

The background of the cover is a grayscale photograph of a person's hands and arms. The person is holding a pen and appears to be writing on a piece of paper. The image is semi-transparent, allowing the text to be overlaid. The overall tone is professional and focused.

SÍNDICA

**LA EDUCACIÓN
INCLUSIVA
EN CATALUÑA**

Enero 2025

Índice

1. Introducción	3
2. Diagnósis sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva	7
2.1. Principales retos detectados por el Síndic de Greuges	7
2.2. Ejes de actuación derivados de los trabajos de la TAPSEI	9
2.3. Propuestas de la evaluación externa del despliegue del Decreto 150/2017	11
2.4. Líneas de trabajo del Departamento de Educación para los cursos 2023/2024 y 2024/2025	12
3. Seguimiento de los principales retos para el despliegue del modelo de educación inclusiva	19
3.1. Escolarización inclusiva del alumnado con NEE.....	19
3.2. Detección y evaluación de las NEAE del alumnado	38
3.3. Mejora de las condiciones estructurales de atención del alumnado en el aula	52
3.4. Incremento de recursos específicos para el despliegue de la educación inclusiva	69
3.5. Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento de los centros ordinarios	85
3.6. Coordinación de recursos y servicios, y trabajo en red de los profesionales	95
3.7. Formación de los profesionales y fomento de la cultura de la inclusión escolar	109
3.8. Acompañamiento del alumnado y de las familias	116
3.9. Presencia del alumnado con NEE en los estudios no obligatorios.....	123
3.10. Participación de los niños y los adolescentes con NEAE en el ocio educativo ..	137
4. Conclusiones.....	149
5. Recomendaciones: veinte actuaciones para abordar el reto de la eficacia del modelo de educación inclusiva	173

1. Introducción

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) reconoce expresamente el derecho a la educación inclusiva como modelo indispensable para que todo el alumnado reciba una educación de calidad y para garantizar la universalidad y la no discriminación en el derecho a la educación. Los principales organismos internacionales en el ámbito de la educación y de la defensa de derechos señalan la necesidad de avanzar en la inclusión en la educación del alumnado en general y del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en particular.

Con este propósito, en 2017 se aprobó el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, que permitió dar impulso al modelo de escuela inclusiva en Cataluña que ya propugnaba la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación (LEC).

En los últimos años, el Departamento de Educación se ha ocupado de desarrollar este decreto, lo que ha implicado un incremento de la detección de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE), un incremento de la dotación de personal docente especialista y de personal de atención educativa en los centros ordinarios y un incremento de la dotación de personal disponible en los diferentes servicios educativos que se orientan a atender estas NEAE (equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógicos –EAP–, centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad auditiva –CREDA–, etc.). Este informe constata que se han producido avances significativos en el despliegue del modelo de educación inclusiva desde la aprobación del Decreto 150/2017.

Sin embargo, a pesar de los avances alcanzados, el análisis de la realidad del sistema educativo también pone de manifiesto la persistencia de algunas carencias relacionadas con la atención a la diversidad y con las dificultades en la aplicación efectiva del modelo de educación inclusiva prevista en la citada normativa, que hacen que todavía hoy no se esté garantizando suficientemente la plena inclusión escolar del alumnado.

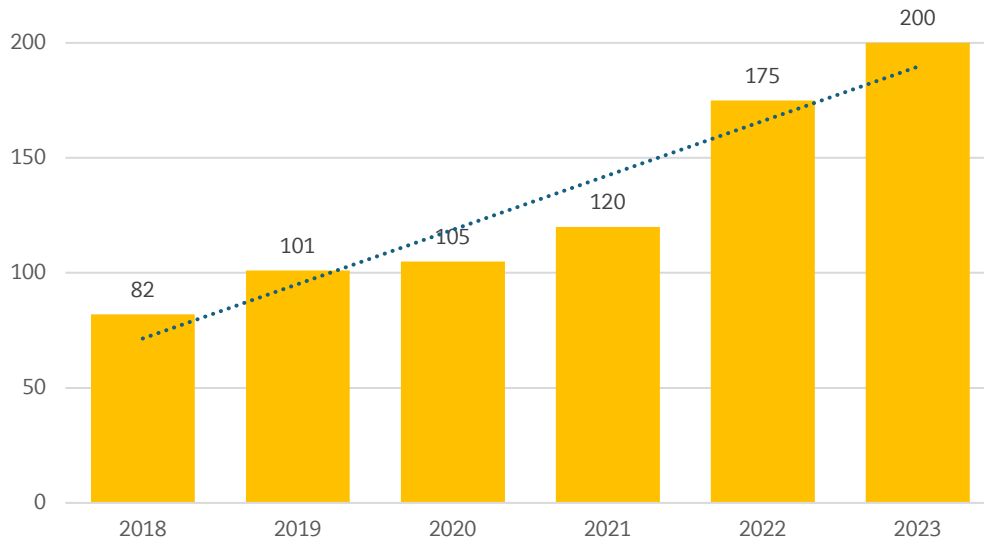
El despliegue de este modelo pasa por un proceso de transformación del sistema educativo que necesita tiempo y que requiere no solo una mejora de la dotación de recursos, sino también la consolidación de cambios culturales entre los profesionales y las familias en los modos de concebir y atender la diversidad en las aulas. La falta de una cultura de la educación inclusiva arraigada y compartida por el conjunto de la comunidad educativa es uno de los principales obstáculos relacionados con el despliegue de este modelo.

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales sigue siendo hoy en día uno de los principales motivos de queja a la institución del Síndic de Greuges en el ámbito de la educación. En 2023, el Síndic de Greuges recibió 200 quejas relacionadas con la inclusión escolar, el 17,3 % del total de las quejas en materia de educación. Estas quejas se han ido incrementando progresivamente en los últimos años, a medida que se ha ido desplegando el Decreto 150/2017 (gráfico 1) y a medida que han ido aflorando

dificultades y resistencias. Cabe decir que los ámbitos en los que la Administración está impulsando cambios y transformaciones suelen generar más quejas a esta institución.



Gráfico 1. Quejas y actuaciones de oficio del Síndic de Greuges en materia de educación inclusiva (2018-2023)



	2018	2019	2020	2021	2022	2023
Educación inclusiva	82	101	105	120	175	200
Educación	800	832	1.292	1.637	1.836	1.156
Porcentaje (%)	10,3	12,1	8,1	7,3	9,5	17,3

Fuente. Síndic de Greuges.

En 2021, el Síndic de Greuges presentó en el Parlamento de Cataluña el informe extraordinario *La educación inclusiva en Cataluña*, con el objetivo de analizar el despliegue del Decreto 150/2017, identificar las dificultades en la aplicación efectiva del modelo de inclusión escolar establecido y formular propuestas de mejora.

Así, este informe tiene por objetivo actualizar la diagnosis sobre el despliegue del modelo de inclusión escolar y también hacer el seguimiento de la implementación de las recomendaciones ya formuladas por esta institución en 2021.

En 2022, el Departamento de Educación puso en marcha la Mesa de Participación por un Sistema Educativo Inclusivo (TAPSEI), concebida como un órgano de participación social e institucional orientado a promover el cambio de mirada inclusiva en los ámbitos social e institucional y definir líneas de actuación para seguir avanzando hacia un sistema de educación inclusivo.

En el marco de estos trabajos, la institución del Síndic de Greuges asumió el compromiso de evaluar el cumplimiento de los acuerdos adoptados por este órgano y dar cuenta de ellos a sus integrantes, y de valorar las medidas adoptadas por el Departamento de Educación en este ámbito. Este informe da respuesta, pues, a este encargo y evalúa cómo se están implementando las diferentes líneas de actuación propuestas por la TAPSEI en 2023.

Hay que recordar que, aunque el modelo de educación inclusiva va dirigido al conjunto del alumnado con necesidades educativas diversas, este informe se centra en la atención del alumnado con NEAE, y más específicamente del alumnado con NEE y, en menor medida, del alumnado con trastornos de aprendizaje o con altas capacidades. El análisis de la inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas es objeto de otros informes que esta institución ha elaborado en el marco del Pacto contra la segregación escolar en Cataluña.

2. Diagnos sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva

El sistema educativo en Cataluña transita, desde hace años y de forma progresiva, desde una atención educativa del alumnado con necesidades educativas especiales basada en un modelo de escolarización diferenciada hacia una atención basada en el principio de inclusión.¹

Desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, tanto el Síndic de Greuges como el Departamento de Educación, con la participación de diferentes agentes de la comunidad educativa, han analizado el despliegue del modelo de educación inclusiva y han identificado diferentes grandes retos que deberían abordarse para avanzar en el propósito de configurar un sistema educativo realmente inclusivo.

2.1. Principales retos detectados por el Síndic de Greuges



El informe extraordinario [La educación inclusiva en Cataluña](#), presentado por el Síndic de Greuges en el año 2021 y elaborado por una comisión de estudio creada específicamente e integrada por representantes de los diferentes agentes educativos signatarios del Pacto contra la segregación escolar, entre los que también había el Departamento de Educación, ponía de manifiesto cuatro grandes retos para el despliegue del modelo de educación inclusiva.

1) El primer reto tenía que ver con **la necesidad de incrementar los recursos destinados a la aplicación del modelo de educación inclusiva**. Se destacaba la falta de recursos suficientes asignados a los centros para garantizar la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado en entornos ordinarios, especialmente de personal de apoyo. También se señalaba que los servicios educativos (EAP, CREDA, etc.) no disponían de los recursos necesarios (logopedas, fisioterapeutas, psicopedagogos, etc.) para poder acompañar a los centros en esta tarea.

(2) Más allá de la provisión de recursos, el despliegue del modelo de educación inclusiva también requería un **cambio de paradigma cultural en la práctica profesional de las personas que ya desarrollan su labor en el sistema y también en las familias**. Se hacía mención de que una parte importante del profesorado y también de las familias

¹ El modelo de educación inclusiva parte de la base de que la discapacidad no es una característica médica de la persona, sino que es el resultado de su interacción con los obstáculos que existen en la sociedad en general (físicos, actitudinales, etc.) y en el sistema educativo en particular. Por tanto, no es el alumnado con necesidades educativas especiales quien debe buscar un encaje y adaptarse a él, con determinados apoyos específicos, sino que es el sistema educativo el que debe proporcionar una oferta inclusiva y accesible que haga posible que todo el alumnado, cualesquiera que sean sus condiciones, tenga las mismas oportunidades y pueda ejercer su derecho a la educación en igualdad. De hecho, todo el alumnado tiene necesidades educativas diversas que deben ser atendidas. Este nuevo modelo, a su vez, prevé la inclusión en el aula ordinaria de todo el alumnado como opción preferente, por encima de la escolarización diferenciada, desde la convicción de que la diversidad es una riqueza y la inclusión social de la diversidad supone trabajar para que todo el alumnado llegue a desarrollar al máximo sus capacidades y habilidades.

considera, a diferencia del enfoque que hace el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, que la educación inclusiva es responsabilidad básicamente del personal de apoyo y de los servicios educativos, y que esta inclusión depende fundamentalmente de los recursos adicionales que se asignen a los centros. Por el contrario, el personal docente y de atención educativa y las familias ven menos problemática la necesidad de modificar la práctica profesional, la organización de los recursos y la dinámica de funcionamiento en el aula, por ejemplo.

(3) Para garantizar una respuesta inclusiva a las necesidades del alumnado, un tercer reto tenía que ver con la necesidad de promover **el alineamiento y la corresponsabilidad de los distintos actores que intervienen en la aplicación del modelo de educación inclusiva**. El alumnado con necesidades educativas especiales está atendido por una diversidad de servicios (centros escolares, centros de desarrollo y atención precoz –CDIAP–, centros de educación especial proveedores de servicios y recursos de apoyo a la inclusión –CEEPSIR–, equipos de asesoramiento y orientación psicopedagógica –EAP–, centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad auditiva –CREDA–, etc.). Estos servicios no siempre trabajan de forma coordinada e integrada para garantizar la adecuada atención de las necesidades del alumnado en entornos ordinarios, y no siempre orientan a las familias hacia la inclusión.

(4) Y finalmente, como último reto, se destacaba que la inclusión escolar topa a menudo con una falta de concienciación social que va más allá de la escuela, que afecta al conjunto de la sociedad, y que deriva en déficits de **participación de los niños con necesidades educativas especiales en igualdad de oportunidades en los diferentes ámbitos de su vida, y de forma particular en el ámbito del ocio educativo**. Aún hoy, los niños y niñas con necesidades educativas especiales tienen muchas dificultades para poder participar en las actividades de ocio educativo con los apoyos necesarios y con personal educador adecuadamente formado para garantizar la atención de sus necesidades.

El informe [La educación inclusiva en Cataluña](#) del Síndic de Greuges (2021) también incorporaba, para cada uno de estos retos, una serie de recomendaciones por implementar, que se exponen en el cuadro 1, al final de este capítulo.

2.2. Ejes de actuación derivados de los trabajos de la TAPSEI



PRIMER CICLE (CURS 22-23)

INFORME FINAL

28 FEBRER 2023



Entre noviembre de 2022 y enero de 2023, la TAPSEI organizó un primer ciclo de encuentros, que contó con la participación de más de un centenar de profesionales y familias, y que tuvo como objetivo principal identificar los componentes, las dinámicas y las condiciones clave para hacer posible la transformación de la cultura escolar hacia un sistema educativo inclusivo.

Este primer ciclo de la TAPSEI concluyó con un documento que, entre otros aspectos, establecía diez ejes principales que había que abordar, con una serie de acciones para el despliegue del modelo de educación inclusiva. A continuación, se reproducen sistemáticamente los ejes propuestos por la TAPSEI:²

1) Dar más voz a los protagonistas principales, al alumnado y a las familias. La TAPSEI destacaba que el alumnado y sus familias no suelen formar parte de los debates ni de la toma de decisiones que les afectan de forma directa, como en los procesos de detección, orientación o acompañamiento.

2) Garantizar la actitud inclusiva y las competencias profesionales del profesorado en materia de inclusión. La ausencia de prácticas inclusivas por parte del profesorado, la ausencia de profesionales no docentes necesarios para hacer realidad el modelo de educación inclusiva o las dificultades para trabajar desde un currículum basado en el diseño universal para el aprendizaje (DUA) con el conjunto del alumnado son realidades que remiten a la necesidad de garantizar la formación y el acompañamiento del profesorado y la dotación de los perfiles profesionales necesarios en el sistema educativo.

3) Ampliar el foco de la educación inclusiva a la guardería, los estudios posobligatorios, la formación de las personas adultas y la universidad. Según la TAPSEI, había que dar respuesta a la ausencia de una perspectiva de educación inclusiva a lo largo de la vida y no centrada exclusivamente en las etapas de educación obligatoria.

4) Incorporar una perspectiva comunitaria de la educación inclusiva, extendiendo la cultura de la inclusión en la cultura, el deporte, el ocio y las actividades cívicas. El sistema educativo inclusivo centra su acción en el ámbito escolar y no abarca de forma generalizada los espacios de educación no formal, culturales, deportivos o de ocio, como el ámbito de las actividades extraescolares o de los espacios como el comedor.

² Mesa de Participación por un Sistema Educativo Inclusivo (Departamento de Educación). *Informe final. Primer ciclo (curs 22-23)*. 28 de febrero de 2023. [Documento inédito].

5) Generalizar el DUA en todas las aulas. La TAPSEI echaba de menos prácticas de desarrollo curricular que garantizaran una educación inclusiva para todos y una puesta en marcha generalizada de un DUA, con el aprovechamiento de las oportunidades que proporciona el nuevo currículum para avanzar en la educación inclusiva.

6) Establecer procesos de autoevaluación sobre educación inclusiva en los centros y garantizar procesos de diagnóstico públicos y de proximidad. Según la TAPSEI, fallan los procesos de identificación, detección o evaluación de situaciones de necesidad especial del alumnado, bien porque los roles de los actores que intervienen no siempre están claros, bien porque la detección de estas necesidades no siempre se vincula con la adopción de medidas (universales, adicionales o intensivas), bien porque se carece de una dinámica de evaluación del despliegue de la educación inclusiva en los centros.

7) Incrementar la cantidad y la calidad de la formación sobre educación inclusiva en todos los niveles de la comunidad educativa. La TAPSEI apuntaba que hay déficits de formación sobre educación inclusiva en todos los ámbitos, tanto en la formación inicial como en la formación continuada, y tanto de los profesionales como de las familias.

8) Introducir una gobernanza de proximidad basada en redes colaborativas de profesionales que codeciden con autonomía en el ámbito local. La TAPSEI recordaba que la estructura segmentada y jerarquizada del sistema educativo, con una gobernanza basada en criterios de individualidad y fragmentación, no favorece que se desarrolle una cultura de la coordinación y la colaboración, que está todavía poco presente, ni que se construyan marcos amplios y compartidos de actuación.

9) Garantizar los recursos necesarios y suficientes para la implementación de las medidas universales, adicionales e intensivas bajo un principio de equidad.

10) Sensibilizar a la sociedad en general sobre el valor de la inclusión y de la educación inclusiva.

Para cada uno de estos ejes, el informe de la TAPSEI definía una serie de actuaciones, que también se relacionan en el cuadro 1.

2.3. Propostes de la evaluació externa del desplegament del Decret 150/2017



ksnet / knowledge sharing network

Durante el curso 2022/2023, el Departamento de Educación contrató a la empresa Knowledge Sharing Network (KSNET) para llevar a cabo una evaluación externa de las medidas y los apoyos intensivos dirigidos a los alumnos con necesidades educativas especiales vinculadas al Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

Esta evaluación externa destaca cinco grandes ámbitos, que se reproducen a continuación, sobre los que era necesario que el Departamento de Educación desarrollara líneas de actuación:³

- 1) El primer ámbito tenía que ver con la priorización y la utilización de los recursos. La evaluación de KSNET constató que los criterios de asignación de recursos a los centros diferían en función del servicio territorial, y que había que garantizar que estos recursos se priorizaban adecuadamente, dado que eran finitos y no cubrían la demanda formulada por los centros.
- 2) Sin embargo, más allá de esta priorización, la evaluación externa también ponía de manifiesto la importancia de garantizar la **adecuación de los recursos al sistema educativo** para hacer posible la educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas especiales. La evaluación recordaba que las dotaciones destinadas a la educación inclusiva han aumentado y también que los objetivos que marcaba la memoria de la evaluación de impacto del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, se han alcanzado en lo que se refiere a las dotaciones de personal de los CEEPSIR, de aulas de apoyo intensivo de escolarización inclusiva (SIEI) y de aulas integrales de apoyo (AIS), pero todavía no en lo que se refiere a las dotaciones de los servicios educativos (EAP, CREDA y centros de recursos educativos para el alumnado con trastornos del desarrollo y la conducta –CRETDIC–).
- 3) Un tercer ámbito de actuación clave era la **promoción del trabajo en red** entre los distintos recursos disponibles en el sistema educativo. Según la evaluación externa, la coordinación entre servicios funciona con los EAP como epicentro del sistema de servicios, recursos y centros educativos en el marco de la escuela inclusiva, pero todavía falta una mayor coordinación e integración de los centros y los servicios educativos en la hora de proporcionar una atención educativa inclusiva de calidad. La sobrecarga y la elevada rotación de los profesionales y el exceso de burocracia y trámites administrativos son algunas de sus causas.

³ Knowledge Sharing Network (KSNET). *Avaluació de la implementació de les mesures i suports intensius dirigides als alumnes amb necessitats educatives especials del Decret 150/2017*. 2023.

4) Otro ámbito de actuación tenía que ver con la garantía de la **cobertura del servicio**. El incremento de la detección de necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) entre el alumnado, los desequilibrios en la escolarización del alumnado entre centros o las desigualdades en la distribución de los recursos, entre otros, podían hacer que parte del sistema educativo quedara al margen o no suficientemente cubierto por el modelo de educación inclusiva.

5) Y, finalmente, la evaluación externa destacaba algunos **elementos transversales** que también afectan al despliegue del modelo de educación inclusiva, como la falta de cultura inclusiva en toda la comunidad, el exceso de medidas intensivas en contraste con las medidas universales, los déficits en la atención extracurricular del alumnado con necesidades educativas especiales o las dificultades para garantizar la continuidad formativa posobligatoria.

Las propuestas de actuación formuladas por la evaluación externa (KSNET, 2023) se incluyen en el cuadro 1.

2.4. Líneas de trabajo del Departamento de Educación para los cursos 2023/2024 y 2024/2025

Las actuales líneas de trabajo del Departamento de Educación en el ámbito de la educación inclusiva se han trazado sobre la base de las propuestas formuladas en la evaluación externa de KSNET y de las propuestas efectuadas por la TAPSEI.

Según la información facilitada por el propio Departamento de Educación, las líneas de trabajo prioritarias para el curso 2023/2024 han sido:

1) Impulsar medidas y apoyos universales mediante un programa para acompañar a los centros en la inclusión educativa con la incorporación de dinamizadores de la educación inclusiva, mediante la elaboración de un documento de medidas y apoyos universales en el centro educativo o mediante la incorporación en el documento de organización y gestión de centros de un libro específico de educación inclusiva.

2) Fortalecer los servicios educativos y los servicios educativos específicos, sobre todo de los EAP, con el objetivo de incrementar la detección de necesidades y garantizar el acompañamiento de niños y familias. Esto debe hacerse a partir del análisis de las dotaciones de los diferentes EAP (psicopedagogos, fisioterapeutas y trabajadores sociales), según lo establecido en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre. También hay que fortalecer los servicios educativos de los CREDA y de los CRETDIC, con el foco puesto en la mejora de la atención a los alumnos con trastornos del lenguaje, trastorno del espectro autista (TEA) y trastorno de conducta, a partir del análisis de las dotaciones y las ratios entre alumnos y profesionales de ambos servicios.

En relación con la gestión de los recursos y los apoyos intensivos, el Departamento de Educación también se ha propuesto:

- Garantizar la distribución de incrementos con criterios equitativos entre los distintos servicios territoriales.

- Implantar el modelo de SIEI Plus.

3) Consolidar y ampliar el trabajo interdepartamental y, así, trabajar para mejorar la respuesta integrada de los departamentos de Educación, Salud y Derechos Sociales e Inclusión a las necesidades de los niños, adolescentes y jóvenes en los diferentes entornos, priorizando el ámbito de los trastornos del neurodesarrollo y del aprendizaje.

En el ámbito del trabajo interdepartamental, el Departamento de Educación también se ha propuesto:

- Continuar el despliegue del Acuerdo marco entre los departamentos de Educación y Salud.

- Elaborar un modelo 0-3 para niños con necesidades muy complejas.

- Potenciar el trabajo y la coordinación entre departamentos para potenciar las salidas en la etapa posobligatoria.

Por último, el Departamento de Educación también se ha planteado mejorar aspectos relacionados con **la participación, la comunicación y la gobernanza del modelo de educación inclusiva**, con acciones como mantener la TAPSEI, potenciar la investigación participativa, consolidar las juntas periódicas con los servicios educativos, mejorar la comunicación interna o potenciar la participación y el trabajo en red en el ámbito de los servicios territoriales.

De cara al curso 2024/2025, las principales líneas de trabajo apuntadas por el Departamento de Educación serán:

- Elaboración de un modelo educativo para el alumnado con TEA.

- Creación de las redes territoriales de la etapa posobligatoria.

- Publicación y puesta en marcha de la hoja de ruta de transformación de los CEE.

- Reducción de la ratio de los SIEI con mayor número de alumnos.

- Refuerzo del personal asignado a los CEEPSIR.

- Nueva convocatoria para la selección de centros de educación especial públicos y concertados interesados en convertirse en CEEPSIR.

- Consolidación de las comisiones territoriales mixtas entre los departamentos de Educación y Salud, y aplicación de nuevos protocolos.

- Redacción del nuevo acuerdo marco de colaboración entre los departamentos de Educación y Salud.
- Incorporación, como personal propio, de intérpretes de lengua de signos catalana.
- Incorporación de graduados de logopedia en los CREDA.
- Línea de subvención y convocatoria de selección de centros para la monitorización de apoyo a la etapa de cero a tres años.
- Subvención para la investigación educativa inclusiva.
- Directorio de entidades y asociaciones que apoyan la inclusión en el ámbito educativo, y valoración de acuerdos de colaboración estables.

Cuadro 1. Medidas propuestas para el despliegue del modelo de educación inclusiva en Cataluña

Ámbitos	Recomendaciones del Síndic de Greuges (2021)	Actuaciones derivadas de los trabajos de la TAPSEI (2023)	Propuestas de actuación de la evaluación externa (2023)
Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales	<p>Promover un programa progresivo de cierre y transformación de los centros de educación especial (CEE), a partir de un estudio real de las necesidades de plazas de CEE.</p> <p>Diseñar un protocolo con criterios para la asignación de alumnado a CEE y crear una comisión específica de valoración técnicamente calificada para la admisión en estos centros, que tendría la función de validar las propuestas de educación especial hechas por los EAP.</p>		<p>Promover la escolarización equilibrada entre centros educativos de distinta titularidad.</p>
Detección y evaluación de las NEAE del alumnado y de la atención prestada	<p>Crear un sistema de evaluación del despliegue del modelo de educación inclusiva y de la implementación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre.</p>	<p>Proporcionar una herramienta de autoevaluación para centros, equiparable al índice de inclusión, contextualizado a la realidad catalana, y que permita la elaboración de medidas estratégicas que desplieguen la dimensión inclusiva del proyecto educativo.</p> <p>Cubrir las necesidades de evaluación derivadas de la observación del alumnado al que se han identificado NEAE mediante convenios de colaboración con entidades territoriales (preferentemente públicas) que se dediquen a ello.</p>	<p>Incluir dentro de las competencias de los EAP las guarderías y los jardines de infancia para mejorar los procesos de detección precoz de las necesidades educativas.</p>

Ámbitos	Recomendaciones del Síndic de Greuges (2021)	Actuaciones derivadas de los trabajos de la TAPSEI (2023)	Propuestas de actuación de la evaluación externa (2023)
<p>Mejora de las condiciones estructurales en el aula</p>	<p>Reforzar las medidas universales y revisar las metodologías y la organización de recursos en el aula, a través de la codocencia, la reducción de ratios y otras, de forma que se ofrezca a cada alumno la posibilidad de desarrollar sus competencias en el marco de unidades didácticas y estrategias de aprendizaje con diseño universal.</p>	<p>Ejecutar un plan de inversiones que acabe con las barreras arquitectónicas que todavía hay en los centros y que promueva entornos educativos –dentro y fuera de las escuelas– pacificados y de libre acceso a cualquier persona, con independencia de sus características.</p> <p>Tener en cuenta también las barreras actitudinales, simbólicas y culturales mediante el diseño de acciones que promuevan una auténtica inclusión de todo el alumnado en general.</p>	<p>Garantizar que siempre se aplican las medidas universales y adicionales para que las intensivas no sean tan necesarias.</p> <p>Promover el DUA como base de las actividades propuestas a las escuelas.</p> <p>Incrementar el personal docente para evitar la sobrecarga del que trabaja actualmente.</p> <p>Distribuir las tareas del personal antes del inicio del curso y establecer periodos de revisión de la carga de trabajo.</p> <p>Establecer mecanismos de escucha de los profesionales para que puedan hacer llegar sus quejas y comentarios.</p> <p>Llevar a cabo inspecciones aleatorias que incluyan una valoración del volumen de trabajo de los profesionales del sistema, y ofrecer servicios de apoyo a los profesionales y mecanismos de gestión de la carga de trabajo (formaciones, recursos materiales y tecnológicos, etc.).</p> <p>Favorecer las medidas de estabilidad de los profesionales en un servicio o recurso educativo para hacer frente a la elevada frecuencia de rotaciones de personal.</p> <p>Reducir los trámites administrativos repetitivos y tediosos y evitar el exceso de burocracia, y diseñar mecanismos que permitan cumplir con los requisitos formales, pero que faciliten la labor de los profesionales.</p>
<p>Incremento de recursos específicos en los centros para el despliegue de la educación inclusiva</p>	<p>Incrementar la inversión en personal docente y de apoyo a los centros ordinarios públicos y concertados para hacer efectiva la educación inclusiva del alumnado.</p> <p>Elaborar un mapa de recursos y una mejora de los sistemas de información, con el objetivo de contribuir a la planificación de la provisión de nuevos recursos y al aprovechamiento y a la coordinación de los recursos existentes.</p>	<p>Recuperar y mejorar el plan de inversiones específico para el despliegue de la educación inclusiva, con una partida abierta a los presupuestos de la Generalitat de Catalunya de forma permanente, que sea consolidado y que pueda gestionarse de forma colaborativa con las zonas educativas.</p> <p>Introducir también mecanismos de seguimiento y rendición de cuentas de los recursos invertidos en un proceso permanente de revisión y mejora de las inversiones, basándose en un principio de redistribución.</p>	<p>Establecer unos criterios de priorización homogéneos que velen por maximizar la eficacia de los recursos.</p> <p>Revisar y actualizar, si procede, los criterios que establecen cuál es el número de recursos adecuado en relación con el alumnado con NEE por cada servicio y recurso educativo, y ajustar la dotación de los recursos según los criterios que se establezcan.</p> <p>Incrementar el personal de apoyo para evitar la sobrecarga del que está trabajando actualmente.</p>

Ámbitos	Recomendaciones del Síndic de Greuges (2021)	Actuaciones derivadas de los trabajos de la TAPSEI (2023)	Propuestas de actuación de la evaluación externa (2023)
<p>Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento de los centros ordinarios</p>	<p>Consolidar y desarrollar los CEEPSIR, que deben apoyar y acompañar a los centros ordinarios.</p> <p>Convertir a los EAP en agentes de transformación del sistema educativo inclusivo y de acompañamiento del alumnado, las familias y los profesionales.</p> <p>Aprobar un nuevo decreto de servicios educativos, dado que actualmente están regulados por el Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Enseñanza, que no es adecuado para responder a las necesidades y los requisitos vinculados al modelo de educación inclusiva.</p>		<p>Ofrecer asesoramiento a los centros educativos, a fin de potenciar la transmisión del conocimiento que puede proporcionar el personal de los EAP y de los CEEPSIR.</p>

<p>Coordinación de los recursos y los servicios y trabajo en red de los profesionales</p>	<p>Crear comisiones territoriales para la educación inclusiva, con la presencia de todos los servicios que atienden a niños y familias dentro y fuera del ámbito educativo (EAP, CREDA y otros servicios educativos, centros educativos -incluidos los del primer ciclo de educación infantil-, CDIAP, CSMIJ y otros), con el objetivo de que puedan actuar de forma coordinada y garantizar un enfoque común en las respectivas intervenciones.</p>	<p>Descentralizar la capacidad de decisión y la gestión de recursos en las zonas educativas, mediante la ampliación de funciones de las comisiones territoriales ya previstas en el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña.</p> <p>Reconocer, fomentar y aportar los recursos necesarios para hacer efectiva la codocencia basada en una normativa actualizada sobre la presencia de profesionales y otros miembros de la comunidad educativa en las aulas.</p>	<p>Fortalecer la coordinación entre los agentes de los sistemas educativo y sanitario a través del programa "Salud y escuela".</p> <p>Garantizar que no hay discrepancias relevantes entre la oferta de los centros, y que las actividades complementarias favorecen la cultura inclusiva, por ejemplo, adaptándolas al alumnado con necesidades educativas especiales.</p>
---	---	--	---

Ámbitos	Recomendaciones del Síndic de Greuges (2021)	Actuaciones derivadas de los trabajos de la TAPSEI (2023)	Propuestas de actuación de la evaluación externa (2023)
<p>Formación de los profesionales y fomento de la cultura inclusiva</p>	<p>Desarrollar un programa de formación del personal docente y de apoyo de los centros a los servicios educativos (y a las familias) sobre el modelo de inclusión, a fin de que todos los actores puedan compartir el marco teórico y las prácticas asociadas al modelo de escuela inclusiva.</p> <p>Promover un programa de formación de atención a la diversidad (inicial y de servicio), con el objetivo de que los docentes y el personal de apoyo y de los servicios educativos puedan transformar las metodologías y las estrategias de aprendizaje y puedan adaptarse a las necesidades de todo el alumnado.</p> <p>Impulsar un plan de investigación, innovación y transformación educativas vinculado a la inclusión que fomente la adecuación de los proyectos educativos de los centros y de las prácticas docentes a los requisitos del modelo de educación inclusiva.</p>	<p>Garantizar que el profesorado acompaña a todo el alumnado en su crecimiento con una actitud inclusiva, y que haya profesionales que faciliten la superación de las barreras que impiden la plena inclusión.</p> <p>Establecer una normativa de ordenación de los perfiles profesionales del sistema educativo en clave inclusiva.</p> <p>Diseñar e implementar una estrategia de formación intensiva sobre educación inclusiva, que sea obligatoria para todos los profesionales del sistema, que tenga una duración de dos años, y que llegue al conjunto de todo el sistema educativo, liderada e implementada por expertos y especialistas en educación inclusiva del Departamento de Educación, con un papel protagonista de los servicios educativos.</p> <p>Establecer un marco de cooperación estable con el sistema universitario que sea útil para codecidir el diseño de la formación inicial sobre educación inclusiva (competencias y contenidos de las asignaturas), establecer mecanismos de seguimiento y evaluación de la calidad de la docencia y generar una línea específica de investigación sobre educación inclusiva con convocatoria y recursos adscritos.</p>	<p>Garantizar la formación y la capacitación presente y futura de todo el personal involucrado en la atención educativa a las necesidades educativas especiales.</p> <p>Potenciar la difusión del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, para que toda la comunidad educativa pueda ser conocedora de aspectos clave como son las medidas y los apoyos disponibles, los protocolos que hay que seguir o los circuitos de coordinación formales.</p> <p>Promover y difundir la cultura inclusiva a través de la difusión de casos de éxito de prácticas inclusivas, de la creación de redes entre docentes y personal especializado involucrado para que puedan intercambiar experiencias, del acompañamiento de los maestros cada vez que reciben un alumno con NEE en el aula o de la orientación sobre inclusión a las familias a través del EAP o el CDIAP para contribuir a combatir los prejuicios.</p>
<p>Acompañamiento del alumnado y las familias</p>	<p>Diseñar protocolos de acogida y acompañamiento para los centros con alumnado con necesidades educativas especiales y para sus familias, a fin de que estas puedan recibir información y los centros puedan hacer un seguimiento cercano de la atención educativa de este alumnado y, a la vez, recibir formación y orientación para atender a estos niños.</p> <p>Impulsar mecanismos de escucha del alumnado con necesidades educativas específicas, para garantizar su participación efectiva en la vida de los centros ordinarios inclusivos.</p>	<p>Establecer una plataforma estable de participación, preferentemente asociada a la TAPSEI, en la que cualquier alumno o familia pueda expresar su propuesta de mejora para fortalecer el sistema educativo inclusivo.</p>	

Ámbitos	Recomendaciones del Síndic de Greuges (2021)	Actuaciones derivadas de los trabajos de la TAPSEI (2023)	Propuestas de actuación de la evaluación externa (2023)
<p>Presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios no obligatorios</p>		<p>Ampliar el alcance del decreto de educación inclusiva en el ciclo 0-3 de educación infantil, en la formación profesional, en la educación de las personas adultas y en la universidad, mediante un articulado, unas medidas y una financiación que hagan viable la apuesta por una educación a lo largo de la vida para todas las personas.</p>	<p>Diseñar planes educativos inclusivos más allá de la educación infantil, primaria y secundaria obligatoria, que garanticen que el alumnado con necesidades educativas especiales también tendrá cubiertas sus necesidades en caso de continuar su formación durante el bachillerato, los ciclos formativos o los estudios universitarios.</p>
<p>Participación de niños y adolescentes con NEAE en el ocio educativo</p>	<p>Impulsar un plan de fomento de la participación de los niños con NEAE en la oferta de ocio. Este plan debe prever sistemas de derivación del entorno escolar en el ámbito del ocio educativo e itinerarios educativos dentro de este ámbito, y debe prever también las ayudas que convengan para los promotores de las actividades de ocio para garantizar la provisión recursos necesarios para atender las necesidades educativas de estos niños y su inclusión en las actividades organizadas.</p> <p>Desarrollar normativamente el derecho de los niños con discapacidad al ocio educativo, previsto en la Ley 12/2009, de 10 de julio, de educación, en el ámbito de las actividades complementarias, de las actividades extraescolares organizadas en los centros educativos y de las actividades de educación en el ocio, a fin de proteger el derecho de los niños con discapacidad a acceder a estos ámbitos educativos en igualdad de oportunidades, sin discriminación por razón de ninguna condición.</p>	<p>Constituir un espacio de coordinación interdepartamental al máximo nivel entre los departamentos de la Generalitat responsables de políticas de educación, salud, trabajo, servicios sociales, infancia y juventud, para articular una política integral de educación inclusiva que responda a las necesidades generales y específicas de toda la ciudadanía.</p> <p>Articular una estrategia de sensibilización general sobre la inclusión para la sociedad catalana, en colaboración con todos los medios políticos y comunicativos posibles, para reforzar los procesos de sensibilización que se puedan impulsar en los territorios concretos, y generar acciones de reconocimiento de la diversidad radical como elemento valioso y un factor de desarrollo.</p>	

3. Seguimiento de los principales retos para el despliegue del modelo de educación inclusiva

3.1. Escolarización inclusiva del alumnado con NEE

3.1.1. Distribución equilibrada del alumnado con NEE entre centros ordinarios

Desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, el sistema educativo dispone de más instrumentos para promover la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales, que el Departamento de Educación ha ido aplicando progresivamente

La atención del alumnado con necesidades educativas especiales y su inclusión en la dinámica escolar de los centros ordinarios se ve facilitada cuando este alumnado no se concentra en determinados centros y niveles educativos.

La aprobación del Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, que incorpora nuevos instrumentos para la lucha contra la segregación escolar y para garantizar la escolarización equilibrada del alumnado en general, así como del alumnado con necesidades educativas especiales en particular, representa un avance en la promoción de la escolarización equilibrada del alumnado.

En particular, el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, recoge la reserva de plazas para el alumnado con necesidades educativas específicas como ya lo hacía el anterior Decreto 75/2007, de 27 de marzo. Pero, a diferencia de este, permite establecer una reserva diferenciada para alumnos con necesidades educativas especiales y para alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales, a propuesta de las comisiones de garantías de admisión o de las mesas locales de planificación educativa (art. 55.3). También consolida la reserva de plazas hasta el inicio de curso (art. 55.4) y establece los criterios para la asignación de plaza, teniendo presente como criterio, entre otros, la escolarización equilibrada del alumnado entre los centros de la zona educativa (art. 57.3), antes y durante el curso escolar (art. 49.3).

En el proceso de admisión correspondiente al curso 2022/2023, se aplicó por primera vez la ampliación de la reserva hasta el inicio de curso. Y, en el proceso para el curso 2023/2024, se ha hecho por primera vez la reserva diferenciada de plazas.

La aplicación de los instrumentos previstos para combatir la segregación escolar está permitiendo reducir progresivamente la concentración del alumnado con necesidades educativas especiales en determinados centros y niveles educativos en el entorno ordinario

El análisis de los índices de disimilitud⁴ pone de manifiesto que la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales presenta desequilibrios todavía destacables, pero también que estos desequilibrios se han reducido respecto al curso 2019/2020.

Por lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, el índice de disimilitud correspondiente al curso 2023/2024 se sitúa en el 0,20 en primaria y el 0,22 en secundaria. **Esto significa que para garantizar un reparto plenamente equilibrado habría que modificar la escolarización de una quinta parte aproximadamente del alumnado con necesidades educativas especiales de los centros ordinarios en los que actualmente está matriculado.** Hay que tener presente que en el curso 2019/2020 estos índices se situaban en el 0,25 y el 0,26, respectivamente, ligeramente por encima (tabla 1 y gráfico 2).

El análisis de los índices de disimilitud también constata que **los desequilibrios en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios son inferiores a los desequilibrios existentes para el alumnado con NEAE o el alumnado extranjero.** Mientras que este índice es del 0,20 en primaria y del 0,22 en secundaria para el alumnado con necesidades educativas especiales, en el caso del alumnado con NEAE se sitúa en el 0,39 en primaria y el 0,31 en secundaria, y en el caso del alumnado extranjero, en el 0,33 en primaria y el 0,28 en secundaria.



Tabla 1. Evolución del índice de disimilitud (cursos 2019/2020 y 2023/2024)

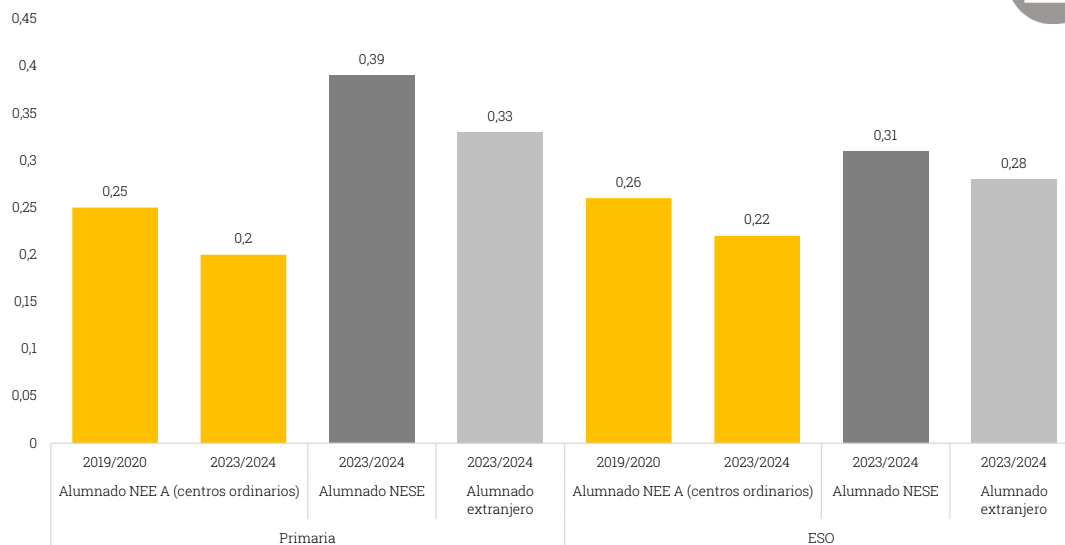
	Alumnado con NEE A (centros ordinarios) (2019/2020)	Alumnado con NEAE (centros ordinarios) (2019/2020)	Alumnado extranjero (centros ordinarios) (2019/2020)	Alumnado con NEE A (centros ordinarios) (2023/2024)	Alumnado con NEAE (centros ordinarios) (2023/2024)	Alumnado extranjero (centros ordinarios) (2023/2024)
Primaria	0,25	0,33	0,41	0,20	0,39	0,33
ESO	0,26	0,24	0,34	0,22	0,31	0,28
I3	–	0,49	0,43	0,36	0,37	0,39
1.º ESO	–	0,29	0,36	0,27	0,35	0,31

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. Se hace referencia como primaria a los niveles que van desde I3 hasta sexto de primaria. Los índices de disimilitud de esta tabla están calculados para todos los municipios catalanes que tienen, al menos, dos centros de primaria o dos centros de secundaria. Los datos del curso 2023/2024 corresponden al mes de diciembre. NEE A corresponde a *necesidades educativas especiales*, y NEAE, a *necesidades educativas de apoyo educativo*.

⁴ Para medir el nivel de equidad entre centros escolares en la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales, se ha adoptado el índice de disimilitud. En el caso del análisis de la segregación en la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales, este índice se calcula de la siguiente forma: $D = \frac{1}{2} \sum_{esc} \text{valor abs.} (NEE_{escuela} / NEE_{municipio} - ORD_{escuela} / ORD_{municipio})$. Este índice mide la proporción del grupo analizado que debería cambiar de escuela para conseguir una distribución perfectamente igualitaria. Oscila entre 0 y 1, y la situación de perfecta igualdad es 0 y la de máxima desigualdad, 1. Un índice de disimilitud del 0,5, por ejemplo, indica que para conseguir una distribución perfectamente equitativa el 50 % de alumnado con necesidades educativas especiales debería estar escolarizado en otros centros.

Gráfico 2. Evolución del índice de disimilitud (cursos 2019/2020 y 2023/2024)



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. Los datos del curso 2023/2024 corresponden al mes de diciembre.

Dicho esto, es importante destacar que, a diferencia de lo que sucede en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales presenta más desequilibrios en secundaria que en primaria. Y también conviene poner de manifiesto que en I3 (0,36) y primero de ESO (0,37) los desequilibrios son más elevados que en el conjunto de la educación infantil y primaria (0,20) y de la educación secundaria obligatoria (ESO) (0,22), respectivamente. Esto se explica, en parte, porque una parte del alumnado con necesidades educativas especiales se detecta una vez está dentro del sistema educativo, no antes del proceso de admisión, o porque estas necesidades educativas afloran en edades menos tempranas, y esto afecta de forma más transversal a los diferentes centros escolares.

Se ha reducido la proporción de centros sin alumnado con necesidades educativas especiales y ha aumentado la proporción de centros con más de un 5 % de este alumnado

Uno de los factores que condicionan esta escolarización equilibrada tiene que ver con que hay centros ordinarios que no escolarizan alumnado con necesidades educativas especiales, o que escolarizan a poco en proporción al conjunto del alumnado. En cambio, hay otros centros que, bien porque disponen de recursos específicos para atender a este alumnado, como es el caso de los SIEI, bien porque tienen proyectos educativos más inclusivos, tienen una parte más significativa de este alumnado con necesidades educativas especiales.

En primaria, en el curso 2023/2024, hay un 30,6 % de centros que tienen menos de un 2,5 % del alumnado con necesidades educativas especiales y un 24,3 % que tienen más del 5,0 %. En secundaria, hay un 29,4 % de los centros con una proporción de alumnado con necesidades educativas especiales menor del 2,5 %, y un 25,6 % con una proporción más alta del 5,0 % (tabla 2).

Respecto al curso 2019/2020, se han reducido los centros con baja proporción de alumnado con necesidades educativas especiales y ha aumentado el porcentaje de centros con mayor proporción. En primaria, por ejemplo, en el curso 2019/2020, la proporción de centros con menos del 2,5 % del alumnado con necesidades educativas especiales era del 52,3 %, y actualmente ha decrecido hasta el 30,6 %, mientras que la proporción con niveles superiores al 5 % era del 11 % y actualmente es del 24,3 % (gráfico 3).

En relación con la concentración del alumnado con necesidades educativas especiales, es especialmente destacable que hay una parte significativa de centros –el 6,6 % en primaria– que no tienen ningún alumno con necesidades educativas especiales. Esta proporción ha decrecido ligeramente desde el curso 2019/2020, cuando este porcentaje era del 9,6 %.

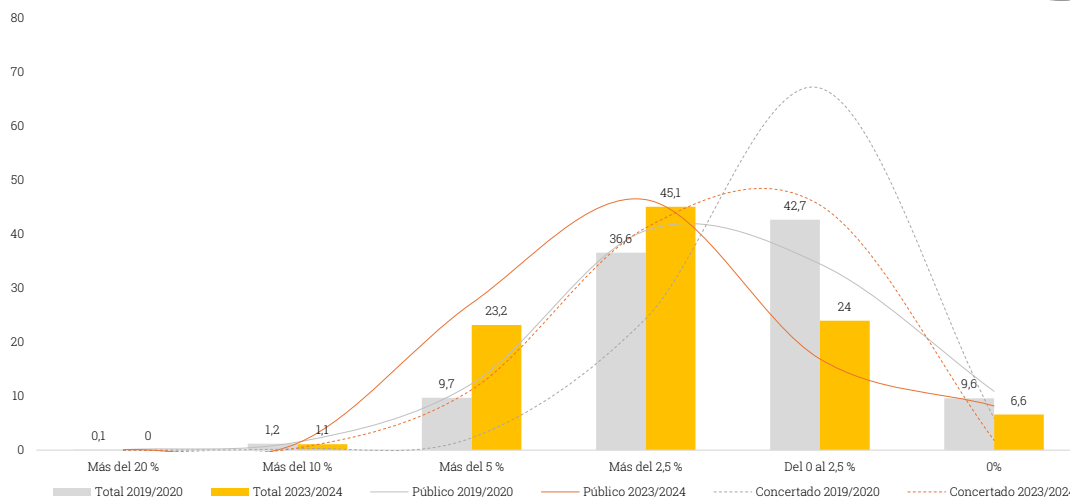


Tabla 2. Centros ordinarios según la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad (2023/2024)

Primaria	Total	Porcentaje (%)	Público	Porcentaje (%)	Concertado	Porcentaje (%)
Más del 20 %	1	0,0	1	0,1	0	0,0
Más del 10 %	24	1,1	22	1,3	2	0,4
Más del 5 %	529	23,2	465	27,2	64	11,2
Más del 2,5 %	1.030	45,1	795	46,4	235	41,2
Del 0 al 2,5 %	547	24,0	288	16,9	259	45,4
0 %	151	6,6	141	8,2	10	1,8
Total	2.282	100,0	1.712	100,0	570	100,0
Secundaria	Total	Porcentaje (%)	Público	Porcentaje (%)	Concertado	Porcentaje (%)
Más del 20 %	2	0,2	1	0,2	1	0,2
Más del 10 %	11	1,0	7	1,2	4	0,8
Más del 5 %	265	24,4	200	33,6	65	13,3
Más del 2,5 %	488	44,9	292	49,0	196	40,0
Del 0 al 2,5 %	310	28,5	90	15,1	220	44,9
0 %	10	0,9	6	1,0	4	0,8
Total	1.086	100,0	596	100,0	490	100,0

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Gráfico 3. Evolución de los centros ordinarios según la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad en primaria (2019/2020, 2023/2024)



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Los centros concertados tienen una menor proporción de alumnado con necesidades educativas especiales que los centros públicos

Los desequilibrios en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales entre centros ordinarios están condicionados por la titularidad de los centros, al igual que sucede con el alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o socioculturales.

En el curso 2022/2023, según datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en la educación primaria, el 67,2 % del alumnado está escolarizado en el sector público, mientras que en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades o trastornos graves este porcentaje es del 76,8 %, 10 puntos porcentuales más. En total, este alumnado representa el 2,7 % del conjunto del alumnado en el sector público y el 1,7 % en el sector concertado. En la ESO, el 65,3 % del alumnado está escolarizado en el sector público, porcentaje que aumenta hasta el 74,2 % en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidades o trastornos graves. Este alumnado representa el 3,2 % del alumnado escolarizado en el sector público y el 2,2 % en el caso del sector concertado (tabla 3). Estos desequilibrios se han reducido muy ligeramente respecto a los del curso 2019/2020.

Cabe destacar que los centros concertados tienen menos alumnado con necesidades educativas especiales y menos recursos específicos de atención a la diversidad.



Tabla 3. Alumnado con NEE asociadas a discapacitados o trastornos graves en centros ordinarios por sector de titularidad para los cursos 2019/2020 y 2022/2023

	Educación infantil (2019/2020)	Educación infantil (2022/2023)	Educación primaria (2019/2020)	Educación primaria (2022/2023)	ESO (2019/2020)	ESO (2022/2023)
Alumnado con NEE A	3.024	4.542	10.233	11.101	8.839	9.936
Sector público	2.466	3.485	8.092	8.526	6.549	7.377
Sector privado	558	1.057	2.141	2.575	2.290	2.559
Sector privado concertado	478	872	2.106	2.547	2.249	2.485
Sector privado no concertado	80	185	35	28	41	74
Porcentaje del sector público (%)	81,5	76,7	79,1	76,8	74,1	74,2
Alumnado total	215.736	193.980	486.022	463.010	335.488	348.343
Sector público	145.075	131.994	325.314	311.318	214.379	227.521
Sector privado	70.661	61.986	160.708	151.692	121.109	120.822
Sector privado concertado	65.100	57.157	147.611	139.742	112.386	111.899
Sector privado no concertado	5.561	4.829	13.097	11.950	8.723	8.923
Porcentaje del sector público (%)	67,2	68,0	66,9	67,2	63,9	65,3
	Educación infantil (2019/2020)	Educación infantil (2022/2023)	Educación primaria (2019/2020)	Educación primaria (2022/2023)	ESO (2019/2020)	ESO (2022/2023)
Porcentaje de alumnado con NEE A en el sector público (%)	1,7	2,6	2,5	2,7	3,1	3,2
Porcentaje de alumnado con NEE A en el sector privado concertado (%)	0,7	1,5	1,4	1,8	2,0	2,2

Fuente. Elaboración con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Los centros con elevada complejidad tienen mucha concentración de alumnado con necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas, pero también tienen más alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado

Los déficits de escolarización equilibrada de alumnado con necesidades educativas especiales descritos anteriormente están condicionados también por la complejidad de los centros. Los centros con elevada complejidad tienden a tener no solo más alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas, sino también más alumnado con necesidades educativas especiales.

En concreto, **los centros de máxima complejidad tienden a tener cuatro veces más alumnado extranjero y siete veces más alumnado con NEAE (en la mayoría de los casos, derivadas de situaciones socioeconómicas) que los centros de baja complejidad, pero también tienden a tener cerca del doble de alumnado con necesidades educativas especiales (el 4,8 % frente al 2,5 %).** Cuanto más se incrementa la complejidad social de los centros, más tiende a incrementarse la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales. Estas desigualdades se han reducido ligeramente en relación con la situación del curso 2019/2020 (tabla 4).

En el caso de la ESO, el desequilibrio en la proporción del alumnado con necesidades educativas especiales en función de la complejidad del centro es más acentuada (el 6,0 % frente al 2,3 %) que en primaria (el 4,8 % frente al 2,5 %) (tabla 5 y gráfico 4).

Las direcciones de los centros y los EAP han destacado a esta institución la dificultad que supone para el profesorado atender en una misma aula la diversidad derivada de las necesidades educativas especiales y la diversidad derivada de las necesidades educativas socioeconómicas.

Tabla 4. Evolución de la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil de segundo ciclo y primaria por complejidad del centro y titularidad (2019/2020, 2023/2024)



	Alumnado con NEE A (2019/2020)	Alumnado con NEE A (2023/2024)	NEE A (2019/2020) (%)	NEE A (2023/2024) (%)	NESE (2019/2020) (%)	NESE B (2023/2024) (%)	Extranjeros (2019/2020) (%)	Extranjeros (2023/2024) (%)
Muy alta	1.392	2.536	3,6	4,8	29,1	59,7	54,3	45,4
Alta	2.811	4.092	3,1	4,7	19,1	45,0	34,1	30,9
Media-alta	5.614	6.365	2,9	4,0	11,4	28,9	16,4	19,3
Media-baja	5.419	6.227	2,4	3,5	8,0	18,4	8,2	12,7
Baja	2.379	3.438	1,8	2,5	5,2	8,9	5,9	12,6
Sin complejidad	536	773	2,0	4,0	6,5	30,6	10,6	21,5
Total	18.151	23.431	2,6	3,7	10,9	26,4	16,0	19,8

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.



Tabla 5. Proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por complejidad del centro (2023/2024)

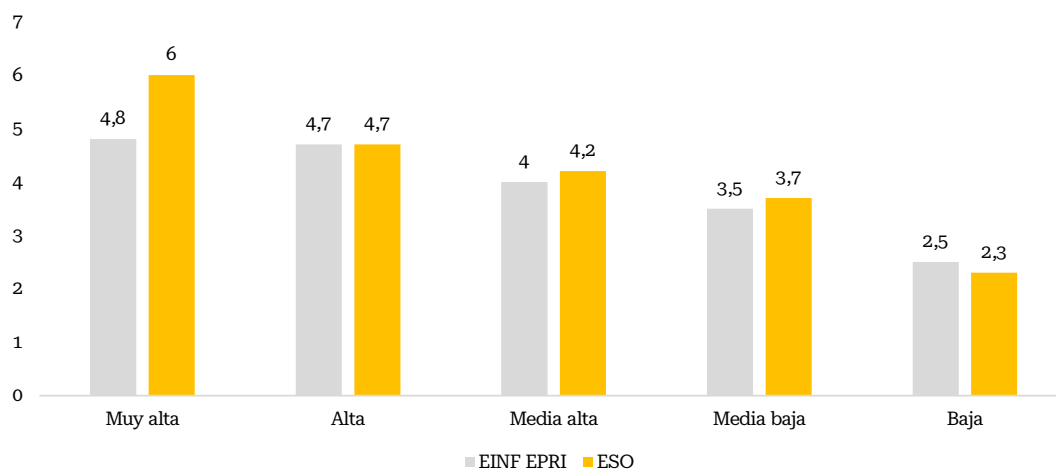
	Alumnado con NEE A (EINF i EPRI)	Alumnado con NEE A (ESO)	NEE A (EINF y EPRI) (%)	NEE A (ESO) (%)	NESE B (EINF y EPRI) (%)	NESE B (ESO) (%)	Extranjeros (EINF y EPRI) (%)	Extranjeros (ESO) (%)
Muy alta	2.536	628	4,8	6,0	59,7	47,7	45,4	39,7
Alta	4.092	2.416	4,7	4,7	45,0	30,6	30,9	24,0
Media-alta	6.365	4.856	4,0	4,2	28,9	20,6	19,3	16,1
Media-baja	6.227	3.428	3,5	3,7	18,4	14,8	12,7	11,7
Baja	3.438	1.509	2,5	2,3	8,9	9,0	12,6	10,9
Sin complejidad	773	542	4,0	4,7	30,6	27,3	21,5	20,1
Total	23.431	13.379	3,7	3,9	26,4	19,4	19,8	16,0

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. EINF corresponde a *educación infantil*, y EPRI, a *educación primaria*.



Gráfico 4. Proporción de alumnado con necesidades educativas especiales por complejidad del centro (2023/2024)



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. EINF corresponde a *educación infantil*, y EPRI, a *educación primaria*.

Hay una sobreoferta de plazas reservadas para alumnado con necesidades educativas especiales que perjudica las posibilidades de combatir la concentración de este alumnado entre centros

Uno de los factores que explica los desequilibrios en la escolarización equilibrada del alumnado es la sobreoferta de plazas. El Decreto 11/2021, de 16 de febrero, establece el deber de evitar situaciones de sobreoferta que perjudiquen la escolarización equilibrada de alumnado, tendiendo al equilibrio entre las necesidades de escolarización de la zona educativa de acuerdo con el alumnado empadronado y los puestos escolares programados, y diferenciando entre las plazas para el alumnado sin necesidades educativas específicas

y las plazas reservadas para el alumnado con necesidades educativas especiales (art. 26.1). En caso de que haya sobreoferta, el Departamento de Educación puede modificar la oferta al finalizar la fase de presentación de las solicitudes de preinscripción, para atender las necesidades de escolarización y para favorecer la equidad escolar (art. 25.2).

Adicionalmente, el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, también prevé que el Departamento de Educación puede establecer a todos los efectos una reserva de puestos escolares y modificar la reserva en todos o en algunos de los centros de una misma zona educativa, en función del número de alumnos con necesidades educativas específicas que se haya detectado y en función de la previsión de cuántos de estos alumnos será necesario escolarizar hasta el inicio del curso (art. 55.2).

El Síndic de Greuges ha trasladado al Departamento de Educación que **en determinados lugares la reserva de plazas no se utiliza de forma suficientemente efectiva para combatir la segregación escolar, en buena parte porque no se adecuan las plazas reservadas en función de la cantidad de alumnos con necesidades educativas específicas residentes en la zona.**

En los municipios o zonas donde hay más alumnos con necesidades educativas específicas que plazas reservadas, estas plazas no tienen capacidad para escolarizar el conjunto de la demanda de este tipo de alumnado. En consecuencia, la demanda de alumnado con necesidades educativas específicas que se queda fuera de la reserva se distribuye inequitativamente entre los centros, y generalmente se concentra en los centros con mayor complejidad, que ya reciben una mayor proporción de solicitudes de alumnado con necesidades educativas específicas.

Y en los municipios o zonas que tienen más plazas reservadas que alumnos con necesidades educativas específicas, los centros que tienden a escolarizar a más alumnado de este tipo matriculan en el proceso ordinario de admisión a más alumnos con necesidades educativas específicas que los centros con una proporción menor de este tipo de alumnado, porque estos alumnos ocupan plazas reservadas sin que puedan ser derivados a otros centros. Los centros con menor proporción de este tipo de alumnado, en cambio, no agotan la reserva.

Según el ordenamiento jurídico vigente, puede considerarse que, en general, el instrumento de la reserva de plazas está bien utilizado si el número de plazas reservadas establecidas en una determinada zona es equivalente al conjunto de la demanda escolar con necesidades educativas específicas existente en esa zona (en el proceso ordinario y hasta el inicio de curso), y si ningún centro de este territorio escolariza una proporción de alumnado con necesidades educativas específicas superior a la reserva de plazas hecha. Si no es así, la dotación de plazas reservadas no permite garantizar la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas específicas.

En el proceso de admisión correspondiente al curso 2023/2024, tal como se ha dicho, se hizo por primera vez la reserva diferenciada de plazas para alumnado con necesidades educativas especiales (NEE A) y para el alumnado con necesidades educativas específicas

por razones socioeconómicas (NEE B), de acuerdo con lo establecido en el Decreto 11/2021, de 16 de febrero (art. 55.3). **En I3, la reserva para el alumnado con NEE B fue más adecuada que la reserva para el alumnado con NEE A: mientras que en la oferta final las solicitudes de alumnado con NEE B cubrieron el 81,9 % de las plazas reservadas para este alumnado, esta proporción solo fue del 66,5 % en el caso del alumnado con NEE A.**

Aunque la reserva diferenciada favorece la distribución del alumnado con necesidades educativas especiales entre los centros, el hecho de que una tercera parte de las plazas reservadas para el alumnado con NEE A quede vacante puede tener impacto sobre la reducción de desequilibrios en el nivel de complejidad de los centros, especialmente si estas plazas vacantes no se aprovechan para escolarizar a alumnado con NEE B. **Hay cerca de 1.000 plazas más que solicitudes de alumnado con necesidades educativas especiales reservadas en la oferta inicial y otras 1.500 en la oferta final.**

La reserva diferenciada de plaza ha hecho que haya, en general, una única plaza por unidad para alumnado con NEE A. **Solo el 6,2 % de las unidades de I3 han tenido una reserva superior a 1, y solo el 38,8 % de los centros tienen una reserva superior a 1, generalmente porque tienen más de una línea.** Esto ha generado más quejas entre las familias a la institución del Síndic de Greuges en el caso de los centros con más solicitudes que plazas disponibles. **Sin embargo, esta circunstancia solo se ha producido en el 8,9 % de los centros (200).** En el caso de la reserva para el alumnado con NEE B, esta proporción es mayor: el 17,9 % de los centros (403) han tenido más solicitudes de este alumnado que plazas reservadas.

El alumnado con necesidades educativas especiales que presenta solicitudes fuera de plazo (pero antes del inicio de curso) sufre más retrasos en la asignación de plaza, que acaba produciéndose una vez iniciado el curso

En el proceso de admisión correspondiente al curso 2023/2024, un número significativo de alumnado que presentó la solicitud de preinscripción durante los meses de verano no tuvo plaza asignada antes de empezar el curso escolar. Esta circunstancia, que se ha dado también entre el alumnado ordinario, ha afectado especialmente al alumnado con necesidades educativas específicas.

En el caso de la ciudad de Barcelona, por ejemplo, el 90,9 % del alumnado con NEE A preinscrito entre los meses de junio y agosto (77) fue asignado a un centro después del inicio de curso, al igual que el 92,0 % del alumnado con NEE B (1.274). Esta proporción es del 27,0 % (627) en el caso del alumnado ordinario.

Es necesario un buen programa de gestión de las solicitudes de admisión que facilite saber qué vacantes hay y asignar plaza a las solicitudes presentadas fuera de plazo, así como garantizar las asignaciones (si procede, con preasignaciones previas) durante los dos días antes del inicio de curso.

Hay municipios en los que la periodicidad de las reuniones y el volumen de solicitudes fuera de plazo no son adecuados para garantizar la asignación de plaza antes del inicio de curso o pocos días después.

3.1.2. Asignación de plaza en los CEE

La aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, no ha supuesto una reducción del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los CEE

El Decreto 150/2017, de 17 de octubre, prevé la escolarización en CEE de forma “excepcional” únicamente en el caso de alumnos “con discapacidades graves o severas que necesiten una elevada intensidad de apoyo educativo y medidas curriculares, metodológicas, organizativas o psicopedagógicas altamente individualizadas”, siempre que la familia así lo solicite.

A pesar de estas previsiones, el análisis de los datos facilitados por el Departamento de Educación pone de manifiesto que la presencia de alumnado en CEE se mantiene bastante estabilizada en los últimos quince años, en torno a los 7.000 alumnos, con una ligera tendencia a incrementarse después de la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, contrariamente a lo que cabría esperar.

De hecho, el curso 2023/2024 ha sido el curso en el que se han escolarizado más alumnos en valores absolutos en CEE en el periodo analizado, 8.226 (tabla 6). Desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, se ha incrementado un 20,3 % el alumnado escolarizado en CEE.

Sin embargo, también ha aumentado la detección de alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, y también lo ha hecho ligeramente la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en este entorno ordinario. Mientras que en el curso 2017/2018 había un 77,2 % de alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios (y el resto en CEE), en el curso 2023/2024 esta proporción era del 82,2 %.



Tabla 6. Evolución del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo (2005-2023)

Cursos	Alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios	Alumnos en CEE	Total de alumnos con NEE	Alumnos con NEE escolarizados en centros ordinarios (%)
2005/2006	15.795	6.779	22.574	70,0
2006/2007	17.074	6.828	23.902	71,4
2007/2008	17.310	6.810	24.120	71,8
2008/2009	19.525	6.868	26.393	74,0
2009/2010	20.282	6.615	26.897	75,4
2010/2011	18.407	6.369	24.776	74,3
2011/2012	18.939	6.568	25.507	74,3
2012/2013	18.068	6.744	24.812	72,8
2013/2014	17.759	6.927	24.686	71,9
2014/2015	18.164	7.147	25.311	71,8
2015/2016	18.625	7.282	25.907	71,9
2016/2017	24.696**	6.919	31.612**	78,1
2017/2018	23.857	6.839	30.696	77,2
2018/2019	26.844	7.087	33.931	79,1
2019/2020	29.374	7.456	36.830	79,8
2020/2021	29.028	7.818	36.846	78,8
2021/2022	31.470	8.067	39.537	79,6
2022/2023	34.465	8.207	42.672	80,8
2023/2024	38.027	8.226	46.253	82,2

Fuente. Tabla extraída del *Informe sobre los derechos de los niños 2023* del Síndic de Greuges de Cataluña, elaborada a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota. ** Los datos de los centros ordinarios corresponden a alumnado de educación infantil, primaria y secundaria. Asimismo, debe tenerse presente que se han añadido categorías de reconocimiento de necesidades educativas especiales respecto de los datos de cursos anteriores. Este cambio se ha debido a la aprobación de la Orden ENS/293/2015, de 18 de septiembre, de creación del Registro de alumnos y del fichero de datos de carácter personal asociado, y a la posterior implantación de este registro (RALC), en el que deben inscribirse todos los alumnos matriculados en los centros educativos de estudios reglados no universitarios de Cataluña. El RALC es la única fuente de datos de identificación de los alumnos, por lo que se interrelaciona con los demás sistemas de información del Departamento de Educación, como, por ejemplo, la aplicación GEDAC (aplicación para la gestión de la escolarización).

Desde una perspectiva comparada, conviene poner de manifiesto que, con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, **Cataluña presenta una proporción de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades o trastornos graves escolarizado en centros ordinarios (82,9 %) por debajo de la media estatal (84,3 %), aunque con una evolución más positiva en los últimos años (tabla 7).**

Por comunidades autónomas, Cataluña se sitúa en una posición intermedia en cuanto al porcentaje de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios en los estudios de régimen general, en una posición equivalente a la de Madrid o el País Vasco, pero a más de cinco puntos porcentuales por debajo de Galicia, Murcia o Asturias, que son las comunidades líderes (gráfico 5).

Tabla 7. Escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en Cataluña y España (2009-2023)

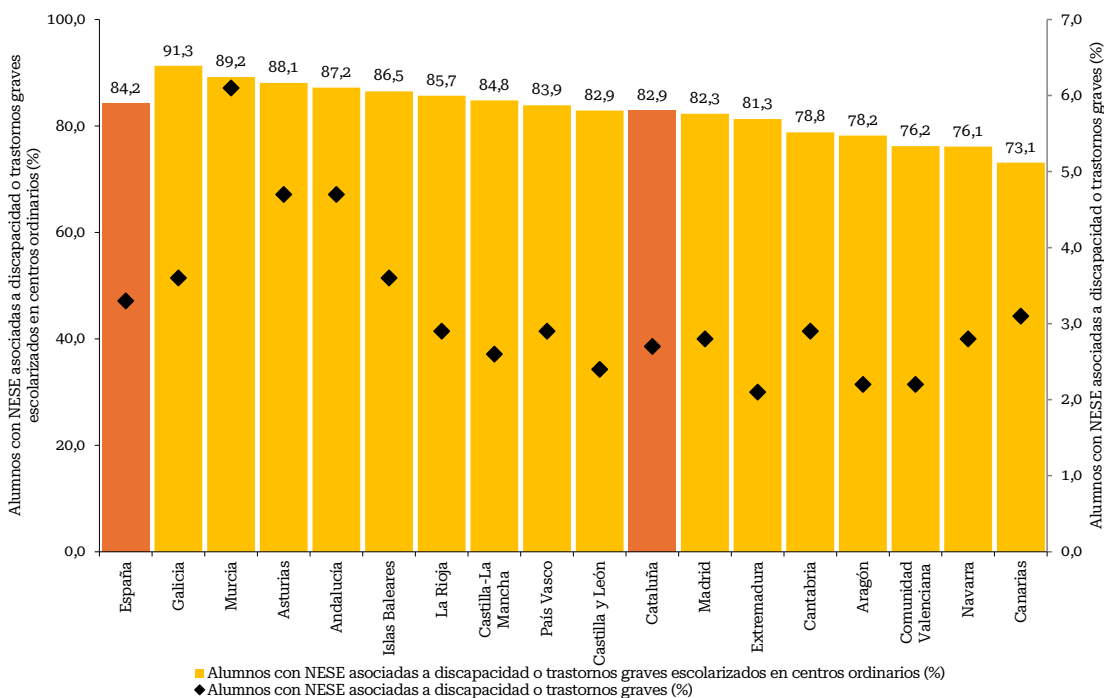


Alumnado con NEE en centros ordinarios (%)	2009/2010	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Cataluña	61,4	63,8	64,7	63,4	62,8	62,3	62,7	74,1 (**)	76,6	78,5	79,8	79,8	81,2	82,9
España	78,4	78,1	78,5	79,4	79,6	80,2	83,0	83,3	83,4	82,4	82,8	82,9	83,8	84,2

Fuente. Elaboración a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Nota. ** Cambio de serie en el curso 2016/2017 en Cataluña.

Gráfico 5. Alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios por comunidades autónomas (2022/2023)



Fuente. Elaboración a partir de datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

El incremento del alumnado escolarizado en CEE se explica fundamentalmente por el aumento del alumnado en edad de escolarización posobligatoria

Uno de los factores que explica el incremento del número de alumnos en los CEE desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, tiene que ver con la falta de oportunidades formativas en entornos ordinarios para el alumnado con necesidades educativas especiales más allá de los estudios obligatorios.

De hecho, en el curso 2022/2023, más del 50 % del alumnado en los CEE tenía más de quince años (el 51,9 %, más de 4.000 alumnos), mientras que esta proporción era de cerca del 40 % en el curso 2017/2018 (el 40,1 %, cerca de 2.700 alumnos). Es especialmente destacable el incremento del número de alumnos de dieciocho años o más. La puesta en funcionamiento de los itinerarios formativos específicos (IFE), con más de 1.000 nuevas plazas, explica en gran parte esta evolución (tablas 8 y 9).

Sin embargo, hay que decir que, **sin contabilizar al alumnado de más de quince años, el número de alumnos en los CEE se mantiene estabilizado en torno a los 5.000 desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, y que, si contabilizamos solo al alumnado de educación infantil y básica, la cifra de alumnos en los CEE también se mantiene estabilizada en torno a los 6.000 en este mismo periodo.**

De hecho, **la ratio de alumnos de educación básica en los CEE por cada 1.000 alumnos de estos estudios en los centros ordinarios se ha mantenido estabilizada en torno al 6,9 %, mientras que la tasa de escolarización de seis a quince años en CEE también se ha mantenido en torno al 4,5 %.**

Por último, dentro del conjunto del alumnado escolarizado en CEE, cabe destacar la presencia de alumnado de edades tempranas. En el curso 2022/2023, 280 niños escolarizados en CEE tenían de dos a cinco años, la edad teórica de escolarización en la educación infantil de segundo ciclo (el 3,4 % del total).

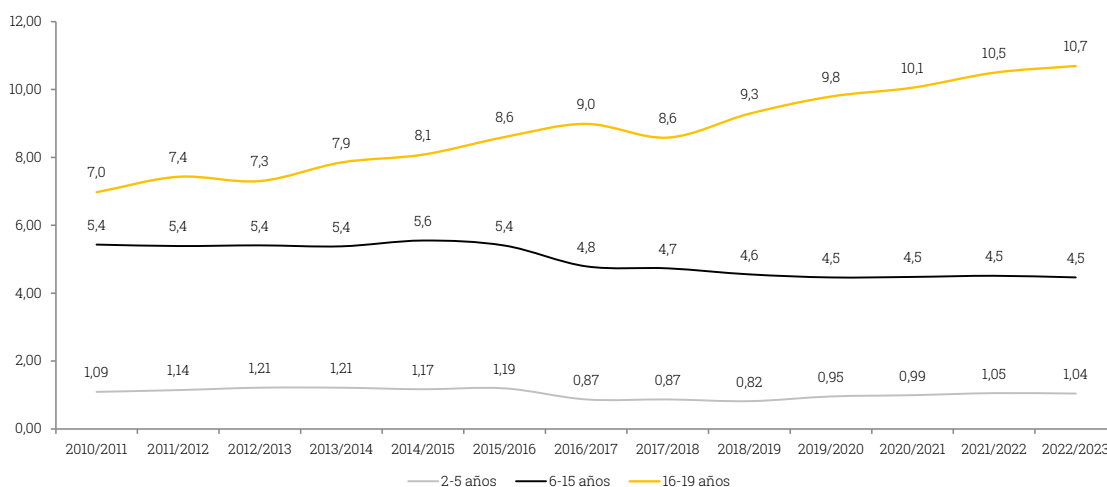
Tabla 8. Evolución del alumnado de educación especial por edad en Cataluña (2010-2023)



	Total	2-5 años	6-15 años	16-17 años	18 años o más	2-5 años (%)	6-15 años (%)	16-17 años (%)	18 años o más (%)
2010/2011	6.369	363	3.840	1.206	960	5,7	60,3	18,9	15,1
2011/2012	6.568	390	3.903	1.272	1.003	5,9	59,4	19,4	15,3
2012/2013	6.744	418	4.017	1.246	1.063	6,2	59,6	18,5	15,8
2013/2014	6.929	415	4.078	1.315	1.121	6,0	58,8	19,0	16,2
2014/2015	7.147	393	4.273	1.346	1.135	5,5	59,8	18,8	15,9
2015/2016	7.286	387	4.255	1.428	1.216	5,3	58,4	19,6	16,7
2016/2017	6.919	271	3.831	1.507	1.310	3,9	55,4	21,8	18,9
2017/2018	6.839	263	3.834	1.454	1.288	3,8	56,1	21,3	18,8
2018/2019	7.087	242	3.737	1.573	1.535	3,4	52,7	22,2	21,7
2019/2020	7.456	279	3.699	1.712	1.766	3,7	49,6	23,0	23,7
2020/2021	7.818	289	3.727	1.764	2.038	3,7	47,7	22,6	26,1
2021/2022	8.067	295	3.725	1.839	2.208	3,7	46,2	22,8	27,4
2022/2023	8.207	280	3.669	1.941	2.317	3,4	44,7	23,7	28,2

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Gráfico 6. Evolución del alumnado de educación especial por edad por cada 1.000 habitantes del grupo poblacional de referencia en Cataluña (2010-2023)



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.



Tabla 9. Evolución del alumnado de educación especial por estudios en Cataluña (2010-2023)

	Total	Alumnado de educación especial infantil	Alumnado de educación básica obligatoria (EBO)	Alumnado de EBO en CEE por 1.000 alumnos de EBO en centros ordinarios	Alumnado de 6 a 15 años en CEE por 1.000 niños y adolescentes de 6 a 15 años	Educación posobligatoria	Programa de formación para la transición a la vida adulta	IFE	PFI (PQPI)	Otros
2010/2011	6.369	416	4.507	6,21	5,43	1.185	526	–	659	261
2011/2012	6.568	433	4.630	6,25	5,39	1.293	605	–	688	212
2012/2013	6.744	461	4.799	6,37	5,41	1.214	515	–	699	270
2013/2014	6.929	445	5.021	6,59	5,38	1.211	555	–	656	252
2014/2015	7.147	440	5.290	6,82	5,55	1.201	510	–	691	216
2015/2016	7.286	461	5.346	6,78	5,40	1.280	577	–	703	199
2016/2017	6.919	370	5.347	6,71	4,79	1.114	431	–	683	88
2017/2018	6.839	399	5.454	6,76	4,73	986	130	192	664	–
2018/2019	7.087	389	5.523	6,76	4,55	1.175	141	273	761	–
2019/2020	7.456	409	5.672	6,90	4,46	1.375	142	479	754	–
2020/2021	7.818	416	5.687	6,97	4,48	1.715	137	784	794	–
2021/2022	8.067	433	5.686	7,04	4,51	1.948	155	1.035	758	–
2022/2023	8.207	423	5.545	6,83	4,46	2.239	139	1.301	799	–

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. CEE corresponde a *centros de educación especial*; IFE, a *itinerarios formativos específicos*; PFI, a *programas de formación e inserción*, y PCPI, a *programas de cualificación profesional inicial*.

La oferta de plazas de CEE es insuficiente para atender la demanda de las familias y, en parte, también las propuestas de escolarización de los EAP

La elevada escolarización comparada en CEE se produce, además, en un contexto en el que una parte de la demanda de plaza en estos centros no es atendida, a veces aunque haya propuesta de escolarización en un CEE por parte del EAP. En determinados territorios, los CEE tienen lista de espera para poder acceder a ellos.

El Decreto 150/2017, de 17 de octubre, establece, como criterio general, que todos los alumnos deben escolarizarse en centros educativos ordinarios, de acuerdo con el proceso de admisión vigente (art. 17), pero también, excepcionalmente, que los padres, las madres o los tutores legales pueden solicitar la escolarización del alumno en un CEE

(art. 18.1). “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” (art. 18.2). Y, de acuerdo con esto, se establece en la norma que, “para la escolarización de un alumno en un centro de educación especial, es necesario:

“a) El reconocimiento de necesidades educativas especiales en el informe del EAP [...].

“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, será preceptivo el informe de la Inspección de Educación.”

El Síndic de Greuges ha tenido conocimiento de diferentes casos en los que, a pesar de cumplirse los requisitos señalados, la Administración educativa no ha facilitado la matrícula en un CEE. Es el caso de alumnos que han pedido reiteradamente ser escolarizados en un centro de estas características siguiendo, entre otras, las recomendaciones del equipo técnico de especialistas que los atienden, que recomiendan explícitamente esta escolarización.

El Síndic de Greuges, cuando recibe una queja relacionada con la no admisión en un CEE, solicita al Departamento de Educación que asigne la propuesta de escolarización formulada por el EAP, siempre que haya un informe que lo acredite y la familia esté de acuerdo. Debe prevalecer el informe técnico, basado en la valoración que se hace de la situación concreta de cada alumno con apoyo.

En algunas ocasiones, las familias de alumnos con necesidades educativas especiales solicitan acceder a un CEE después de una experiencia poco satisfactoria en el entorno ordinario. La percepción de muchas familias que se dirigen a esta institución en desacuerdo con la falta de plazas suficientes en CEE destacan la falta de recursos suficientes en los centros ordinarios para garantizar la adecuada atención de las necesidades educativas especiales de sus hijos, pero también la falta de acompañamiento de las familias por parte de los profesionales de los centros ordinarios y la falta de información suficiente sobre la situación del alumnado en los centros.

En ocasiones, para asignar una plaza se aplican criterios que no responden a las necesidades del alumnado ni a la valoración psicopedagógica hecha, sino a criterios organizativos condicionados por la disponibilidad de recursos del sistema

Ante quejas por falta de disponibilidad de plazas en CEE con propuesta del EAP, el Síndic de Greuges recuerda al Departamento de Educación que, ni en el caso de las plazas en CEE ni en ningún otro caso, la asignación del recurso más adecuado para la atención de las necesidades concretas de un niño puede estar condicionada por la oferta de plazas

de un territorio. Las NEAE son intrínsecas a las dificultades en el desarrollo integral de cada niño o adolescente, y un buen sistema educativo que dé respuesta al alumnado debe poder partir del diagnóstico de necesidad del caso concreto para distribuir los recursos educativos de forma eficiente y de forma que cada uno reciba la oferta que mejor se adecua a sus necesidades en un momento dado.

El Síndic de Greuges constata que, en ocasiones, para poder dar respuesta al incremento de demanda de los CEE, la Administración **prioriza la asignación de plazas del alumnado que, para progresar en sus aprendizajes, requiere escolarización a jornada completa en un CEE.** Así, las propuestas de escolarización compartida pueden no atenderse. **En los casos en que han quedado vacantes en CEE, se han podido asignar escolarizaciones compartidas.**

El Síndic de Greuges también ha comprobado que **en algunas ocasiones se han priorizado las asignaciones del alumnado que en aquellos momentos no disponía de otro SIEI en el centro ordinario,** aunque no fuera el que más necesidad tenía de acceder a un CEE según la evaluación psicopedagógica efectuada por el EAP.

También se tiene constancia de casos en los que, aunque la valoración psicopedagógica apunta a la conveniencia de la escolarización en CEE, **el EAP no hace la propuesta de escolarización del alumno en un centro de estas características, por ejemplo, porque no encuentra plazas disponibles en el CEE que corresponde por territorio.**

Hay alumnado escolarizado en CEE que podría estar escolarizado en centros ordinarios

El análisis de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales permite constatar que **hay alumnado escolarizado en centros ordinarios que, a criterio de los EAP, debería estar escolarizado en CEE,** y no lo está por la falta de plazas suficientes. También se constata que **hay alumnado que está escolarizado en CEE que podría estarlo en condiciones adecuadas en un entorno ordinario.**

Esto se explica porque los EAP pueden tener criterios diferentes a la hora de valorar la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales. El Síndic de Greuges tiene constancia de casos, por ejemplo, de alumnado que cambia de residencia y que en un territorio la propuesta de escolarización del EAP es de educación especial y en el otro, de centro ordinario, o viceversa. **Los EAP carecen de criterios homogéneos a la hora de determinar las propuestas de escolarización en los CEE.**

En este sentido, en el informe [La educación inclusiva en Cataluña](#), publicado en 2021, el Síndic de Greuges pedía elaborar un protocolo con criterios para la asignación de alumnado a CEE y promover una comisión específica de valoración técnicamente calificada para la admisión en estos centros. Se proponía establecer una comisión técnica que apoyara a los EAP, si procedía, en los procesos de decisión sobre la mejor opción de escolarización en los casos de propuesta de CEE y que validara finalmente las propuestas de educación especial efectuadas.

Esta comisión técnica para determinar las propuestas de escolarización no se ha creado, y sigue habiendo propuestas de escolarización de los EAP que no son ejecutadas por la subcomisión de educación especial de cada territorio, que asigna las plazas en CEE en función de la disponibilidad.

Tal como ya se ha mencionado, en principio la admisión en los CEE debe quedar limitada al alumnado de edad más allá de la escolarización obligatoria o con problemas más graves de salud mental y de conducta o pluridiscapacidades, o, en su caso, también al alumnado que requiera de forma temporal un recurso de atención más intensiva.

El Síndic de Greuges percibe que los EAP tienen cada vez más tendencia a hacer propuestas de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en entornos ordinarios, y también constata que el Departamento de Educación está desarrollando medidas para promover la cultura de la inclusión entre los distintos actores del sistema.

Sin embargo, no tiene constancia de que el Departamento de Educación haya desarrollado una política activa para resolver los déficits de ajuste de la escolarización en CEE anteriormente descritos ni para concretar criterios y procedimientos para garantizar condiciones de igualdad e inclusión en el proceso de admisión de alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo.

El Departamento de Educación está iniciando un proceso de transformación de los CEE que en los próximos cuatro años permita convertirlos definitivamente en CEEPSIR y reducir progresivamente el alumnado que se matricula en ellos

En el informe *La educación inclusiva en Cataluña*, de 2021, el Síndic de Greuges pedía desarrollar un programa progresivo de cierre de CEE, partiendo de un estudio real de las necesidades de plazas en CEE para atender al alumnado que no pueda estar en un entorno ordinario en condiciones adecuadas, especialmente alumnado con parálisis cerebral y pluridiscapacidad y con grandes necesidades de apoyo en la vida diaria. Esto implica transformar los CEE en centros proveedores de servicios y recursos para la escuela ordinaria, y conservarlos como recursos de última ratio y, en la medida de lo posible, como apoyo intensivo concreto sujeto a un plazo, no como un recurso permanente.

Aunque hasta ahora no se han producido avances significativos en esta materia, **el Departamento de Educación ha informado de la puesta en marcha de la hoja de ruta para la transformación de los CEE a partir del curso 2024/2025.** Esta hoja de ruta tiene por objetivo, entre otros, acompañar a los CEE para que empiecen a implementar los cambios metodológicos, organizativos y educativos propuestos para hacer posible su conversión en CEEPSIR. **También tiene por objetivo reducir el número de alumnos que se escolarizan en estos centros (con diferentes velocidades para asegurar que se adaptan a las necesidades y a las particularidades de cada CEE).**

Esta hoja de ruta ha sido elaborada durante el curso 2023/2024 por un grupo impulsor, creado por la Dirección General de Educación Inclusiva, y ha contado con la participación de direcciones de CEE y profesorado universitario especializado en educación inclusiva y con un conocimiento de buenas prácticas y modelos de éxito vinculados tanto a la educación ordinaria como, específicamente, a la educación especial. Este grupo impulsor desarrolla propuestas para renovar los proyectos educativos de los CEE y asesora en la metodología para la efectiva implementación de estas propuestas.

El Síndic de Greuges destaca la importancia de la implementación de esta hoja de ruta para dar un impulso al despliegue del modelo de educación inclusiva.

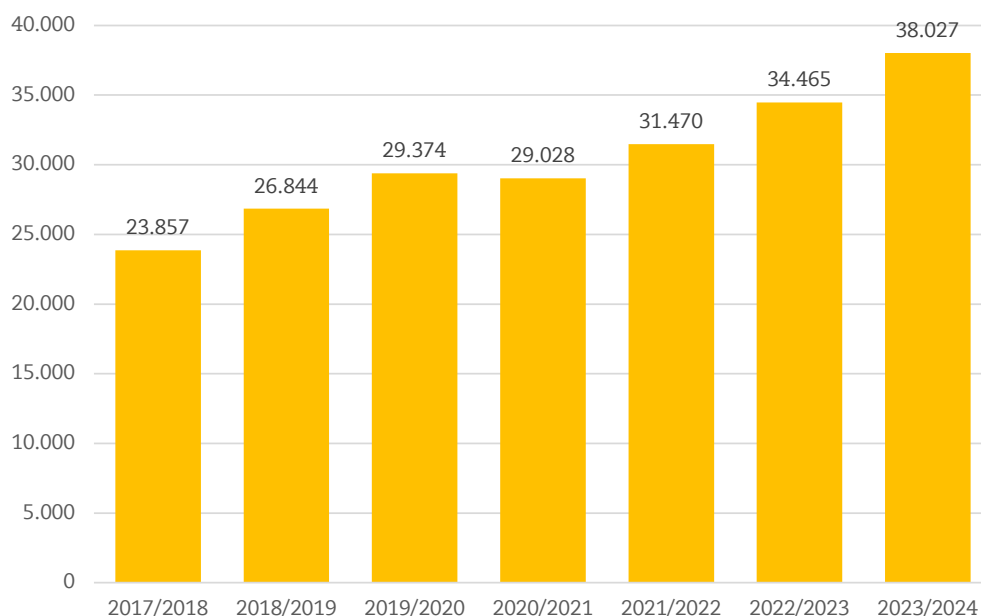
3.2. Detección y evaluación de las NEAE del alumnado y de la atención prestada

3.2.1. Detección de las NEAE del alumnado

Se ha incrementado significativamente la detección del alumnado con NEAE al sistema educativo, especialmente con TEA, con discapacidad intelectual, con retraso en el desarrollo, con altas capacidades y con trastornos del aprendizaje

Desde el curso 2017/2018, cuando se aprobó el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en educación infantil de segundo ciclo, primaria y ESO **ha aumentado un 59,4 %, con un crecimiento sostenido a lo largo de este periodo, en un contexto en el que el alumnado total en estos estudios ha disminuido ligeramente, un 1,8 %** (gráfico 7). Esta evolución se explica fundamentalmente por un aumento de la detección de alumnado con necesidades educativas especiales que ya constaba escolarizado en el sistema sin que se hubieran reconocido sus necesidades, así como por un incremento de la prevalencia de determinadas necesidades educativas especiales por razones exógenas al sistema educativo (debido al retraso de la maternidad, etc.).

Gráfico 7. Alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios en la educación infantil de segundo ciclo, primaria y ESO en Cataluña (2017-2024)



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

De forma más específica, entre los cursos 2017/2018 y 2022/2023 **ha aumentado especialmente la detección de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de TEA, con un incremento del 111,3 %**. Conviene poner de manifiesto que este es el tipo de necesidad educativa especial más prevalente entre el alumnado: el 1,37 % del alumnado en estos estudios tiene un TEA. Algunas informaciones apuntan a que la prevalencia de este tipo de trastorno entre la población infantil y juvenil se ha multiplicado por cinco a lo largo de la última década.

Otras necesidades educativas especiales prevalentes son la discapacidad intelectual ligera o moderada, que afecta al 0,82 % del alumnado total, así como el retraso en el desarrollo sin una etiología clara, que afecta al 0,58 %. En estos dos casos, también se ha producido un aumento de la detección del 35 %, aproximadamente, desde el curso 2017/2018 (tabla 10).

En este mismo periodo, el sistema educativo ha experimentado un incremento mucho más significativo todavía del alumnado con necesidades educativas específicas, del 161,7 % entre los cursos 2017/2018 y 2022/2023, especialmente motivado por el incremento de la detección del alumnado con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas desfavorecidas como resultado de los trabajos del Pacto contra la segregación escolar y del despliegue del Decreto 11/2021, de 16 de febrero. Sin embargo, también **ha aumentado de manera muy significativa (un 105,7 %) la detección de alumnado con trastornos del aprendizaje, así como la detección de alumnado con altas capacidades (un 62,4 %)**.



Tabla 10. Alumnado con NEAE en los centros ordinarios de educación infantil de segundo ciclo, primaria y ESO por tipo de necesidad en Cataluña (2017-2023)

	2022/2023				Proporción respecto del total del alumnado (%)	2017/2018				Diferencia entre el curso 2022/2023 y el curso 2017/2018 (%)
	EINF	EPRI	ESO	Total		EINF	EPRI	ESO	Total	
Total de necesidades educativas especiales	6.340	15.490	12.635	34.465	3,47	3.661	12.602	7.594	23.857	44,5
Discapacidad auditiva ligera	21	92	104	217	0,02	26	104	80	210	3,3
Discapacidad auditiva media	67	213	220	500	0,05	65	245	140	450	11,1
Discapacidad auditiva profunda	38	157	105	300	0,03	51	136	76	263	14,1
Discapacidad auditiva grave	43	125	90	258	0,03	57	138	73	268	-3,7
Discapacidad intelectual ligera	193	2.560	4.049	6.802	0,68	186	2.274	2.546	5.006	35,9
Discapacidad intelectual moderada	115	635	670	1.420	0,14	139	744	528	1.411	0,6
Discapacidad intelectual profunda	8	10	6	24	0,00	3	20	3	26	-7,7
Discapacidad intelectual grave	36	94	32	162	0,02	52	139	57	248	-34,7
Discapacidad motriz: autónomo	100	333	285	718	0,07	98	360	179	637	12,7
Discapacidad motriz: dependiente	79	187	80	346	0,03	82	152	74	308	12,3
Discapacidad motriz: semiautónomo	104	283	108	495	0,05	108	283	79	470	5,3
Discapacidad visual	62	281	205	548	0,06	99	284	167	550	-0,4
Pluridiscapacidad	72	192	106	370	0,04	81	223	68	372	-0,5
Retraso del desarrollo sin etiología clara	2.807	2.600	332	5.739	0,58	1.420	2.203	692	4.315	33,0
Trastornos del espectro autista	2.539	6.578	4.537	13.654	1,37	1.096	3.772	1.594	6.462	111,3
Trastornos graves de conducta (incluye trastornos mentales graves)	56	1.150	1.706	2.912	0,29	98	1.525	1.238	2.861	1,8
Total de necesidades educativas específicas	37.661	113.279	90.824	241.764	24,32	11.062	49.561	31.772	92.395	161,7
Altas capacidades	5	1.155	2.114	3.274	0,33	6	1.169	841	2.016	62,4
Incorporación tardía al sistema educativo	4.041	20.362	15.043	39.446	3,97	2.609	9.111	6.326	18.046	118,6
Situaciones socioeconómicas desfavorecidas	33.055	78.225	44.446	155.726	15,67	8.050	29.427	13.800	51.277	203,7
Trastornos del aprendizaje	523	12.759	25.115	38.397	3,86	397	9.854	10.805	21.056	105,7
Retraso grave del aprendizaje	37	778	4.106	4.921	0,50	-	-	-	-	-
Total de alumnado	191.950	457.503	344.565	994.018	100,00	215.164	484.029	313.401	1.012.594	-1,8

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. EINF corresponde a educación infantil, y EPRI, a educación primaria.

Esta evolución coincide con el aumento del número de niños y adolescentes con un grado de discapacidad reconocida

En total, en Cataluña, en 2023 había cerca de 35.000 alumnos con necesidades educativas especiales reconocidas por el sistema educativo en los estudios de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO, y cerca de 36.000 niños de cero a quince años con reconocimiento de un grado de discapacidad superior al 33 % (tabla 11).

Durante el periodo 2017-2023, se ha mantenido estable el número de niños con discapacidad física, visual o auditiva, pero ha aumentado de forma muy significativa el número de niños y adolescentes que tienen reconocido un grado de discapacidad relacionada con trastornos mentales y, especialmente, que tienen un grado de discapacidad intelectual. El número de niños con discapacidad superior al 33 % ha aumentado un 56,8 % en este periodo.

Tabla 11. Niños de cero a quince años con tramo de discapacidad (2017-2023)



Tramo discapacidad	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023	Diferencia entre 2023 y 2017 (%)
Del 33 % al 64 %	18.183	19.801	22.267	22.439	24.191	26.893	29.674	63,2
Del 65 % al 74 %	2.820	3.013	3.157	3.118	3.309	3.588	3.949	40,0
75 % o más	2.426	2.692	2.744	2.656	2.766	2.953	3.120	28,6
Total	23.429	25.506	28.168	28.213	30.266	33.434	36.743	56,8

Fuente: Dirección General de la Autonomía Personal y la Discapacidad y Dirección General de Provisión de Servicios, del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión.

Se ha mejorado la detección precoz de alumnado con necesidades educativas especiales, aunque todavía hay alumnado en las aulas con necesidades sin detectar o sin reconocer a través de los procedimientos formales establecidos

La visita de esta institución a centros escolares evidencia que, a criterio del profesorado, hay alumnado escolarizado en el sistema educativo al que no se ha hecho un reconocimiento formal de sus necesidades educativas especiales, a pesar de requerir una atención específica del personal docente.

Una evidencia de este déficit de detección se constata cuando se analizan las diferencias en la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en los diferentes niveles educativos, según datos del RALC para el curso 2023/2024 facilitados por el Departamento de Educación. Mientras que en primaria hay niveles en los que el alumnado detectado se sitúa en el 3,4 %, en I4 o en primero de ESO esta detección afecta al 4,2 % del alumnado matriculado en educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO (tabla 12).

Uno de los vacíos de detección se produce en la entrada al sistema educativo, porque una parte significativa del alumnado con necesidades educativas especiales es detectada por el personal docente y de atención educativa cuando ya está escolarizado.



Tabla 12. Alumnado con NEAE en educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO en Cataluña (curso 2023/2024)

Nivel	Total	NESE Tipo A	NESE Tipo B	NESE Tipo C	NEE A (%)	NEE B (%)
I3	57.729	2.097	15.007	405	3,6	26,0
I4	61.522	2.579	18.292	1.044	4,2	29,7
I5	65.381	2.681	17.310	1.644	4,1	26,5
1.º de primaria	69.780	2.651	18.570	2.165	3,8	26,6
2.º de primaria	73.149	2.451	19.395	2.566	3,4	26,5
3.º de primaria	75.355	2.553	19.768	3.148	3,4	26,2
4.º de primaria	76.746	2.695	19.892	3.673	3,5	25,9
5.º de primaria	76.144	2.779	19.570	3.774	3,6	25,7
6.º de primaria	80.829	2.945	20.075	3.924	3,6	24,8
1.º de ESO	83.671	3.486	21.242	3.767	4,2	25,4
2.º de ESO	86.340	3.265	19.517	3.442	3,8	22,6
3.º de ESO	87.776	3.415	13.670	3.736	3,9	15,6
4.º de ESO	88.710	3.213	12.820	4.575	3,6	14,5
Total	983.132	36.810	235.128	37.863	3,7	23,9

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

En este sentido, conviene destacar en positivo que **en los últimos dos cursos se ha hecho un esfuerzo importante de detección de alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil de segundo ciclo, tal como prevé el Decreto 150/2017, de 17 de octubre** (art. 15.1). Por este motivo, los niveles de detección más elevados se dan en esta etapa educativa, particularmente en I4 y I5.

Esto se explica porque el profesorado y los servicios sociales y educativos están más concienciados sobre la importancia de mejorar los procesos de detección precoz. Actualmente, hay más intervención de los EAP en la detección de alumnado con necesidades educativas especiales en el primer ciclo de educación infantil. Además, los servicios de salud y los CDIAP hacen un mayor esfuerzo de detección durante la primera infancia, y también se han implementado programas de detección precoz en el mismo sistema educativo.

En esta línea, por ejemplo, **el Departamento de Educación puso en marcha en el curso 2022/2023 el Programa de detección e intervención tempranas de dificultades en el aprendizaje, la comunicación y el lenguaje en el segundo ciclo de educación infantil.**

El Programa de cooperación territorial de educación inclusiva en Cataluña, que tiene por objetivo impulsar la detección y la intervención precoces y que consiste en la provisión de maestros de educación especial (MEE), maestros de audición y lenguaje (MAL) y profesorado especialista en orientación educativa (OE), se centra en la detección de dificultades del lenguaje en los niños y en la intervención posterior a través de acciones de estimulación del lenguaje oral en los ámbitos escolar y familiar y en los demás entornos educativos, a fin de facilitar el acceso al aprendizaje y la adquisición de una buena lectoescritura.

Este programa, con una inversión anual de 6 millones de euros, se ha renovado para el curso 2023/2024 con una dotación de profesionales de 122 MEE y MAL y de 12 profesores especialistas en OE distribuidos en todo el territorio.

El Departamento de Educación también apunta que, como veremos más adelante, se han reforzado los tres perfiles presentes en los EAP, con el objetivo de mejorar la detección precoz, y se han puesto en marcha las unidades de detección previstas en el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, a fin de mejorar la identificación del alumnado con necesidades educativas específicas que se incorpora al sistema.

La detección precoz de los problemas de aprendizaje, de la comunicación y del lenguaje en edades muy tempranas es fundamental para el desarrollo de los niños, porque permite detectar las necesidades y priorizar las intervenciones que se puedan derivar de ellas.

3.2.2. El tratamiento específico de las NEAE

A pesar del incremento en la detección de alumnado con NEAE, todavía hay carencias del sistema educativo y de salud por detectar e intervenir en los trastornos del aprendizaje, especialmente de alumnado socialmente desfavorecido

Los trastornos del aprendizaje son la NEAE más prevalente, sin contabilizar las necesidades derivadas de situaciones socioeconómicas, con cerca de 40.000 alumnos afectados, el 4 % del total.

A pesar de esta elevada prevalencia, **el Grupo de Trabajo de Trastornos del Neurodesarrollo y del Aprendizaje de la Sociedad Catalana de Pediatría ha estado trabajando en los últimos años para reivindicar que los trastornos del aprendizaje (dislexia y discalculia, trastornos atencionales aislados y trastornos del lenguaje, etc.) y el trastorno por déficit de atención con hiperactividad (TDAH) se dan en un 10-15 % de la población** y condicionan el aprendizaje escolar de niños con inteligencia normal y habilidades normales o superiores a la media.

De hecho, en el marco de las quejas recibidas, **todavía se constatan casos de trastorno del aprendizaje que no son detectados ni diagnosticados porque la adaptación que hace el alumno a las exigencias escolares es más o menos adecuada**, ya que recibe

apoyo desde el ámbito privado o familiar, por las capacidades y las disponibilidades del centro educativo, o por la capacidad que tiene el alumno para compensar dificultades. En muchos de estos casos, no se ha valorado hacer ninguna evaluación psicopedagógica del alumno.

En algunas ocasiones, **el hecho de que no se detecte el trastorno puede deberse también a la falta de formación del profesorado y de otros profesionales intervinientes o a la falta de capacidad de la familia, por razones socioculturales o socioeconómicas, de asociar determinadas dificultades de aprendizaje a este trastorno.** En ocasiones, los alumnos con trastorno del aprendizaje presentan otras circunstancias concomitantes que pueden confundir al entorno con poca pericia o poco conocimiento técnico al respecto.

Las familias con mayor capacidad de detección recurren a veces a profesionales que desde el ámbito privado ofrecen posibilidad de diagnóstico y reeducación.

El Síndic de Greuges **ha alertado, en el marco de diversas actuaciones, de la falta de equidad que implica desplazar esta intervención al sector privado, como ocurre actualmente, y de la necesidad de garantizar criterios de detección e intervención consensuados y validados que puedan hacer prevalecer el interés superior del niño por encima de otros intereses.** La institución también ha recogido la falta de consenso que hay en este ámbito a la hora de determinar un diagnóstico y un tratamiento, ya que a la hora de valorar los casos pueden incidir diversas disciplinas y corrientes, lo que genera confusión y desigualdad.

El colectivo de profesionales del ámbito privado reivindica que se reconozcan desde el ámbito público los diagnósticos y los tratamientos que ofrecen. De hecho, en la práctica, la Resolución de 1 de marzo de 2024 de la Dirección General de Educación Inclusiva regula el procedimiento y los protocolos que deben utilizar los EAP en los procesos de escolarización de alumnos, e indica que a la hora de reconocer las NEAE del alumno el EAP debe tener en consideración los informes que aporta la familia y que han sido elaborados por otros servicios de la Administración pública o por profesionales colegiados y acreditados para elaborarlos (art. 5).

El alumnado que no tiene posibilidad de aportar un diagnóstico de un profesional privado, pues, depende de la detección que se haga desde el sector público (tutor, escuela, EAP, CSMIJ, CDIAP, etc.) para que el EAP haga el informe de reconocimiento de las NEAE. Este reconocimiento genera un despliegue de medidas y medios para dar apoyo a estas necesidades (ayudas económicas, elaboración de un plan de apoyo individualizado –PI– con medidas de adaptación en el aprendizaje y la evaluación, tribunal ordinario específico –TOE– para el acceso a la universidad, etc.), que no quedan necesariamente garantizadas para este alumnado.

El Síndic de Greuges ha indicado que hay que prever mecanismos para garantizar que se haga una detección precoz y oficial desde el ámbito público en todos los casos, a través de un cribado universal, de forma coordinada entre los ámbitos educativo y de salud, de acuerdo con criterios contrastados. Y también que hay que implementar los

recursos necesarios para ofrecer una respuesta temprana a estas necesidades, para facilitarles una atención que prevenga el fracaso escolar y garantice la continuidad de este alumnado en el sistema educativo.

En relación con los trastornos de conducta, en septiembre de 2024 el Departamento de Educación ha publicado la guía [*Estrategias de apoyo a la regulación de la conducta y abordaje de las desregulaciones conductuales en los centros educativos*](#), con el objetivo de apoyar a los centros para mejorar la atención de este alumnado.

Hay que adaptar el sistema educativo a las necesidades del alumnado con TEA

El TEA es la necesidad educativa especial más prevalente entre el alumnado: afecta a más de 13.000 alumnos. En consonancia con esto, una parte significativa de las quejas que llegan a la institución del Síndic de Greuges se refieren a la atención educativa del alumnado con TEA.

El TEA es un trastorno del desarrollo que afecta a la comunicación, la interacción social y la conducta. Aunque puede tener manifestaciones diversas, los niños y los adolescentes con TEA pueden tener dificultades para comunicarse verbalmente y no verbalmente y para interactuar en situaciones sociales y, en ocasiones, pueden mostrar comportamientos estereotipados que afectan a su educación.

La inclusión educativa puede ayudar a los niños con TEA y reportar beneficios en su rendimiento académico, en la comunicación y en la interacción social, pero requiere llevar a cabo ajustes que tengan en cuenta sus necesidades, como adaptaciones del currículum o la creación de entornos que promuevan la participación de estos niños.

Las quejas llegadas al Síndic de Greuges ponen de manifiesto la percepción de las familias que con frecuencia los docentes no comprenden las dificultades inherentes a este trastorno ni, en consecuencia, las conductas que manifiestan estos niños.

En este sentido, **las familias se quejan a menudo de enfoques centrados en los déficits, que corren el riesgo de estigmatizar a los niños y niñas y dificultar su integración. A su vez, a menudo relatan situaciones de soledad y aislamiento de los compañeros, e incluso a veces de acoso escolar, que no son atendidas adecuadamente.**

Tal como señala el propio Departamento de Educación, mejorar el conocimiento sobre el alumnado con TEA y entender la situación de estos chicos y chicas en la escuela es clave para poder llevar a cabo una intervención que facilite las condiciones adecuadas para conseguir el máximo nivel de integración personal y social posible.

Ahora bien, es necesario que los docentes tengan formación específica para entender las necesidades de este alumnado, ofrecerles apoyo y promover su participación en el grupo.

Por otra parte, también es imprescindible que reciban apoyo para atender necesidades a veces muy complejas. En este sentido, los EAP y recursos como el CRETDIC son muy valiosos, pero es necesario que tengan más presencia en las escuelas y se activen con presteza para poder intervenir rápidamente.

Al mismo tiempo, esta mejora de la formación y de los apoyos debe ir acompañada de una mayor participación y escucha de las familias. Las situaciones que afectan a la interacción con los compañeros a menudo son expresadas por los chicos y chicas en el ámbito familiar, y es importante que estas informaciones, trasladadas a los docentes por las familias, sean tenidas en cuenta y valoradas con un abordaje más compartido.

Para el curso 2024/2025, el Departamento de Educación se ha propuesto elaborar un modelo educativo para el alumnado con TEA. Actualmente, está en funcionamiento un grupo de trabajo para abordar específicamente las necesidades del alumnado con TEA impulsado por la Dirección General de Educación Inclusiva. En él participan entidades y asociaciones en representación de las familias, la Sociedad Catalana de Pediatría y profesionales de los EAP y del CRETDIC. Las tareas que desarrolla este grupo de trabajo se enfocan, por un lado, a la detección de barreras que puede encontrarse este alumnado y, por otro lado, a la elaboración de una guía sobre las transiciones educativas hasta la inserción en la vida adulta.

Adicionalmente, la Dirección General de Educación Inclusiva ha prorrogado el contrato para la prestación del servicio de apoyo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motriz o TEA con necesidad de utilizar sistemas aumentativos de la comunicación, con un importe de 97.441,30 euros para el curso 2022/2023 y también para el curso 2023/2024. El incremento de casos atendidos año tras año, sumado a la imposibilidad de tramitar nuevas prórrogas, ha propiciado que la Dirección General de Educación Inclusiva haya iniciado los trámites durante 2023 para licitar un nuevo contrato para este servicio, con un aumento del importe para poder atender el aumento de casos que se prevén para los próximos cursos escolares.

Si bien se ha avanzado en el reconocimiento de las altas capacidades intelectuales, no siempre se garantiza la evaluación psicopedagógica de estas necesidades por parte de los EAP

El Departamento de Educación ha avanzado en el establecimiento de criterios para detectar y dar respuesta a las necesidades educativas específicas derivadas de las altas capacidades, especialmente desde el año 2013, cuando se aprobó la Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, de la atención educativa al alumnado con altas capacidades, que tenía por objeto definir las medidas para la atención educativa de este alumnado en los centros educativos. Ese mismo año, se publicó también la guía [Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu. Materials per a l'atenció a la diversitat. Guia per a mestres i professors.](#) (Las altas capacidades: detección y actuación en el ámbito educativo. Materiales para la atención a la diversidad. Guía para maestros y profesores).

De acuerdo con el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, corresponde a los profesionales de los EAP, en el caso de los centros de educación infantil y primaria, y a los profesionales de los EAP o al profesorado de la especialidad de orientación, en el caso de los centros de secundaria, efectuar la evaluación psicopedagógica para determinar las capacidades del alumnado que puede tener altas capacidades intelectuales, en colaboración con los docentes del centro y con la participación de los padres, las madres o los tutores legales y del alumno (art. 15). También establece que, en caso de que la evaluación psicopedagógica comporte el reconocimiento de NEAE derivadas de las altas capacidades, el EAP debe elaborar el informe de reconocimiento de estas NEAE.

La Resolución ENS/1543/2013, de 10 de julio, establece el procedimiento para confirmar si el alumnado tiene altas capacidades y, más específicamente, prevé que el profesional del EAP o el orientador debe firmar un informe de evaluación psicopedagógica que contenga el resultado de esta evaluación (art. 4.4).

Según lo establecido en esta resolución y en la guía *Les altes capacitats: detecció i actuació en l'àmbit educatiu* (Las altas capacidades: detección y actuación en el ámbito educativo) del Departamento de Educación, hay que llevar a cabo la evaluación psicopedagógica siempre que el tutor o tutora o el equipo de profesores lo consideren necesario y cuando el alumno, aunque tenga un buen rendimiento académico, manifieste muchas dificultades en las relaciones sociales, dificultades en la conducta o dificultades de adaptación escolar; cuando en el entorno familiar se manifiesten indicios de que un alumno puede tener altas capacidades, o cuando los padres lo soliciten para presentarse a una convocatoria de ayudas que así lo establezca entre los requisitos. Eso sí, la guía prevé que, "si la familia ya tiene una evaluación externa, no es necesario repetirla".

Por ello, el Síndic de Greuges insiste en la importancia de que el EAP lleve a cabo la evaluación psicopedagógica correspondiente a fin de identificar las capacidades del alumno y valorar si tiene o no altas capacidades, en caso de que la evaluación no la hayan hecho antes profesionales externos al sistema educativo, o en caso de que el EAP no dé validez a las evaluaciones aportadas por la familia.

A criterio del Síndic de Greuges, la decisión de los servicios educativos de no hacer, en algunas ocasiones, la valoración psicopedagógica para identificar las capacidades ni validar las valoraciones externas que aportan las familias puede afectar los derechos a la educación inclusiva del alumnado, aparte de bloquear la posibilidad de la familia de optar a las convocatorias de ayudas públicas para cubrir las necesidades derivadas de las necesidades del niño.

3.2.3. Incidencia del género y la nacionalidad en la prevalencia de necesidades educativas especiales

Hay mayor prevalencia de necesidades educativas especiales entre los niños y los chicos que entre las niñas y las chicas

La desigual prevalencia de las necesidades educativas especiales, condicionada por determinadas categorías sociales, se observa especialmente cuando se analiza en función del género. Tanto en los centros ordinarios como en los CEE, hay más niños con necesidades educativas especiales que niñas. Así, por ejemplo, en el curso 2022/2023, **mientras que en la educación primaria el 51,2 % de los alumnos escolarizados en centros ordinarios eran niños, esta proporción aumentaba hasta el 75,0 % en el caso de los alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios, y hasta el 67,4 % en el caso de los alumnos escolarizados en CEE** (tabla 13).



Tabla 13. Alumnado con necesidades educativas especiales por edad y sexo (2017-2023)

Centros ordinarios (alumnado con NEE)	2017/2018		2022/2023	
	N	Porcentaje (%)	N	Porcentaje (%)
Primaria				
Total	9.086	100,0	11.101	100,0
Niños/chicos	6.668	73,4	8.327	75,0
Niñas/chicas	2.418	26,6	2.774	25,0
ESO				
Total	5.917	100,0	9.936	100,0
Niños/chicos	4.027	68,1	7.272	73,2
Niñas/chicas	1.890	31,9	2.664	26,8
CEE				
Primaria				
Total	1.884	100,0	1.834	100,0
Niños/chicos	1.257	66,7	1.236	67,4
Niñas/chicas	627	33,3	598	32,6
ESO				
Total	3.570	100,0	3.711	100,0
Niños/chicos	2.274	63,7	2.435	65,6
Niñas/chicas	1.296	36,3	1.276	34,4

Fuente. Departamento de Educación (datos de alumnos en CEE) y Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (datos de alumnos en centros ordinarios).

Conviene poner de manifiesto que esta sobrerrepresentación de los niños y los chicos tiene que ver sobre todo con **la mayor prevalencia de determinadas necesidades educativas especiales entre los niños y los chicos, particularmente de los TEA, con un 82,0 % de los casos, y de los trastornos graves de conducta, con un 88,0 % de los casos.** Sin embargo, en todos los tipos de NEAE, salvo las necesidades derivadas de situaciones socioeconómicas, la incidencia en los niños y los chicos es más elevada que entre las niñas y las chicas (tabla 14).

Esto puede deberse también a desigualdades de género derivadas del funcionamiento del sistema educativo, que no responde con la misma eficacia en el caso de los niños que en el caso de las niñas. Conviene recordar que los chicos sin necesidades educativas especiales también tienden a tener mayores dificultades de adaptación al sistema educativo, a abandonar antes los estudios y a obtener peores resultados académicos que las chicas. Habría que valorar, también, si este sesgo de género puede estar escondiendo una infradetección de las NEAE en el caso de las niñas y las chicas, que pueden pasar más desapercibidas en el marco de una relación más adaptativa o menos disruptiva con el entorno escolar.

Tabla 14. Alumnado con necesidades educativas especiales por etapa, tipos de necesidad y sexo (curso 2022/2023)



	EPRI (Porcentaje de niños/ chicos) (%)	ESO (Porcentaje de niños/ chicos) (%)
Total de necesidades educativas especiales	73,3	71,4
Discapacidad auditiva	55,9	54,7
Discapacidad intelectual	60,8	60,7
Discapacidad motriz	56,4	61,9
Discapacidad visual	61,6	56,1
Pluridiscapacidad	58,3	58,5
Retraso del desarrollo sin etiología clara	72,2	67,8
Trastornos del espectro autista	82,0	83,0
Trastornos graves de conducta (incluye trastornos mentales graves)	88,1	81,8
Total de necesidades educativas específicas	53,4	55,8
Altas capacidades	66,9	65,0
Incorporación tardía al sistema educativo	52,1	53,2
Situaciones socioeconómicas desfavorecidas	52,1	53,0
Trastornos del aprendizaje	62,0	61,4
Retraso grave del aprendizaje	55,0	57,7

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Nota. EPRI corresponde a *educación primaria*.

El alumnado extranjero está sobrerrepresentado en los CEE

La existencia de desigualdades en la aplicación del principio de educación inclusiva en función de las características del alumnado también se observa en la escolarización del alumnado de nacionalidad extranjera. Los CEE presentan un porcentaje superior de alumnado de nacionalidad extranjera que los centros ordinarios. En el curso 2022/2023, **la proporción de alumnado extranjero en los CEE es del 19,0 %, ligeramente mayor que la proporción de alumnado extranjero escolarizado en los centros ordinarios, del 16,0 %.**



Tabla 15. Alumnado de educación especial por nacionalidad en Cataluña (2010-2023)

	Total	Alumnado extranjero	Alumnado extranjero en la educación especial (%)	Alumnado extranjero en los estudios de régimen general (%)
2010/2011	6.369	1.206	18,9	13,5
2011/2012	6.568	1.365	20,8	13,3
2012/2013	6.744	1.411	20,9	13,2
2013/2014	6.929	1.356	19,6	12,9
2014/2015	7.147	1.418	19,8	12,7
2015/2016	7.286	1.382	19,0	12,4
2016/2017	6.919	983	14,2	12,3
2017/2018	6.839	1.048	15,3	13,1
2018/2019	7.087	1.116	15,7	13,9
2019/2020	7.456	1.246	16,7	15,0
2020/2021	7.818	1.348	17,2	15,1
2021/2022	8.067	1.431	17,7	15,1
2022/2023	8.207	1.562	19,0	16,0

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Cabe decir que, a diferencia de la sobrerrepresentación del alumnado extranjero en los CEE, **esta sobrerrepresentación no se observa cuando se analiza la prevalencia de necesidades educativas especiales entre el alumnado extranjero escolarizado en los centros ordinarios.** La proporción de alumnado extranjero con necesidades educativas especiales en educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO es del 17,5 %, mientras que el alumnado extranjero escolarizado en esta etapa es del 18,5 %, un punto porcentual más (tabla 16).

Tabla 16. Alumnado escolarizado en los CEE por nacionalidad (2024)



	Alumnado extranjero	Alumnado total	Porcentaje de alumnado extranjero (%)
Educación especial	1.828	8.792	20,8
Estudios de régimen general (alumnado total)	222.012	1.413.238	15,7
Educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO (alumnado con necesidades educativas especiales, NEE A)	6.935	39.655	17,5
Educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y ESO (alumnado total)	182.015	985.936	18,5

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación

3.2.4. Evaluación del modelo de educación inclusiva

La evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumnado debe complementarse con la evaluación de las medidas y las estrategias que se despliegan para garantizar la inclusión del alumnado

En el ámbito de la educación inclusiva, un factor determinante es la evaluación psicopedagógica de las NEAE del alumnado. Actualmente, estas necesidades se identifican y se evalúan mediante un proceso de evaluación psicopedagógica llevado a cabo en el contexto educativo que se inicia una vez detectadas las dificultades a partir de la evaluación formativa y a petición de la Comisión de Atención a la Diversidad, y que tiene por finalidad planificar de forma ajustada la respuesta educativa (art. 15 del Decreto 150/2017, de 17 de octubre).

Más allá de la evaluación psicopedagógica de las necesidades del alumnado, las diagnósticos sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva elaborados por el Síndic de Greuges (2021) y por la TAPSEI (2023) destacaban **la necesidad de implantar sistemas de evaluación sobre este proceso de despliegue, y la necesidad también de proporcionar herramientas de (auto)evaluación del carácter inclusivo de los proyectos educativos de los propios centros y de las condiciones en las que se aplica este modelo en cada contexto educativo concreto.**

En 2023, el Departamento de Educación encargó una evaluación externa para identificar qué líneas estratégicas había que implementar para avanzar en el despliegue del Decreto 150/2017, de 17 de octubre. Los resultados de esta evaluación se han expuesto en el capítulo segundo de este informe.

En cambio, **se echa de menos un sistema de evaluación del despliegue del modelo de educación inclusiva en cada uno de los centros, con el apoyo de los EAP, que contribuya a orientar y a mejorar la práctica docente y educativa en cada grupo clase.**

3.3. Mejora de las condiciones estructurales de atención del alumnado en el aula

3.3.1. Ratios de alumnos por docente

Las elevadas ratios de alumnos por unidad establecidas por la normativa se han ido reduciendo progresivamente en los últimos años, lo que favorece la atención personalizada y el acompañamiento del alumnado con necesidades educativas especiales

El número máximo de alumnos por unidad está establecido por la normativa básica estatal, que lo contempla como uno de los requisitos mínimos para impartir las enseñanzas “con garantía de calidad” (art. 14 de la Ley orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del derecho a la educación). En concreto, se prevé un número máximo de 25 alumnos por unidad en el segundo ciclo de educación infantil y primaria, 30 en la ESO y 35 en bachillerato (Real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria).

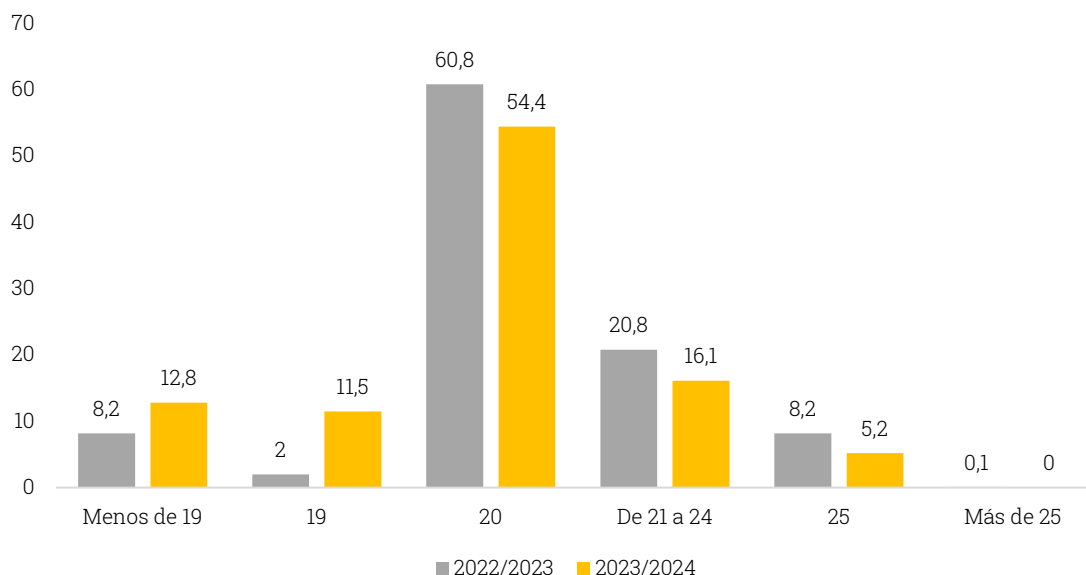
El análisis comparado constata que estas ratios son elevadas en relación con el número de alumnos por grupo establecido en otros países de la Unión Europea y, por consiguiente, que debería analizarse la conveniencia de establecer normativamente ratios más reducidas.

Aunque el factor más determinante para la capacidad de inclusión del alumnado tiene que ver con la reducción del número de alumnos por profesor, el número de alumnos por aula constituye otro de los elementos con incidencia en el éxito de la implantación del modelo de escuela inclusiva y que más condiciona el número de alumnos por profesor en el sistema educativo. Con carácter general, la reducción de la ratio de alumnos por grupo facilita la labor docente y la atención individualizada del alumnado, que constituye la base del modelo de escuela inclusiva. En este sentido, la reducción del número de alumnos por grupo favorece la atención a la diversidad y permite dar una mejor respuesta a las necesidades individuales del alumnado.

La disminución demográfica y los requisitos que impone el Decreto 11/2021, de 16 de febrero, en cuanto a la reducción de la sobreoferta como medida para combatir la segregación escolar, han provocado una tendencia progresiva a la reducción de ratios en el sistema educativo, particularmente en los niveles de entrada al sistema educativo. En el proceso de admisión en I3 correspondiente al curso 2022/2023, se redujeron las ratios un 20 % en la mayoría de los centros educativos, especialmente en el sector público, y esta misma tendencia se ha continuado desarrollando en los procesos de admisión correspondientes a los cursos 2023/2024 y 2024/2025.

En el proceso de admisión en I3 correspondiente al curso 2023/2024, una tercera parte de las unidades en centros públicos (34,3 %) ya tenían ratios de 19 alumnos o menos. En el curso 2022/2023 esta proporción era del 14,2 %, menos de la mitad (tabla 17 y gráfico 8).

Gráfico 8. Ratios en el proceso de admisión en I3 correspondientes a los cursos 2022/2023 y 2023/2024



Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Tabla 17. Ratios por titularidad en el proceso de admisión en I3 correspondientes a los cursos 2022/2023 y 2023/2024



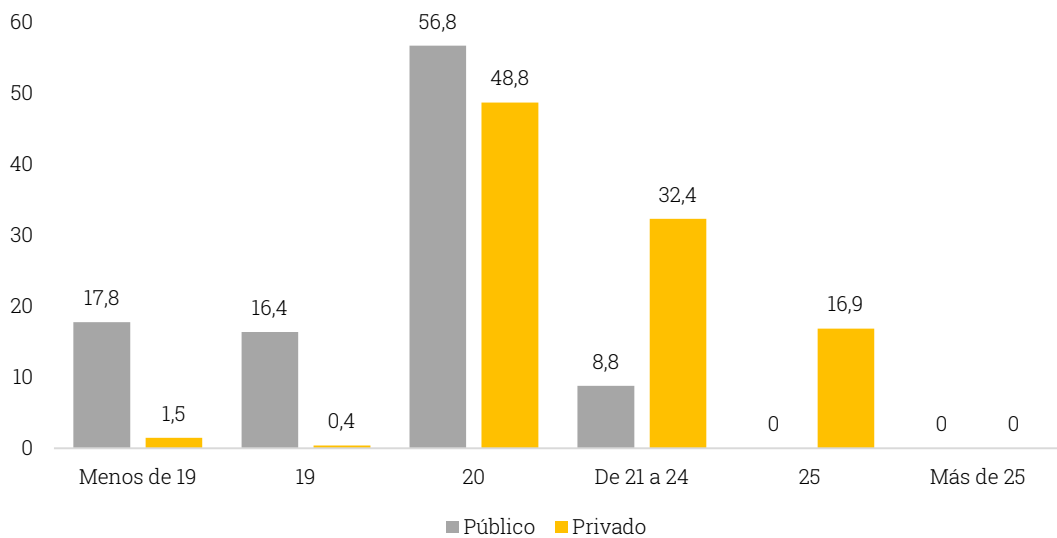
Unidades	2023/2024						2022/2023					
	Oferta inicial			Oferta final			Oferta inicial			Oferta final		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Más de 25	1	1	-	-	-	-	3	3	-	-	-	-
25	157	-	157	177	4	173	256	1	255	177	4	173
De 21 a 24	489	187	302	540	242	298	653	290	363	540	242	298
20	1.655	1.201	454	1.677	1.234	443	1.907	1.593	314	1.677	1.234	443
19	351	347	4	337	331	6	64	62	2	337	331	6
Menos de 19	391	377	14	340	325	15	256	252	4	340	325	15
Total	3.044	2.113	931	3.071	2.136	935	3.139	2.201	938	3.071	2.136	935
Porcentajes	Oferta inicial (%)			Oferta final (%)			Oferta inicial (%)			Oferta final (%)		
	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado	Total	Público	Privado
Más de 25	-	-	-	-	-	-	0,1	0,1	-	-	-	-
25	5,2	-	16,9	5,8	0,2	18,5	8,2	0,0	27,2	5,8	0,2	18,5
De 21 a 24	16,1	8,8	32,4	17,6	11,3	31,9	20,8	13,2	38,7	17,6	11,3	31,9
20	54,4	56,8	48,8	54,6	57,8	47,4	60,8	72,4	33,5	54,6	57,8	47,4
19	11,5	16,4	0,4	11,0	15,5	0,6	2,0	2,8	0,2	11,0	15,5	0,6
Menos de 19	12,8	17,8	1,5	11,1	15,2	1,6	8,2	11,4	0,4	11,1	15,2	1,6
Total	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0	100,0

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Los centros públicos tienen más alumnado con necesidades educativas especiales escolarizados que los centros concertados, pero también ratios más bajas (gráfico 9).



Gráfico 9. Ratios en el proceso de admisión en I3 correspondientes al curso 2023/2024 por sector de titularidad

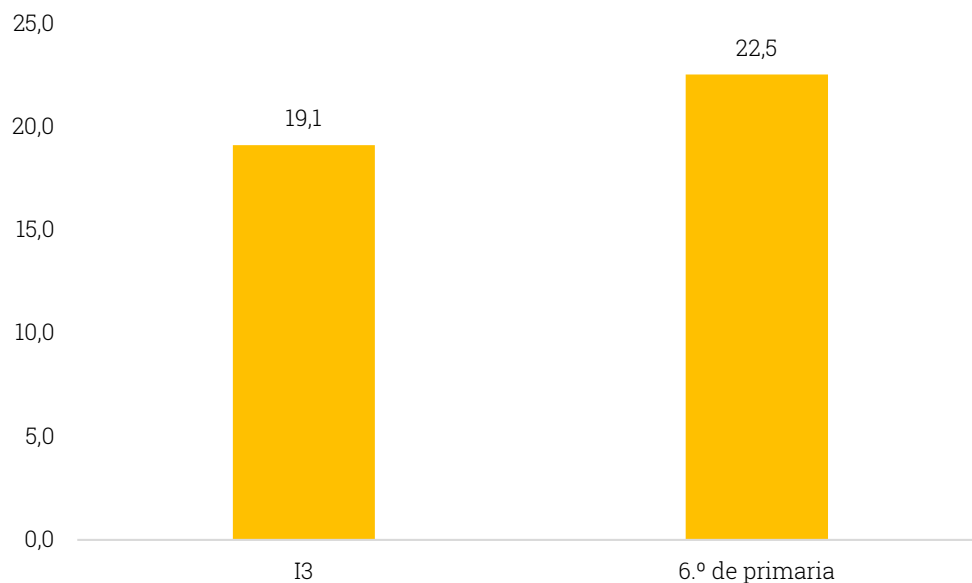


Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Esta política de reducción de ratios ha propiciado que, a finales del curso 2023/2024, la ratio media de alumnado en I3 se haya reducido en más de tres alumnos respecto a la ratio media a sexto de primaria. Así, en I3 los grupos tienen ratios de 19,1 alumnos de media, mientras que en sexto de primaria son de 22,5 (gráfico 10).



Gráfico 10. Ratio media en I3 y en sexto de primaria para el curso 2023/2024



Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En algunos municipios, desde el curso 2022/2023, las mesas locales de planificación han establecido una programación conjunta para centros públicos y concertados, escuchando a las comisiones de participación, con ratios iguales en I3 para ambos sectores de titularidad. **Sin embargo, en la mayoría de los casos, centros públicos y concertados tienen ratios diferenciados, aunque con reducciones de ratios, tanto en centros públicos como concertados.**

En concreto, **el 100 % de los centros públicos tenían ratios en I3 inferiores a las 25 plazas establecidas por el Real decreto 132/2010, de 12 de febrero (art. 7). El 83,1 % de las unidades concertadas también tienen ratios reducidas.**

Las reducciones de ratio se han aplicado de forma lineal en el sector público, lo que tiene un impacto más positivo para promover la personalización de los aprendizajes del alumnado en los centros de baja complejidad, que también tienen menos alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado

La ratio establecida por la normativa estatal tiene carácter de máximos y la propia LEC admite la posibilidad de establecer ratios inferiores al regular los criterios de organización pedagógica en la educación básica (art. 79.3). También lo prevé como medida para atender necesidades de escolarización derivadas de la atención a los alumnos con necesidades educativas específicas, aunque establece que esta medida debe adoptarse de forma excepcional y motivada, y hasta el 10 % del número de puestos escolares por grupo (art. 48.2).

En los últimos años, **se había aplicado esta reducción de ratios del 10 % de la capacidad de los grupos en el caso de los centros de máxima complejidad.** Con carácter general, los centros de máxima complejidad tenían ratios de partida de 22 alumnos por unidad en I3 y de 28 en primero de ESO. Cabe decir, además, que muchos de los centros de muy alta complejidad tenían una demanda menos consolidada que los demás centros, y que muchos de ellos presentaban ya en la práctica unas ratios de 20 alumnos por aula o menos, sin necesidad de aplicar una reducción de ratio en las ofertas inicial y final.

En cambio, **los demás centros, especialmente los de baja complejidad, solían tener no solo una composición socialmente más favorecida, sino también una demanda más consolidada,** con un número de solicitudes de preinscripción por encima del nivel de oferta de plazas.

Los datos señalan que **las ratios de alumnado por unidad en I3 se han reducido en menos de un alumno entre los cursos 2021/2022 y 2022/2023 en el caso de los centros de muy alta complejidad (de 18,8 a 18,3 alumnos por unidad), y el doble (1 alumno) en el caso de los centros de baja complejidad (de 22,2 a 21,2 alumnos por unidad) (tabla 18).**



Tabla 18. Ratio de alumnos por unidad en I3 en los centros públicos en función del nivel de complejidad (2021/2022-2022/2023)

Complejidad	Ratio de alumnos por unidad 2021/2022	Ratio de alumnos por unidad 2022/2023	Diferencia	Diferencia (%)
Muy alta	18,8	18,3	-0,5	-2,7
Alta	20,0	18,8	-1,2	-6,0
Media-alta	20,3	19,3	-1	-4,9
Media-baja	20,0	19,2	-0,8	-4,0
Baja	22,2	21,2	-1	-4,5

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Desde la perspectiva de la equidad en la distribución de recursos entre centros en función de la complejidad, la medida de la reducción de ratios en I3 tiene un impacto comparativamente más limitado en los centros con elevada complejidad. Antes de la aplicación de esta medida, los centros con elevada complejidad ya tendían a tener ratios más bajas que los centros sin esa complejidad, bien porque estos ya tenían ratios en I3 limitadas a 23 alumnos por grupo, bien porque suelen tener un nivel de demanda social más bajo por efecto de la estigmatización social. **Esta medida, especialmente en el sector público, tiende a equiparar los ratios de alumnos por profesor entre centros, independientemente de su complejidad educativa.**

Si bien la medida es positiva en el sentido de que garantiza una atención más individualizada del alumnado, y beneficia especialmente al alumnado con necesidades educativas específicas escolarizado en el sistema educativo, **no discrimina positivamente a los centros con elevada complejidad. Esto contrasta con la mayor presencia de alumnado con necesidades educativas especiales en estos centros.**

3.3.2. Ratios de alumnos por profesor y codocencia

El incremento de la dotación de personal docente y la reducción de la ratio de alumnos por profesor en el sector público ofrece más oportunidades de promover la codocencia

Una de las medidas planteadas por el Síndic de Greuges en el informe [La educación inclusiva en Cataluña](#) (2021) y por la TAPSEI (2023) es la implementación de estrategias efectivas de codocencia para acompañar al conjunto del alumnado y superar barreras que vayan más allá de la existencia de dos profesionales en el aula, como la reducción de las ratios de alumnos por profesor o la promoción de los desdoblamientos de grupo para trabajar con un número más reducido de alumnos.

Desde el curso 2017/2018, cuando se aprobó el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, el sistema educativo ha incorporado cerca de 10.000 docentes (un 8,9 %) a los estudios de régimen general, con un incremento de 11.500 docentes en el sector público (+15,4 %) y un decremento de 1.500 docentes en el sector concertado (-4,3 %), a pesar de que el alumnado ha aumentado en un 4,4 % en este mismo periodo (el 3,5 % en el sector público y el 6,1 % en el sector concertado). Esta evolución ha propiciado que en este periodo haya decrecido la ratio de alumnos por profesor en el conjunto del sistema (ha pasado de 12,0 en el curso 2017/2018 a 11,5 en el curso 2022/2023), y que haya decrecido también en el sector público (donde ha pasado de 11,7 a 10,5), pero no en el sector concertado (donde ha pasado de 12,6 a 14,0) (tabla 19 y gráfico 11).

Tabla 19. Número de profesores y alumnos por titularidad del centro en los estudios de régimen general en Cataluña (2010/2011-2022/2023)

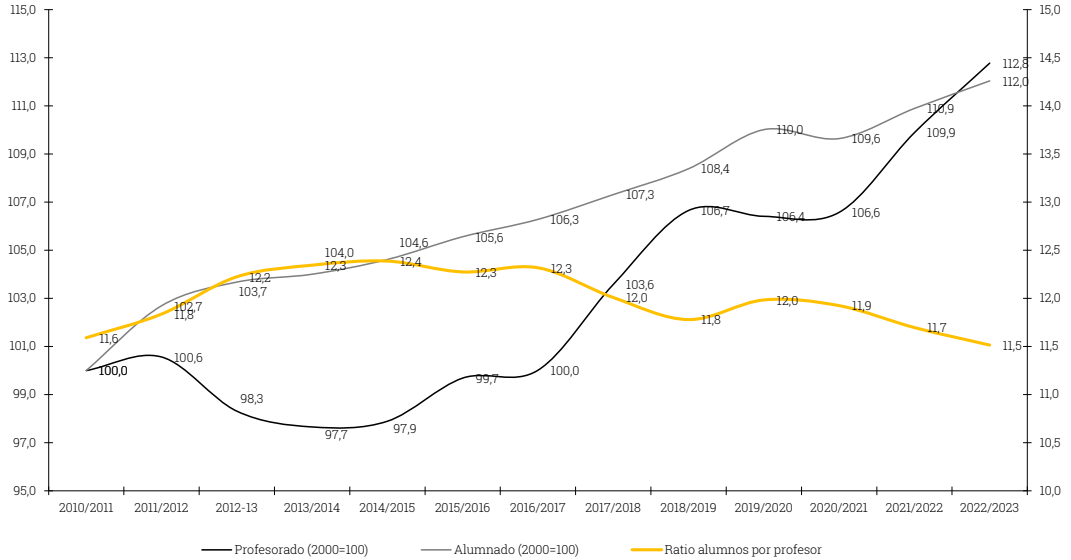


Profesorado	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Total	108.825	109.439	106.988	106.274	106.533	108.485	108.841	112.721	116.068	115.803	115.983	119.590	122.734
Público	73.196	73.550	70.545	71.093	70.990	72.460	72.225	75.482	78.494	79.391	79.632	83.947	87.104
Privado	35.629	35.889	36.443	35.181	35.543	36.025	36.616	37.239	37.574	36.412	36.351	35.643	35.630
Alumnado	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Total	1.261.346	1.295.318	1.307.724	1.311.844	1.319.583	1.331.508	1.340.620	1.353.618	1.367.173	1.387.680	1.382.986	1.398.795	1.413.238
Público	818.883	851.332	864.350	866.596	870.172	876.443	878.933	885.009	892.337	904.486	899.130	901.264	915.992
Privado	442.463	443.986	443.374	445.248	449.411	455.065	461.687	468.609	474.836	483.194	483.856	497.531	497.246
Ratio alumnos por profesor	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Total	11,6	11,8	12,2	12,3	12,4	12,3	12,3	12,0	11,8	12,0	11,9	11,7	11,5
Público	11,2	11,6	12,3	12,2	12,3	12,1	12,2	11,7	11,4	11,4	11,3	10,7	10,5
Privado	12,4	12,4	12,2	12,7	12,6	12,6	12,6	12,6	12,6	13,3	13,3	14,0	14,0

Fuente. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.



Gráfico 11. Ratio de alumnos por profesor de estudios de régimen general y número de alumnos y profesores en Cataluña (2010/2011-2022/2023)



Fuente. Elaboración con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

En el caso de la educación infantil de segundo ciclo y primaria, en este periodo el número de docentes en el sector público ha aumentado en más de 2.000, aunque el número de alumnos ha decrecido en cerca de 30.000. La ratio de alumnos por docente ha pasado de 13,1 a 11,6. En el caso de secundaria, el personal docente ha aumentado en cerca de 12.000 desde el curso 2017/2018, pero también lo ha hecho el número de alumnos, gracias en buena parte al incremento de la oferta de formación profesional.

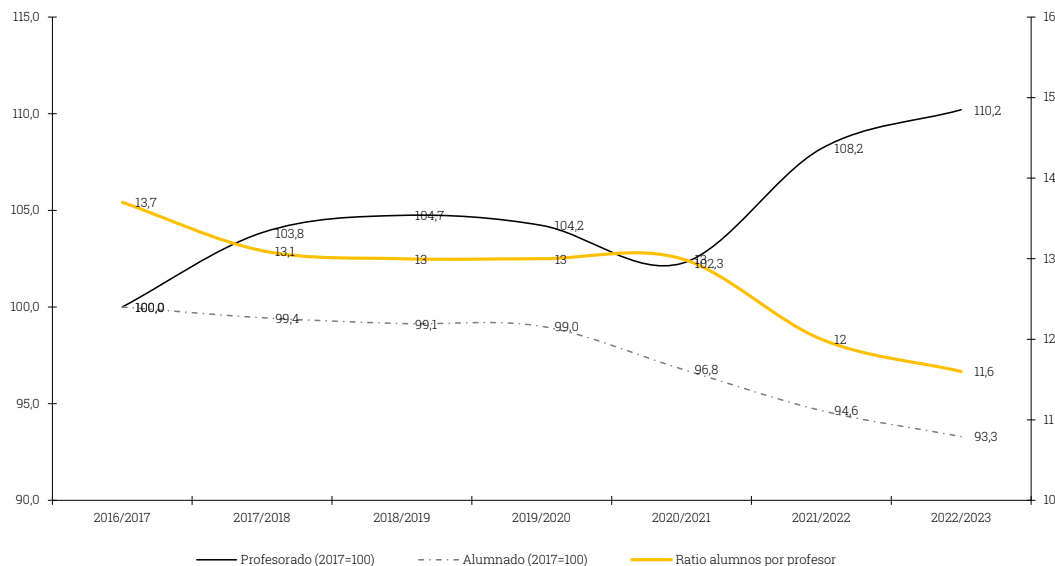


Tabla 20. Dotación de personal docente en los estudios de régimen general en el sector público (2010-2023)

	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023
Educación infantil de segundo ciclo y primaria													
Alumnos	37.141	35.995	34.500	34.915	34.875	35.349	34.699	36.034	36.344	36.164	35.481	37.543	38.240
Ratio	12,3	13,1	13,8	13,7	13,7	13,5	13,7	13,1	13,0	13,0	13,0	12,0	11,6
Secundaria, incluida la formación profesional													
Alumnos	28.657	29.130	28.062	28.727	28.756	29.864	29.828	31.743	34.442	34.740	36.756	38.875	43.507
Profesores	2.178	2.212	2.100	2.178	2.178	2.212	2.178	2.500	2.500	2.500	2.500	2.500	2.500
Total	65.798	65.125	62.562	63.642	63.631	65.213	64.527	67.777	70.786	70.904	72.237	76.418	81.747
Total (estudios de régimen general en el sector público)	73.196	73.550	70.545	71.093	70.990	72.460	72.225	75.482	78.494	79.391	79.632	83.947	87.104

Fuente. Departamento de Educación.

Gráfico 12. Ratio de alumnos por profesor en la educación infantil de segundo ciclo y en primaria, y número de alumnos y profesores en el sector público en Cataluña (2016/2017-2022/2023)



Fuente. Elaboración con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Este contexto de insuficiencia de recursos para atender las necesidades de atención que plantea la educación inclusiva se produce en un escenario en el que la dotación de profesorado al sistema educativo en Cataluña, desde una perspectiva comparada, no es especialmente baja

Los datos de dotación docente en función del número de alumnos señalan que esta dotación es equivalente a la de la mayoría de los países de la Unión Europea, aunque se sitúa por encima de la media estatal.

En valores relativos, **la ratio de alumnos por docente en la educación primaria y en la ESO es más baja en Cataluña que la media europea** (gráfico 13). **Sin embargo, a nivel estatal, los datos disponibles indican que Cataluña tiene unas ratios ligeramente superiores a la media española en los estudios de régimen general**, especialmente en el sector público, donde solo tiene una posición más favorable que Madrid, Murcia y Andalucía (tabla 21).

Hay que analizar si la mejora de la dotación de recursos para atender la educación inclusiva debe focalizarse en el incremento de personal docente o si, en cambio, hay que reforzar más la dotación de otros perfiles profesionales, como el personal de atención educativa, y la dotación de personal a los servicios educativos que deben dar apoyo a los centros para garantizar la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado (EAP, CEEPSIR, etc.).

Desde una perspectiva comparada, más que las ratios de alumnos por profesor, lo que hace que Cataluña esté en una posición más desfavorable son las ratios de alumnos por unidad, tal como ya se ha dicho anteriormente.

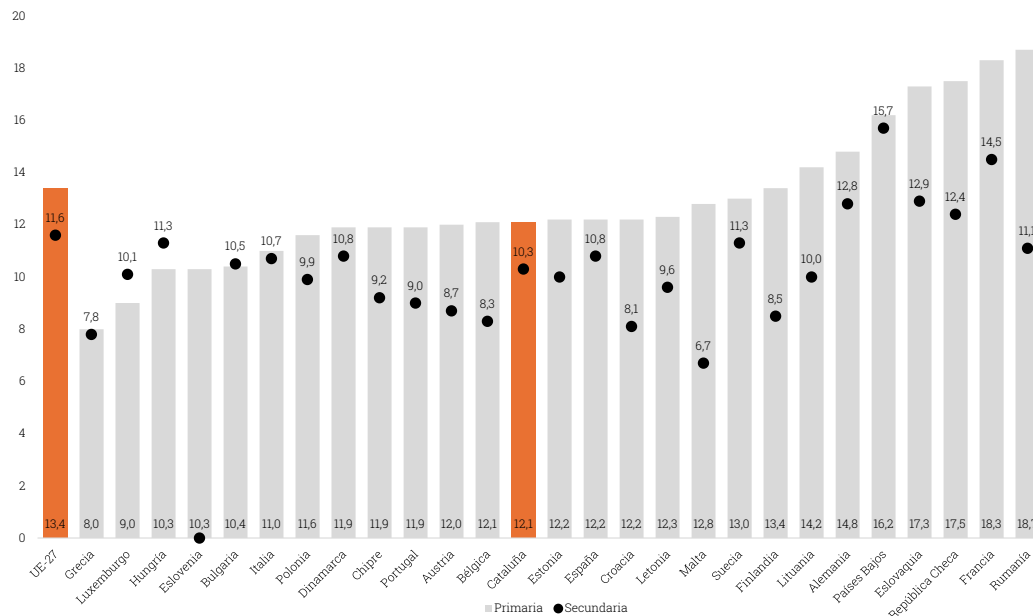


Tabla 21. Ratio de alumnos por profesor en los estudios de régimen general por sector de titularidad por comunidades autónomas en el curso 2022/2023

	Ratio total			Ratio equivalente a tiempo completo		
	Total	Centros públicos	Centros privados	Total	Centros públicos	Centros privados
Total	10,8	10,0	13,0	11,3	10,2	14,3
Andalucía	11,4	10,8	13,2	11,7	10,8	14,9
Aragón	9,9	9,0	12,6	10,7	9,6	13,8
Asturias	9,3	8,4	13,2	9,9	8,8	14,6
Islas Baleares	9,8	9,2	11,0	10,3	9,4	12,6
Canarias	10,2	9,7	12,7	10,4	9,7	14,1
Cantabria	8,8	8,2	11,1	9,1	8,2	12,5
Castilla y León	9,4	8,3	12,6	10,0	8,7	14,5
Castilla-La Mancha	10,3	9,7	13,4	10,8	10,1	15,4
Cataluña	11,5	10,5	14,1	11,9	10,9	14,4
Comunidad Valenciana	10,6	9,9	12,4	11,2	10,1	14,2
Extremadura	9,1	8,4	13,9	9,4	8,5	16,2
Galicia	9,9	9,3	11,7	9,9	9,0	13,2
Comunidad de Madrid	12,4	12,1	12,9	12,9	12,5	13,6
Murcia	11,1	10,5	12,8	11,8	11,1	13,8
Navarra	9,7	8,5	13,2	10,0	8,5	15,4
País Vasco	9,7	7,9	12,9	11,2	8,4	17,5
La Rioja	9,5	8,6	12,1	10,5	9,4	13,7

Fuente. Elaboración con datos del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Gráfico 13. Ratio de alumnos por profesor en primaria y en la primera etapa de secundaria por países europeos (2021)



Fuente. Elaboración con datos de la Oficina Estadística de la Unión Europea (Eurostat) y del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes.

Las bajas de personal docente tienen un impacto especialmente perjudicial para el alumnado con NEAE, más aún cuando no se sustituyen

Uno de los problemas estructurales que tiene nuestro sistema educativo es la insuficiencia de profesorado para cubrir las necesidades de personal docente de los centros en todo el territorio y para todas las especialidades.

Esta insuficiencia de profesorado no es una situación exclusiva de Cataluña, tal como recuerdan organismos internacionales como la UNESCO, que localiza este problema no solo en países empobrecidos y con déficit de acceso universal de la población infantil a la educación básica, sino también en países como Francia, los Países Bajos, Japón o Estados Unidos (informe [Transforming education from within: current trends in the status and development of teachers](#), 2022).

Esta realidad, que se produce especialmente por el incremento experimentado por la demografía educativa en las dos últimas décadas, se suma a un incremento de las bajas en los últimos años, más allá del efecto de la pandemia. **En el curso 2022/2023, una vez que el impacto de la pandemia en las bajas de profesorado ya había terminado, se efectuaron 38.146 nombramientos de profesorado sustituto.** En relación con el curso 2019/2020, justo antes de la pandemia, las sustituciones se incrementaron en 2023 un 19,4 % (tabla 22).


Tabla 22. Nombramientos de sustitución por etapa educativa (2019-2023)

Curso escolar	Primaria	Secundaria	Total
2019/2020	20.644	11.294	31.938
2020/2021	32.672	18.461	51.133
2021/2022	32.821	18.380	51.201
2022/2023	24.235	13.911	38.146

Fuente. Departamento de Educación.

La institución del Síndic de Greuges ha recibido varias quejas por la no sustitución de personal docente en los centros educativos, especialmente de secundaria. Esto se debe a que no hay profesorado suficiente en la bolsa de trabajo de interinos para cubrir las necesidades de contratación existentes durante el curso escolar correspondientes a vacantes, dotaciones de refuerzo y sustituciones de personal docente.

En marzo de 2023, en el sistema educativo había 6.740 bajas de duración superior a la semana, de las cuales cerca de un millar, el 15,1 %, no se habían sustituido (tabla 23). El 9,4 % de las bajas (629 en total) tenían una duración de más de quince días y no se sustituían, y el 3,3 % (220 en total) tenían una duración de más de un mes y tampoco se sustituían (tabla 24).

En marzo de 2023, más de una cuarta parte de las bajas de entre quince días y un mes de duración (el 26,1 %) no tenían sustitución, y casi una décima parte de las bajas de uno a tres meses de duración tampoco se había sustituido (el 9,7 % de las bajas de entre un mes y dos meses de duración, y el 8,3 % de las bajas de entre dos y tres meses de duración).


Tabla 23. Número de bajas con o sin sustitución (2023)

	Bajas	Bajas (%)
Total	6.740	100,0
Con sustitución	5.719	84,9
Sin sustitución	1.021	15,1

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota. Datos del 9 de marzo de 2023.


Tabla 24. Número de bajas sin sustitución según la duración de la baja (2023)

Duración de la baja	Bajas	Bajas (%)	Bajas sin sustitución	Bajas sin sustitución (%)	Bajas sin sustitución en relación con la duración de la baja (%)
De 8 a 14 días	853	12,7	392	5,8	46,0
Más de 15 días	1.565	23,2	409	6,1	26,1
Más de un mes	1.544	22,9	149	2,2	9,7
Más de dos meses	300	4,5	25	0,4	8,3
Más de tres meses	2.478	36,8	46	0,7	1,9

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota. Datos del 9 de marzo de 2023.

Hay que poner de manifiesto que las 629 bajas de más de quince días de duración sin sustitución arriba mencionadas representan menos del 1 % del personal docente en los centros públicos, aunque también tienen un peso de cerca del 5 % del personal sustituto al conjunto del sistema educativo.

La falta de sustitución del profesorado tiene un impacto más negativo en los centros con elevada complejidad

La institución del Síndic de Greuges no tiene constancia de que el porcentaje de personal sustituto en los centros con elevada complejidad sea mayor y que, por tanto, sea más difícil cubrir las bajas en estos centros. De hecho, los datos sobre la forma de ocupación de los puestos de trabajo docentes en el sector público correspondientes al año 2022 ponen de manifiesto que no hay diferencias significativas entre centros en función de su complejidad en relación con el peso del profesorado sustituto sobre el conjunto de profesorado (tabla 25).

Sin embargo, la propia complejidad socioeducativa del centro hace que la presencia de personal de baja sin sustitución tenga una mayor afectación en las garantías de una atención adecuada del alumnado. La alta presencia de NEAE en los centros con elevada complejidad y el hecho de que el alumnado de estos centros tenga mayores dificultades de escolarización hacen más imprescindible la disponibilidad de la totalidad del profesorado asignado al centro.

Hay que tener presente, al mismo tiempo, que la no sustitución de profesorado en centros de máxima complejidad se produce en entornos escolares afectados por una mayor rotación de las plantillas. Las visitas del Síndic de Greuges a escuelas públicas con una elevada concentración de alumnado socialmente desfavorecido ponen de manifiesto que, en muchos casos –aunque no siempre–, estos centros están afectados por una elevada rotación del profesorado.

La especial complejidad socioeducativa que deben atender y la provisión a veces insuficiente de personal hacen que los cambios de destino de docentes puedan ser relativamente frecuentes, y que en muchos de estos centros una parte importante del profesorado sea interino y esté de paso.

Los datos correspondientes al año 2022 ponen de manifiesto que los centros de muy alta complejidad son los que tienen un porcentaje de interinos más alto (el 52,1 % en primaria y el 60,5 % en secundaria), claramente por encima de la media (el 41,0 % en primaria y el 50,7 % en secundaria). También tienen el porcentaje de plazas de destino definitivo más bajo (el 33,0 % en primaria y el 20,6 % en secundaria), claramente por debajo de la media (el 40,6 % en primaria y el 29,0 % en secundaria). Esta realidad se ha podido equilibrar con los procesos de estabilización llevados a cabo en los años 2023 y 2024.



Tabla 25. Dedicaciones de personal docente en función de la forma de ocupación de la plaza por etapa educativa y complejidad del centro (2022)

	Primaria				ESO			
	Funcionarios (%)	Interinos (excepto sustitutos) (%)	Sustitutos (%)	Otros (laboral y de religión) (%)	Funcionarios (%)	Interinos (excepto sustitutos) (%)	Sustitutos (%)	Otros (laboral y de religión) (%)
Muy alta	46,3	38,1	14,0	1,6	38,1	50,3	10,2	1,4
Alta	54,6	30,7	12,9	1,8	40,6	49	9,0	1,4
Media-alta	59,0	25,2	13,9	1,9	48,3	41,1	9,1	1,5
Media-baja	62,8	21,8	13,9	1,5	54,5	35,1	9,1	1,4
Baja	59,9	25,1	14,1	1,0	57,6	30,9	10,6	1,0
No disponible	33,5	14,9	8,5	43,1	43,8	37,6	9,6	9,0
Total	57,3	27,3	13,7	1,7	47,2	41,4	9,3	2,1

Fuente. Departamento de Educación.

Nota. Personal activo el 28 de febrero de 2022.

3.3.3. Provisión de otras medidas universales y revisión de las metodologías y la organización de recursos en el aula

Hay que hacer más difusión del DUA entre el personal docente

El informe [La educación inclusiva en Cataluña](#) (2021) del Síndic de Greuges recomendaba reforzar las medidas universales y la revisión de las metodologías y la organización de recursos en el aula. A criterio de esta institución, era necesario implementar dentro del sistema educativo ordinario alternativas que se alejaran de la idea de la educación especial segregada en formatos diferentes (segregación interna o externa) y que incluyeran nuevas propuestas de currículum, ordenación, evaluación (más enfocadas a los aprendizajes más competenciales), entre otras muchas, siempre desde la inclusión, de forma que se ofreciera a cada alumno la posibilidad de desarrollar sus competencias en el marco de unidades didácticas y estrategias de aprendizaje con diseño universal.

Los trabajos de la TAPSEI y la evaluación externa también planteaban la necesidad de promover el DUA, para hacer posible el acceso a los aprendizajes a todo el alumnado, independientemente de sus características.

En relación con este asunto, el Síndic de Greuges ha constatado, a raíz de las visitas que ha hecho y de las quejas que ha recibido, que **todavía hay margen de mejora en cuanto a la implementación de medidas y apoyos universales en los centros escolares, en parte por posibles déficits de recursos o de inversiones en los centros, pero también en parte porque no todo el personal docente aborda su labor desde esa mirada propia de la educación inclusiva.**

Estos defectos son más prevalentes en el caso de los centros de secundaria, especialmente porque el profesorado tiene menos formación relacionada con el DUA y porque hay más profesorado que imparte docencia en cada grupo clase y lo hace menos horas que en primaria (donde el profesorado tiende a ser tutor de grupo).

La propuesta de educación inclusiva implica un cambio de perspectiva tanto en relación con los procesos educativos como en relación con cómo deben entenderse los apoyos educativos. Se trata de una nueva perspectiva a partir de la cual los apoyos educativos no se centran en atender las necesidades derivadas de la situación concreta del individuo *per se*, sino que la necesidad de apoyo surge de la interacción entre las características de la persona y las características del entorno, por lo que el entorno (espacios, objetos, comunicación, procesos, servicios, etc.) puede ser un elemento “discapacitador” o directamente una barrera, o puede favorecer la relación con las personas y ser “capacitador”.⁵

⁵ UNESCO. *La educación inclusiva: el camino hacia el futuro*. Ginebra, 18 de julio de 2008. [documento de referencia ED/BIE/CONFINTED 48/3].

A partir de esta mirada, la intervención educativa no se centra únicamente en el alumnado, sino que debe centrarse en el contexto (grupo clase, espacios, mobiliario, procesos, medios de expresión y comunicación...) para poder ofrecer una propuesta educativa que incluya estrategias flexibles para garantizar procesos de aprendizaje significativos para todo el alumnado. A modo de ejemplo, las aulas suelen tener un exceso de estímulos visuales y auditivos para garantizar unas condiciones de confort y educabilidad adecuadas para determinado alumnado con necesidades educativas especiales.

Tanto la Ley 13/2014, de 30 de octubre, de accesibilidad de Cataluña, como 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, de carácter estatal, definen el diseño universal o diseño para todos como el diseño de entornos, espacios, edificios, servicios, medios de transporte, procesos, productos, aparatos, instrumentos, herramientas, dispositivos y elementos análogos que garantiza que, sin necesidad de adaptaciones, todas las personas pueden acceder a ellos, en la medida de lo posible, sin excluir la utilización de medios de apoyo, en su caso, para grupos particulares de personas con diversidad funcional.

A su vez, la Ley 13/2014, de 30 de octubre, establece que la Generalitat de Cataluña debe velar por que los planes de estudio de las enseñanzas universitarias y de formación profesional y ocupacional relacionados con el territorio, la edificación, los medios de transporte, los productos, los servicios y la comunicación incorporen contenidos que garanticen el conocimiento y las competencias en materia de accesibilidad y diseño universal (art. 58).

Hay centros escolares que no cumplen con la normativa de accesibilidad

Este planteamiento del diseño universal es evidente, por ejemplo, en el campo de la arquitectura y la accesibilidad física. Es fácil entender que un espacio con distintos niveles puede concebirse, de inicio, con diferentes elementos para salvar el espacio entre niveles: escaleras, rampas, ascensores, plataformas elevadoras, etc. Si, desde el inicio, el diseño incluye los distintos elementos para desplazarse de un nivel a otro, se abren opciones diferenciadas que pueden ser útiles a diferentes personas en atención a sus necesidades de movilidad en cada momento.

Además de la legislación de accesibilidad referida anteriormente, el Real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria, establece, como requisitos de instalaciones comunes en todos los centros, que **todos los centros docentes que impartan las enseñanzas de educación infantil de segundo ciclo y primaria deben disponer de las condiciones de accesibilidad y supresión de barreras** exigidas por la legislación relativa a las condiciones básicas de accesibilidad universal y no discriminación de personas con discapacidad (art. 3.2).

Sin embargo, **el Síndic de Greuges recibe quejas por la falta de accesibilidad de los equipamientos de determinadas escuelas, que todavía tienen barreras arquitectónicas.**

Ante la petición formulada por esta institución de planificar las actuaciones necesarias para garantizar la accesibilidad a los centros para el alumnado con movilidad reducida, el Departamento de Educación informa de que tiene previsto hacer accesibles todos los centros educativos en actuaciones futuras, aunque se priorizan los centros en los que hay algún alumno con dificultades de movilidad, siempre en función de la disponibilidad presupuestaria.

Sin embargo, el Síndic de Greuges recuerda que **la falta de condiciones de accesibilidad ya impide o disuade la demanda del alumnado con problemas de movilidad en estos centros, de manera que la mejora de la accesibilidad de los centros con barreras arquitectónicas tiende a no priorizarse porque no accede a ellos alumnado con problemas de movilidad.**

En relación con la accesibilidad, **debería destacarse también la necesidad de eliminar barreras para el alumnado con discapacidad auditiva o visual, que todavía están presentes en muchos centros y aulas.** Hay centros, por ejemplo, que no utilizan libros de texto de editoriales que garanticen la accesibilidad de su contenido a alumnado con discapacidad visual, o que no utilizan sistemas de comunicación para garantizar el seguimiento de la actividad lectiva por parte de alumnado con discapacidad auditiva, como bucles magnéticos para mejorar la audición de alumnado con prótesis auditivas.

Hay que promover el DUA con medidas flexibilizadoras que fomenten la personalización del aprendizaje

Estas consideraciones referidas a la accesibilidad física de los centros pueden trasladarse, también, al abordaje pedagógico del aula. En este sentido, el DUA proporciona una respuesta a la diversidad que encontramos en el aula (diferentes capacidades, preferencias para el aprendizaje, intereses y motivaciones, culturas, lenguas, nivel socioeconómico, identidades sexuales o estructuras familiares, etc.) a través de medidas flexibilizadoras que promueven la personalización del aprendizaje.

El DUA busca dar respuesta a esta diversidad desde el momento inicial, cuando el docente comienza su intervención con un grupo, huyendo de la idea de ofrecer solo actividades homogéneas, iguales para todo el alumnado, sobre la base de que hay un “alumno tipo”. Por el contrario, las propuestas educativas basadas en el DUA intentan dar respuesta a la diversidad de todo el alumnado y tienen en cuenta esta diversidad y las diferentes formas de responder al aprendizaje desde una perspectiva inclusiva.

El objetivo del DUA es, pues, detectar y minimizar las barreras al aprendizaje y diseñar los procesos de aprendizaje teniendo en cuenta a todo el alumnado, tanto el alumnado ordinario como el alumnado con neurodiversidad, discapacidades o altas capacidades. Sin embargo, no se trata de una solución única para todos, sino que plantea la necesidad de diseñar, desde el principio, actividades, tareas y contenidos flexibles y personalizados según la realidad de cada aula. El DUA busca ofrecer un marco de referencia para la creación de contextos de aprendizaje en los que se proporcionan múltiples maneras de presentar la información, diferentes modos de acción y representación y múltiples maneras de comprometerse con el propio proceso de aprendizaje.

Ahora bien, este cambio de mirada, recogido por el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, debe acompañarse de prácticas metodológicas y organizativas para que sea efectivo. **Implica, por tanto, un cambio de paradigma que permita transformar prácticas que tradicionalmente han sido excluyentes y hacerlas inclusivas con miradas, planteamientos, estrategias metodológicas y concepciones didácticas más flexibles que partan de enfoques inclusivos** y que comprendan que todo el alumnado del sistema educativo tiene derecho a tener oportunidades de aprender, participar, socializar y desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades.

Es en este contexto que creemos que deben entenderse las medidas y los apoyos universales a los que se refiere el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, como “acciones y prácticas, de carácter educativo, preventivo y proactivo, que permiten flexibilizar el contexto de aprendizaje, proporcionan a los alumnos estrategias para facilitarles el acceso al aprendizaje y la participación, y garantizan el aprendizaje significativo de todo el alumnado y la convivencia, el bienestar y el compromiso de toda la comunidad educativa” (art. 8.1).

La misma norma insiste en que “constituyen medidas y apoyos universales cualquiera de las actuaciones que permiten al centro crear contextos educativos inclusivos: la personalización de los aprendizajes, la organización flexible del centro, la evaluación formativa y formadora, los procesos de acción tutorial y orientación, y aquellas otras actuaciones que contribuyen a la escolarización y la educación de los alumnos”.

Se trata, además, de medidas universales que deben ser aplicadas por todos los profesionales del centro, liderados por el equipo directivo y coordinados por el equipo docente, con la implicación de toda la comunidad educativa; que deben constar en el proyecto educativo de centro y en las normas de organización y funcionamiento de centro, y que deben quedar concretadas en las programaciones de aula.

En 2023, el Departamento de Educación editó el documento [Mesures i suports universals en el centre educatiu. Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universal](#) (Medidas y apoyos universales en el centro educativo. Orientaciones para los centros en la planificación de medidas y apoyos universales), que significa un avance en la difusión de estas medidas y apoyos universales entre los profesionales del sistema educativo.

Este documento, entre otros aspectos, expone medidas y apoyos en cuatro grandes ámbitos de actuación: la personalización del aprendizaje, con metodologías como el trabajo cooperativo, la enseñanza multinivel, rincones y talleres, espacios de aprendizaje o ambientes, trabajo por proyectos, clase inversa, etc.; la organización flexible del centro, con medidas orientadas al grupo flexible del alumnado, la organización flexible de la acción docente o la organización flexible de los espacios y los tiempos del centro; la evaluación formativa y formadora, con instrumentos de evaluación tales como las carpetas de aprendizaje, las rúbricas, etc.; y la orientación educativa y la acción tutorial, con medidas como los círculos de diálogo, las asambleas, la tutoría entre iguales, etc. Ad mo mos est, sapediat apicia inullab idipis voluptaspiti omnisci alibus molo blaboria inum fuga. La nullore sum fuga. Cabo. Itatium quam laces es quas dolorrovit volorerum

3.4. Incremento de recursos específicos para el despliegue de la educación inclusiva

3.4.1. Dotación de apoyos intensivos

Los recursos intensivos para el despliegue de la educación inclusiva se han doblado desde la entrada en vigor del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, aunque también lo ha hecho el número de alumnos con necesidades educativas especiales

Tanto el informe del Síndic de Greuges de 2021 como los trabajos de la TAPSEI y la evaluación externa promovida por el Departamento de Educación de 2023 señalaban que o bien había que incrementar la inversión en personal de apoyo a los centros ordinarios para hacer efectiva la educación inclusiva del alumnado, o bien había que garantizar una distribución diferente para maximizar su eficacia.

Una parte significativa del incremento de la contratación de personal docente y de atención educativa que ha tenido lugar en los últimos años se ha destinado al despliegue del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo. Para el curso 2023/2024, por ejemplo, **297 de los 1.190 docentes nuevos contratados y 112 de los 211 nuevos profesionales de atención educativa se han destinado a atender las necesidades de la educación inclusiva.**

De hecho, en los últimos años, el Departamento de Educación ha incrementado notablemente la dotación de recursos intensivos para garantizar la educación inclusiva. **Desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, entre los cursos 2017/2018 y 2023/2024 ha aumentado un 124,0 % el número de docentes en aulas de SIEI, un 94,3 % el número de horas contratadas de monitores de apoyo (veladores) en los centros públicos y un 30,3 % los docentes especialistas de educación especial en el segundo ciclo de educación infantil y educación primaria. También ha aumentado un 14,4 % el número de MAL en primaria y un 42,0 % el profesorado especialista en orientación en secundaria.** También se ha triplicado el número de AIS (tabla 26).


Tabla 26. Evolución de la dotación de profesionales (2010-2023)

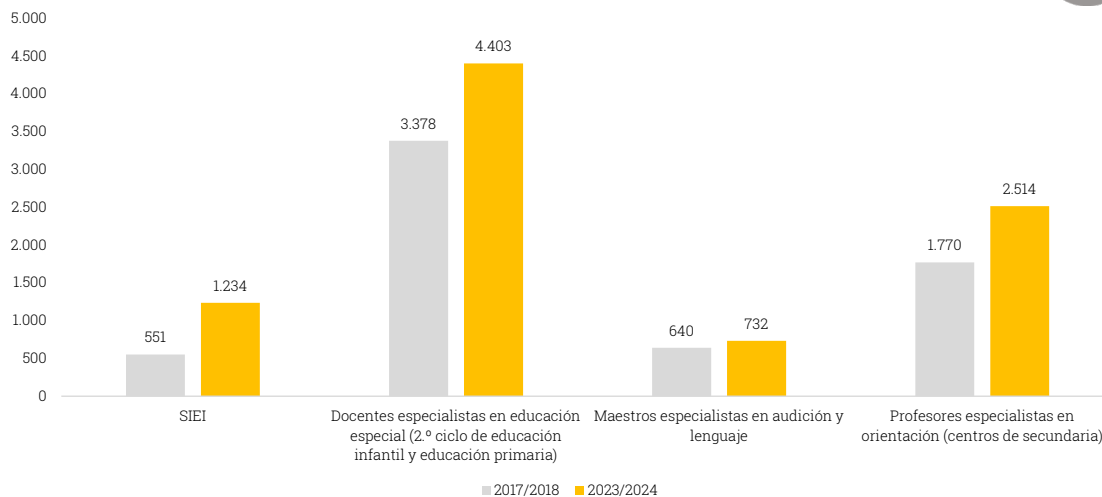
	2010/2011	2011/2012	2012/2013	2013/2014	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Número de docentes para los SIEI (1)	316	331	355	359	377	426	481	551	684	762,9	845,5	992	1.171	1.234
Monitores de apoyo en centros públicos (horas contratadas) (2)	23.971	23.971	23.971	27.791	29.439	30.083	30.323	32.148	32.148	33.504	40.465	47.816	54.068	62.452
Auxiliares de educación especial	124	126	126	125	119	118	118	116	116	116	113	115	116	116
Educadores de educación especial	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	726	-	-	-
Docentes especialistas de educación especial (2.º ciclo de educación infantil y educación primaria)	3.074	3.050	2.948	3.260	3.244	3.080	3.290	3.378	3.489	3.565	3.598	3.893	4.403	-
Maestros especialistas en audición y lenguaje	-	-	-	-	-	-	-	640	618,5	625	666,5	684	688	732
Profesores especialistas en orientación (centros de secundaria)	-	-	-	-	-	-	-	1.770	1.817	1.867,5	1.989	2.240,5	2.444,5	2.514
Número de aulas integrales de apoyo	-	-	-	-	-	-	-	13	19	20	27	32	38	41

Fuente. Departamento de Educación.

Nota. (1) En el caso de primaria, se computa una unidad por cada dotación de plantilla; en el caso de secundaria, se computa una unidad por cada 1,5 dotaciones de plantilla; a partir del curso 2017/2018, se indica el número de docentes en los SIEI en centros públicos y concertados. (2) En los cursos 2013/2014, 2014/2015 y 2015/2016, los datos incluyen la dotación inicial y los incrementos tramitados a partir del segundo trimestre por ajuste de la demanda; los datos anteriores y posteriores no tendrán en cuenta las horas contratadas por el Consorcio de Educación de Barcelona.



Gráfico 14. Evolución de la dotación de profesionales (2017-2023)



Fuente. Departamento de Educación.

En esta misma línea, el conjunto de contratos mayores, licitaciones y convocatorias de selección con gasto directo en el que participa la Dirección General de Educación Inclusiva (contrato para el servicio de monitorización, contrato para la prestación del servicio de interpretación en lengua de signos, contrato para la prestación del servicio de apoyo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motriz o TEA con necesidad de utilizar sistemas aumentativos de la comunicación, contrato del servicio de apoyo al alumnado con cardiopatía congénita, y CEEPSIR) también experimenta año tras año un incremento. En el curso 2022/2023, este gasto suma un importe de 31,2 millones de euros, y en el curso 2023/2024, de 33,6 millones de euros.



Tabla 27. Acciones con gasto directo en el ámbito de la educación inclusiva (2022/2023 y 2023/2024)

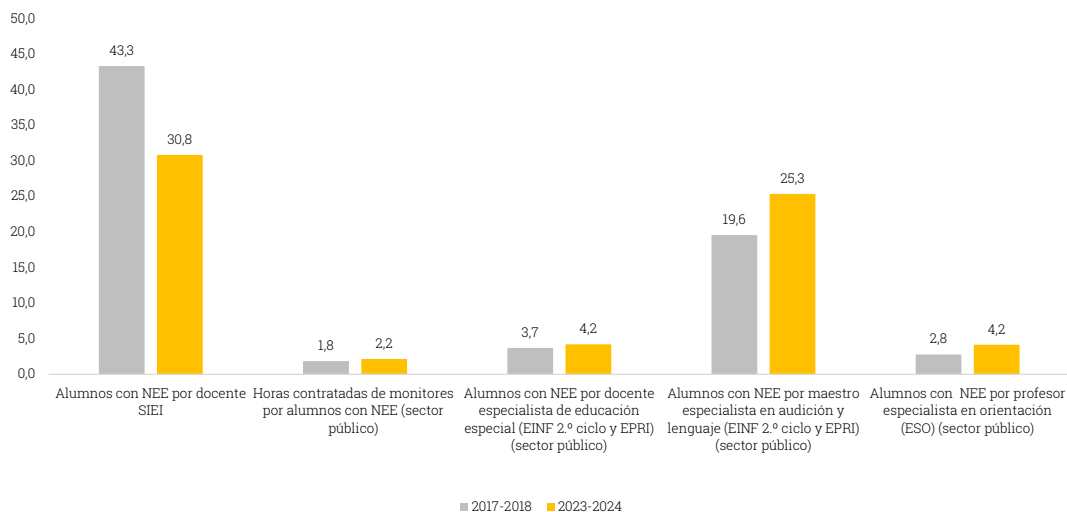
Contratos, licitaciones y convocatorias de selección	2022/2023	2023/2024
Contrato para el servicio de monitorización	27.850.405,31 €	29.289.749,23 €
Contrato para la prestación del servicio de interpretación en lengua de signos catalana	745.920,00 €	745.920,00 €
Contrato para la prestación del servicio de apoyo para atender al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad motriz o TEA con necesidad de utilizar sistemas aumentativos de la comunicación	97.441,30 €	97.441,30 €
Contrato del servicio de apoyo al alumnado con cardiopatía congénita	28.253,19 €	–
Centros de educación especial proveedores de apoyos y recursos (CEEPSIR)	2.500.000,00 €	3.510.742,55 €
Proyectos y actuaciones	2022/2023	2023/2024
Mesa de Participación por un Sistema Educativo Inclusivo (TAPSEI)	36.241,49 €	25.198,24 €
Unidades de acompañamiento y orientación (UAO)	9.021.220,00 €	9.021.220,00 €
Programa de detección e intervención temprana de dificultades en el aprendizaje, la comunicación y el lenguaje en el marco del Programa de cooperación territorial (PCT) de educación inclusiva	6.333.306,00 €	6.082.531,00 €
Difusión del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo, e implementación de medidas y apoyos universales	18.805,85 €	–
Acompañamiento a los centros de educación especial proveedores de apoyos y recursos (CEEPSIR)	650,00 €	41.700,00 €
Participación en el Erasmus+ Governance Inclusive Education	17.162,00 €	17.162,00 €
Despliegue del nuevo modelo de apoyos intensivos SIEI Plus	–	2.200.000,00 €
Actividades formativas	2022/2023	2023/2024
Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	33.200,00 €	45.600,00 €
Actividades formativas de temáticas vinculadas a la educación inclusiva	48.310,00 €	79.142,00 €
Total	46.730.915,14 €	51.156.406,32 €

Fuente. Departamento de Educación.

Sin embargo, el aumento de necesidades educativas especiales detectadas entre el alumnado escolarizado en el sistema educativo ha hecho que este incremento de recursos no haya representado un salto cualitativo significativo en la dotación de personal de apoyo. Así, la ratio de alumnos con necesidades educativas especiales por docente especialista de educación especial en el sector público (educación infantil de segundo ciclo y educación primaria) ha pasado de 3,7 en el curso 2017/2018 a 4,2 en el curso 2023/2024, y por maestro especialista de audición y lenguaje, de 19,6 a 25,3. En cambio, la ratio de alumnos con necesidades educativas especiales por profesor especialista en orientación en el sector público (ESO) ha pasado de 2,8 en el curso 2017/2018 a 4,2 en el curso 2023/2024. Asimismo, la ratio de horas contratadas de monitores por alumno

con necesidades educativas especiales en el sector público ha pasado de 1,8 en el curso 2017/2018 a 2,2 en el curso 2023/2024. Solo en el caso de la dotación de SIEI, la provisión de personal docente ha reducido la ratio de alumnos con necesidades educativas especiales por recurso, de 43,3 en el curso 2017/2018 a 30,8 en el curso 2023/2024 (gráfico 15).

Gráfico 15. Dotación de profesionales en función del número de alumnos con NEE (2017-2023)



Fuente. Departamento de Educación.

Nota. EINF corresponde a *educación infantil*, y EPRI, a *educación primaria*.

Hay un amplio consenso en el seno de la comunidad educativa, también por parte del Departamento de Educación, sobre el carácter todavía insuficiente de la dotación vigente de los recursos para la inclusión. El Síndic de Greuges sigue constatando a través de las quejas recibidas la falta de recursos suficientes en los centros educativos para atender adecuadamente al alumnado con necesidades educativas específicas con garantías de inclusión escolar.

Pese al incremento de recursos, se detecta insuficiencia de SIEI para atender las necesidades existentes

El SIEI es un recurso orientado a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas que se suma a las medidas y los apoyos intensivos para poder relacionarse, participar y aprender.

La evaluación externa encargada por el Departamento de Educación (KSNET, 2023) señala que las dotaciones de personal de SIEI son suficientes para conseguir los objetivos marcados en la memoria de evaluación de impacto del Decreto 150/2017, de 17 de octubre. **La dotación actual de SIEI (1.234) es superior a la previsión efectuada en 2017 (845).**

Sin embargo, la institución del Síndic de Greuges ha seguido recibiendo quejas, aunque cada vez menos, de familias que están en desacuerdo, por un lado, con lo que consideran una dotación insuficiente de horas de personal de apoyo, que a su parecer

no garantiza una atención educativa adecuada, y, por otro lado, con la falta de dotación del recurso de SIEI.

En las quejas, las familias manifiestan su desacuerdo con la falta de dotación de este recurso en los centros educativos donde se escolarizan sus hijos, aunque el centro tenga un número de alumnos que se ajusta al criterio establecido por la normativa que regula la organización de los centros.

En algunos municipios, además, **el Síndic de Greuges ha constatado que los SIEI disponibles no dan cobertura a todo el alumnado con propuesta del EAP de este recurso, por lo que hay lista de espera para acceder a ellos.**

Algunas familias se quejan de que no pueden escolarizar a sus hijos en el municipio en el que residen, precisamente, por la falta de dotación del recurso o por la falta de plazas disponibles con este apoyo.

De la misma forma, a través de las quejas **se constata que hay alumnos que cuando se les ha hecho la propuesta de recurso de SIEI se les ha invitado a cambiar de centro educativo, porque su centro no disponía de este recurso.**

En algunas zonas, se constata también que hay SIEI con una asignación de alumnado por encima de lo establecido en los criterios del Departamento de Educación.

Asimismo, el Síndic de Greuges ha sido alertado de **la falta de una oferta pública de continuidad del itinerario educativo de los niños con SIEI que deben dar el paso a la ESO, que no siempre disponen de centros de secundaria con SIEI adscritos a su centro de primaria.** Esto les obliga a seguir en un centro distinto a los que pueden optar sus compañeros de primaria.

El Síndic de Greuges también ha recibido quejas de centros, especialmente concertados, que exponen que tienen alumnado escolarizado con propuesta de SIEI del EAP y que el Departamento de Educación no asigna este recurso al centro. En estos casos, el Departamento de Educación informa de que, dada la limitación del presupuesto destinado a la educación inclusiva, se priorizan otras necesidades de acuerdo con los informes emitidos por los EAP y la Inspección educativa para poder hacer una distribución eficiente y equitativa de los recursos disponibles. En este sentido, la Administración expone que **la planificación de los recursos destinados a educación inclusiva para el curso 2024/2025 incluye un aumento de profesionales para asegurar que se cumplen las ratios actuales previstas en todos los apoyos.** El Departamento de Educación informa de que durante el próximo curso seguirá trabajando para reducir las ratios en los recursos destinados al alumnado con más necesidades de apoyo.

Cabe señalar que corresponde a la Administración programar la oferta educativa y el mapa de recursos de la educación inclusiva. El Síndic de Greuges recuerda que hay que establecer unos criterios de dotación de los recursos y que estos criterios deberían evitar que el alumnado deba desplazarse de municipio para escolarizarse. Del mismo modo, el recurso debería poder asignarse a los centros educativos con un número de alumnos suficiente con propuesta de este recurso.

La creación de los SIEI Plus ha permitido bajar las ratios de atención al alumnado con mayor complejidad para mejorar su atención en territorios en los que no hay CEE de referencia

Entre otros aspectos, en el curso 2023/2024 se ha promovido la creación del recurso de SIEI Plus, que pretende dar respuesta a las zonas que no disponen de CEE o en las que el CEE está a una distancia que no permite escolarizar a los alumnos que requieren esta respuesta. Estas zonas son El Garraf, El Alt Pirineu y Valls.

El SIEI Plus consiste en cincuenta dotaciones extraordinarias de MEE u orientadores, educadores de educación especial y MAL, que se han incorporado a los centros que ya disponen del recurso de SIEI. En su caso, también incluye un refuerzo de fisioterapeuta de los servicios educativos correspondientes.

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación ha decidido dar continuidad a este recurso, con una inversión aproximada de unos 2,2 millones de euros.

Todavía se concibe el SIEI como una asignación individualizada para cada alumno con necesidades educativas especiales o como un recurso no integrado en el aula

A través del informe [La educación inclusiva en Cataluña](#), de 2021, el Síndic de Greuges señaló que los recursos intensivos asignados a los centros son concebidos demasiado a menudo como recursos propios de cada alumno con necesidades educativas especiales, no como recursos propios del centro o del grupo clase de este alumno, o también como recursos que operan fuera del aula ordinaria. Así, destacaba que el SIEI no debería consistir en un espacio fijo, un aula, definido para garantizar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales separado de su grupo clase, sino que el alumnado con necesidades educativas especiales debería poder trabajar en los diferentes espacios y en diferentes modalidades con sus compañeros del grupo clase, bien en el aula ordinaria, bien en el aula ordinaria acompañado de un profesional del SIEI. Y, eventualmente, estaría en un grupo reducido solo con los profesionales del SIEI cuando se determinase que requiere un apoyo específico concreto y puntual en el tiempo.

Sin embargo, hemos detectado que **en algunos centros educativos el recurso de SIEI sigue funcionando como aula específica, bajo la coordinación o tutela del profesional de educación especial, y que acuden a ella niños y adolescentes de edades diferentes y con necesidades de apoyo diferentes.**

Esta idea del "aula SIEI" es la que se encuentra también en los centros ordinarios de territorios en los que no hay una oferta de CEE, pero, en parte también, en la propuesta SIEI Plus, que es un espacio específico para el alumnado que debería escolarizarse en un CEE y que no puede hacerlo por razones de oferta educativa. El Departamento de Educación define el recurso como un espacio en el que se proporcionan las mismas condiciones

de un CEE, pero que está integrado en un centro ordinario. Sin embargo, entendemos que en todo caso se produce la segregación interna del alumnado.

En este sentido, conviene destacar que en octubre de 2023 el Departamento de Educación aprobó la Resolución de la directora general de Educación Inclusiva por la que se dictan instrucciones referentes a la organización y el funcionamiento del apoyo intensivo a la escuela inclusiva (SIEI). **Esta regulación deja constancia de que el SIEI no debe ser concebido como un apoyo individual para un alumno que queda aislado del aula:** es un recurso intensivo y sistémico, que se suma a las medidas y a los apoyos universales y adicionales del centro educativo para la inclusión de todo el alumnado, no solo del alumnado con necesidades educativas especiales, y que promueve la mejora de la calidad de la respuesta educativa a todo el alumnado, en el marco del grupo clase y en la vida del centro. Asimismo, el personal del SIEI se ocupa, entre otros aspectos, de minimizar o eliminar las barreras que dificulten la participación y los aprendizajes del alumnado con necesidades educativas especiales, que deben tener lugar principalmente en el contexto del grupo. También vela por que el tipo y la intensidad de las medidas y de los apoyos que el centro concrete garanticen la presencia, la participación y los aprendizajes valiosos del alumnado con necesidades educativas especiales en el marco de su grupo clase.

A pesar de este abordaje, **en la citada resolución también se expone que “el apoyo intensivo para la escolarización inclusiva (SIEI) está destinado al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas, tanto en el funcionamiento intelectual como en la conducta adaptativa”, como si este fuera un recurso destinado al alumnado con necesidades educativas especiales y no al conjunto del alumnado. Esto favorece esta concepción basada en una atención individualizada.**

La dotación de personal de atención educativa no garantiza la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en las diferentes actividades que se desarrollan en los centros escolares, más allá del trabajo en el aula

El Síndic de Greuges ha constatado que existen casos en los que el alumnado con necesidades educativas especiales se ve excluido de algunas de las actividades que se llevan a cabo en los centros educativos. **En algunos casos, son los responsables de una determinada actividad (espacio de comedor, espacio de recreo, salidas o colonias escolares, actividades extraescolares y excursiones) quienes manifiestan su negativa a atender a determinado alumnado argumentando falta de recursos para una atención adecuada.**

El motivo generalmente aducido, según explican las familias, ha sido la falta de recursos o apoyos suficientes del centro educativo para atender a estos alumnos y, en algunas ocasiones, la falta de dotación suficiente de personal auxiliar de apoyo, como factor clave para no garantizar una atención adecuada de los niños en determinados momentos o espacios.

Las necesidades educativas especiales del alumnado y la necesidad de medidas o apoyos específicos no deben representar una barrera para que este alumnado pueda quedarse con su grupo clase en el mismo horario que los demás compañeros. Tampoco deben representar una barrera para participar en las actividades y las salidas que se organicen o en el espacio de mediodía o en el comedor. Todo esto, evidentemente, en un marco que favorezca su bienestar y desarrollo integral. A tal efecto, el personal de apoyo es esencial.

Ahora bien, tal como se ha dicho anteriormente, **la evolución de la dotación de profesionales de apoyo de que disponen los centros no siempre está en consonancia con la evolución de las necesidades de atención que requieren los alumnos que escolarizan.**

Durante el curso 2023/2024, **se han recibido quejas por falta de apoyo durante el espacio de comedor y recreo de mediodía, y otras sobre la exclusión de alumnado de algunas actividades complementarias (salidas, excursiones, colonias o viajes) por falta de apoyos o por decisión del claustro o de la dirección de los centros debido a las características particulares del alumnado excluido.**

El alumnado sordo signante debe poder estar integrado en el aula ordinaria que le corresponde por zona con los medios que procedan (DUA e intérpretes) para que pueda integrarse y comunicarse con toda la comunidad educativa, y la lengua de signos catalana debe ser para este alumnado la lengua vehicular allí donde se encuentre

Las personas sordas signantes, cuya lengua natural y vehicular es la lengua de signos, tienen reconocidos, entre otros, sus derechos lingüísticos, como el derecho a la accesibilidad en la comunicación, en el marco de la protección internacional de los derechos humanos, pero también en la normativa catalana.

Los niños y los adolescentes con discapacidad auditiva sufren una situación de desventaja, que tiene una repercusión especial en su escolaridad, porque deben hacer un mayor esfuerzo que sus compañeros oyentes para expresarse, para aprender léxico nuevo y para utilizar la gramática en general. El alumnado sordo signante, además, necesita apoyo de interpretación de lengua de signos para poder seguir las clases y las conversaciones, relacionarse y comunicarse.

Para garantizar el derecho a la educación, **hay que garantizar el derecho de las familias del alumnado con discapacidad auditiva a elegir la modalidad (oral o bilingüe) en la que quieren escolarizar a sus hijos y garantizar, en todos los casos, los apoyos educativos correspondientes según sus necesidades.**

Para atender estas necesidades, el sistema educativo incorpora a profesionales (personal docente, profesionales de los CREDA) expertos en lengua de signos, algunos de los cuales son también personas sordas signantes que, para el ejercicio de sus funciones, también necesitan los servicios de interpretación de lengua de signos.

Ya hace años que la institución del Síndic de Greuges pide que se adopten medidas para garantizar el derecho del alumnado sordo signante a tener el apoyo de intérprete con lengua de signos en la escuela en todo momento. También se ha reclamado que se garantice que los profesionales sordos signantes de los centros educativos tengan un apoyo de intérprete de lengua de signos para llevar a cabo las diferentes actuaciones propias de su trabajo, incluidas las tutorías con alumnos oyentes y las reuniones de claustro.

El Síndic de Greuges ha pedido al Departamento de Educación que elabore el reglamento sobre las condiciones de acceso a la modalidad educativa bilingüe de los niños sordos y sordociegos cuyas madres, padres o tutores hayan optado por esta modalidad. También le ha pedido que regule las materias docentes y la certificación correspondiente para garantizar que el personal docente que debe atender al alumnado sordo y sordociego usuario de la lengua de signos catalana en los centros educativos sostenidos con fondos públicos tenga la formación y la acreditación correspondientes.

Hay que garantizar que la lengua de signos catalana sea realmente una lengua vehicular en el ámbito educativo que permita la interacción en igualdad de condiciones del alumnado y el profesorado sordo signante con las personas de la comunidad educativa que son oyentes, garantizando el derecho a la accesibilidad en la comunicación y la transmisión correcta de los contenidos mediante el apoyo de intérpretes de lengua de signos.

En este sentido, el Departamento de Educación recuerda que se ha prorrogado el *Contrato para la prestación del servicio de interpretación en lengua de signos catalana (ILSC) al alumnado con sordera que está escolarizado en Cataluña en la etapa posobligatoria no universitaria, en la modalidad bilingüe de lengua oral y lengua de signos catalana, para facilitar su acceso al currículum*, tanto para el curso 2022/2023 como para el 2023/2024, por un valor de 745.920,00 euros por curso. Con este contrato también se ha dado servicio a los docentes con sordera que trabajan para el Departamento de Educación y que requieren este servicio para llevar a cabo tareas como formación, reuniones con personal del claustro, reuniones con familias y otras situaciones análogas.

Durante el año 2023, la Dirección General de Educación Inclusiva ha trabajado con las unidades del Departamento de Educación competentes para que, a partir de 2024, los docentes con sordera dispongan de una asignación propia para cubrir sus necesidades de interpretación de lengua de signos catalana.

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación informa de que incorporará como personal propio a los intérpretes de lengua de signos catalana, tal como reivindicaba este colectivo. Actualmente, la incorporación de estos profesionales está en tramitación, con el objetivo de que en el curso 2024/2025 puedan formar parte de la plantilla del Departamento de Educación de pleno derecho. Este cambio comportará beneficios para el alumnado con sordera que cursa estudios posobligatorios, a la vez que es un compromiso hacia el impulso de la lengua de signos catalana como un elemento clave para una mejor integración de la comunidad sorda.

3.4.2. Distribución de apoyos entre centros escolares

La desigual distribución de las necesidades educativas por efecto de la segregación escolar se produce en un contexto de falta de equidad en la distribución del personal docente en general

Los desequilibrios en la distribución de las necesidades educativas contrastan con el carácter poco equitativo del vigente modelo de provisión de personal docente en los centros. Hay poca graduación en la dotación de plantillas en función de la complejidad de los centros.

En el caso del sector público, la normativa discrimina positivamente a los centros con elevada complejidad en la dotación de personal docente. Entre los cursos 2019/2020 y 2023/2024, se ha incrementado el personal docente de los centros de máxima complejidad en cerca de 1.000 dotaciones adicionales (de 11.677,9 a 12.749,5, es decir, que se ha pasado de una media de 35,9 dotaciones por centro a 38,7). Las dotaciones en los centros con menor complejidad también han tendido a incrementarse, aunque con menor intensidad.

Sin embargo, las dotaciones orientadas a compensar el impacto de esta complejidad son, en proporción, poco significativas. Así, por ejemplo, en 2022 solo el 1,8 % del personal docente en primaria estaba destinado a compensar el nivel de complejidad de los centros, y solo el 2,7 % estaba destinado a atender las necesidades derivadas de la educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas específicas.

Esta débil discriminación positiva de los centros con elevada complejidad en la provisión de personal docente en los centros es aún más acentuada en el sector concertado. La financiación de los centros concertados a través de los conciertos educativos es lineal, independientemente de la composición social del centro y de la concentración de necesidades educativas específicas de su alumnado. Como veremos más adelante, además, hay pocos centros con dotación de apoyos intensivos (aulas de acogida, SIEI, etc.) del Departamento de Educación.

Los centros concertados tienen una menor dotación de recursos intensivos que los centros públicos, aunque también hay desequilibrios en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales entre centros ordinarios en función de su titularidad

Los centros concertados tienen una menor proporción de alumnado con necesidades educativas especiales que los centros públicos, y **esta realidad se explica, en parte, por la distribución desigual de los recursos de atención a la diversidad en función de la titularidad del centro.**

Desde esta perspectiva, una distribución más equitativa de los recursos de SIEI puede tener efectos en la distribución equilibrada de estos niños, aparte de la atención del alumnado escolarizado en el centro con esta propuesta de apoyo.

El Departamento de Educación otorga una financiación adicional a los centros concertados en función de la escolarización de alumnado con necesidades educativas específicas, a la vez que asigna a estos centros financiación pública por el hecho de disponer de SIEI o aulas de acogida. **En total, en el curso 2019/2020 solo había 60 centros concertados con SIEI, y en el curso 2023/2024 ya son 127 (más 3 que tienen dotación de educador pero no de docente).** El Departamento de Educación informa de que en el curso 2024/2025 habrá 27 centros concertados más con SIEI.

Actualmente, **hay cerca de una dotación de docente de SIEI por cada dos centros en el sector público, y una dotación de docente de SIEI por cada tres centros en el sector concertado. El 21,8 % de centros concertados tiene una dotación de docente de SIEI.**

La mejora de la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales entre sectores de titularidad debería comportar la revisión, también, de la financiación pública de recursos de apoyo a los centros concertados. Muchos de estos centros, como también lo hacen los centros públicos, lamentan la falta de recursos de apoyo suficiente para atender la diversidad de su alumnado, y también que la contratación del personal de apoyo deba financiarse con frecuencia a través del gasto privado de las familias.

El informe *Estimación del coste de la plaza escolar en Cataluña* (2020), elaborado por el Síndic de Greuges en el marco del Pacto contra la segregación escolar, evidenciaba que la inversión en los centros públicos para atender la diversidad era de 265,1 euros por alumno en primaria y de 360,7 euros por alumno en secundaria (contabilizando todo el gasto de personal docente y de apoyo orientado a la atención de la complejidad educativa y del alumnado con necesidades educativas específicas, no solo el alumnado con necesidades educativas especiales). Este coste es inferior al coste teórico que debería estar cubierto si hubiera una escolarización plenamente equilibrada de alumnado. **En el caso de los centros concertados, en cambio, esta financiación decrecía hasta los 27,5 euros por alumno en primaria y hasta los 54,8 euros por alumno en secundaria.**

No hay una discriminación positiva de los centros públicos y concertados con elevada complejidad en la dotación de recursos destinados a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, aunque en entornos con elevada vulnerabilidad social del alumnado es más difícil garantizar la inclusión escolar

Aunque los centros con una composición social especialmente desfavorecida deben gestionar una mayor diversidad entre el alumnado, derivada de una mayor proporción de alumnado con necesidades educativas especiales y de alumnado con necesidades de apoyo educativo de carácter socioeconómico, no se hace una discriminación positiva en la dotación del personal de apoyo en estos centros. **Los datos facilitados por el Departamento de Educación ponen de manifiesto que no hay una relación directa entre la complejidad de los centros y la provisión de SIEI y de personal de atención educativa.**

En 2022, había 887,5 dotaciones docentes de SIEI en un total de 680 centros públicos (el 28,5 % del total). Los centros de muy alta complejidad, por ejemplo, tienden a disponer de menos SIEI (22,8 %) que los centros de alta complejidad (40,3 %) o que los centros de complejidad media (más del 23 %) (tabla 28).

Tabla 28. Dotación de SIEI en los centros públicos (2022)



Complejidad	SIEI en primaria	SIEI en ESO	SIEI total	Centros con SIEI en primaria	Centros con SIEI en ESO	Centros con SIEI	Centros con SIEI en primaria (%)	Centros con SIEI en ESO (%)	Centros con SIEI (%)
Muy alta	36	16	52	39	13	52	19,3	31,0	22,8
Alta	105	118	223	102	69	171	34,3	51,5	40,3
Media-alta	124	237,5	361,5	121	134	255	24,9	53,8	35,5
Media-baja	96,5	104,5	201	90	60	150	17,5	42,9	23,3
Baja	36	14	50	34	10	44	18,3	27,0	20,2
No disponible	–	–	–	6	2	8	5,0	3,3	5,3
Total	397,5	490	887,5	392	288	680	21,7	43,4	28,5

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En el caso del sector concertado, en 2023 había 179,5 dotaciones de docentes de SIEI en 127 centros, también sin un patrón claro en la distribución. **Hay una proporción de centros concertados de muy alta complejidad con dotación de docente de SIEI (25,0 %) bastante equivalente a la de centros de complejidad media-alta (24,3 %) y de complejidad media-baja (23,3 %), pero la presencia de SIEI en este tipo de centro es mayor que en el caso de los centros de alta complejidad (17,6 %).**

Cabe recordar que estas dotaciones dependen de la escolarización de alumnado con NEAE que requiere este recurso, no de la composición social de los centros.


Tabla 29. Dotación de docentes de SIEI en centros concertados (2023)

Complejidad	Dotación de docente de SIEI en primaria	Dotación de docente de SIEI en ESO	Dotación de docente de SIEI total	Centros con dotación de docente de SIEI en primaria	Centros con dotación de docente de SIEI en ESO	Centros con dotación de docente de SIEI	Centros con dotación de docente de SIEI en primaria (%)	Centros con dotación de docente de SIEI en ESO (%)	Centros con dotación de docente de SIEI (%)
Muy alta	2	0	2	2	0	2	28,6	0	25,0
Alta	6	1,5	7,5	6	1	6	18,8	3,7	17,6
Media-alta	30	12	42	29	8	33	23,8	7,7	24,3
Media-baja	38	38	76	37	22	51	18,0	12,1	23,3
Baja	26	26	52	25	18	35	12,3	9,7	18,8
Total	102	77,5	179,5	99	49	127	17,3	9,8	21,8

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

En esta misma línea, en el caso del personal de atención educativa, **la proporción de centros públicos de muy alta complejidad que disponen de dotaciones de educador o auxiliar de educación especial es menor que la proporción de centros de complejidad alta o media que se encuentran en esta misma situación** (tabla 30).


Tabla 30. Dotación de personal de atención educativa (educación especial) en los centros públicos por nivel de complejidad (2020/2021)

	Centros con AEE	Centros con AEE (%)	AEE	Centros con EEE	Centros con EEE (%)	EEE	Centros con EEE/AEE	Centros con EEE/AEE (%)	EEE/AEE	Ratio PAE/centro
Muy alta	22	9,6	22	52	22,8	54	66	28,9	76	0,33
Alta	13	3,1	13	168	39,6	178	173	40,8	191	0,45
Media-alta	38	5,3	38	254	35,4	277	266	37,0	315	0,44
Media-baja	27	4,2	27	148	23,0	162	162	25,2	189	0,29
Baja	9	4,1	9	43	19,7	46	46	21,1	55	0,25
No disponible	4	2,7	4	7	4,7	9	9	6,0	13	0,09
Total	113	4,7	113	672	28,2	726	722	30,3	839	0,35

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Nota. AEE corresponde a *auxiliar de educación especial*, EEE corresponde a *educador de educación especial* y PAE corresponde a *personal de atención educativa*.

En el curso 2023/2024, se ha incrementado la inversión en servicios de monitorización en los centros públicos, pero ha habido una reorganización de la distribución de los recursos que ha provocado que algunos centros hayan visto disminuida su dotación

Durante el curso 2023/2024, el Síndic de Greuges ha continuado recibiendo quejas relacionadas con retrasos en la asignación de personal de atención educativa (velador) a los centros escolares a principio de curso, a pesar de tener horas asignadas por el Departamento de Educación. También ha recibido quejas por la reducción de las horas asignadas a los centros, aunque no se haya reducido el número de alumnos con NEAE escolarizados.

El Departamento de Educación informa de que para el curso 2023/2024, de acuerdo con las recomendaciones hechas, ha puesto en funcionamiento un nuevo sistema de distribución de horas del servicio de monitorización basado en criterios homogéneos para todos los centros educativos de Cataluña.

Se trata de un sistema de asignación de horas más transparente y equitativo, en función de la puntuación que recibe el alumnado en el anexo 4 que elabora el EAP, porque se habían detectado desigualdades en la distribución de estos recursos entre centros. El objetivo de este cambio ha sido garantizar que todo el alumnado disponga de estos apoyos en condiciones de equidad, obteniendo así el mismo apoyo en situaciones análogas, evitando diferencias de trato en función del territorio donde se escolariza.

La evaluación externa (KSNET, 2023) ya planteaba la necesidad de establecer unos criterios de priorización homogéneos que velaran por maximizar la eficacia de los recursos intensivos destinados al modelo de educación inclusiva y ajustar los criterios que se establecen para la asignación de estos recursos.

Al inicio del curso 2023/2024, el servicio de monitorización tenía un presupuesto total de 29,3 millones de euros (sin contabilizar el gasto del Consorcio de Educación de Barcelona), lo que representa un incremento global de 7,1 millones de euros respecto al inicio del curso 2022/2023, y un incremento de 9,4 millones de euros respecto al inicio del curso 2021/2022. Este incremento implica que el curso escolar 2023/2024 comenzó con aproximadamente un 15 % más de horas semanales de monitorización de apoyo. Cabe destacar que en el curso 2022/2023 se produjo una ampliación del 20 % de los lotes, que representa un total de 27,8 millones de euros.

El incremento global de horas de monitorización de apoyo del 15,5 % respecto al curso anterior ha hecho que el 56,3 % de los centros hayan incrementado el número de apoyos, y que el 23,2 % los hayan reducido, sin haber modificado necesariamente el número de alumnos con NEAE. El 20,5 % de los centros han mantenido estos apoyos (tabla 31). Además, en primaria, el 20 % de las horas de monitorización de apoyo deben destinarse al horario de comedor, hecho que no sucedía en todos los casos y se ha tenido que ajustar. **El Departamento de Educación recuerda, además, que las horas de monitorización de apoyo no son nominales y pueden cambiar en función de la evolución de la autonomía del alumnado.**



Tabla 31. Evolución de las horas de monitorización del curso 2023/2024 respecto al curso 2022/2023

	Número de centros	Porcentaje (%)
Han aumentado la dotación	1.132	56,3
Han reducido la dotación	466	23,2
Han mantenido la dotación	413	20,5
Total	2.011	100,0

Fuente. Departamento de Educación.

Asimismo, en 2023 el Departamento de Educación tuvo que cerrar a principio de curso la partida destinada al servicio de monitorización, de acuerdo con los requisitos del Departamento de Economía, porque hizo un concurso de licitación y no pudo ampliar la partida, como había hecho en cursos precedentes. Hay que tener presente que los movimientos del alumnado y la matrícula viva generan cambios en las necesidades de apoyo y en su distribución a lo largo del curso.

En conjunto, tanto en centros públicos como concertados, el presupuesto destinado a la monitorización en el curso 2023/2024 ha sido de 40,5 millones de euros (33,3 millones de euros en centros públicos y 7,2 millones de euros en centros concertados), por encima de lo invertido en el curso 2022/2023 y precedentes, aunque entonces sí se pudo ampliar la partida en el mes de abril (tabla 32).

El Departamento de Educación recuerda, pues, que en términos globales todos los servicios territoriales han visto incrementadas las horas de monitorización en sus centros educativos.



Tabla 32. Evolución de las horas de monitorización (2019/2020-2023/2024)

	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Horas semanales inicio de curso (pública)	33.504	40.465	47.816	54.068	62.452
Horas semanales inicio de curso (concertada)	–	–	–	13.373	16.102
Alumnado con NEE	28.299	28.032	30.459	33.695	35.910
Presupuesto	20.216.070,42	23.388.587,52	28.172.821,62	34.102.160,02	40.484.275,23
Gasto teórico por alumno con NEE por curso	714,4	834,3	924,9	1.012,1	1.127,4

Fuente. Departamento de Educación.

3.5. Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento de los centros ordinarios

3.5.1. Consolidación y despliegue de los CEEPSIR

En los últimos años, se ha producido un incremento progresivo del número de CEE que se han reconvertido en CEEPSIR a partir de la apertura de las convocatorias públicas para la selección de CEE sostenidos con fondos públicos interesados en hacer esta transformación

El Decreto 150/2017, de 17 de octubre, promueve, tal como prevé la LEC, la reconversión definitiva de los CEE en centros de referencia para las escuelas ordinarias, como mecanismo de apoyo intensivo para hacer efectiva la escolarización inclusiva del alumnado con discapacidades (art. 11.2). Los CEE pueden ser centros proveedores de servicios y recursos para los docentes de los centros ordinarios, con el fin de orientar y concretar las actuaciones más ajustadas a las necesidades educativas del alumnado y desarrollar programas específicos de apoyo a la escolarización de los alumnos, siempre en coordinación con los equipos directivos de los centros y los servicios educativos.

Entre las recomendaciones del informe *Educación inclusiva en Cataluña*, de 2021, el Síndic de Greuges destacaba la necesidad de asegurar esta progresiva reconversión de los CEE en CEEPSIR, transformación que debía permitir encontrar un nuevo encaje de estos centros orientado a la inclusión a medida que fueran perdiendo también progresivamente alumnado, que se iría incorporando a la escuela ordinaria.

En 2022, el Departamento de Educación abrió la primera convocatoria pública para la selección de CEE sostenidos con fondos públicos interesados en convertirse en CEEPSIR (Resolución EDU/1214/2022, de 27 de abril), que afectaba hasta 28 CEE públicos y privados concertados que quisieran hacer esta transformación.

En 2023, se emitió otra convocatoria para seleccionar hasta otros 22 CEE (Resolución EDU/2188/2023, de 16 de junio).

En 2024, se ha abierto una nueva convocatoria para la concesión de subvenciones a los entes locales de Cataluña destinadas a la financiación del personal docente en los CEE de titularidad local que se conviertan en CEEPSIR durante los cursos 2023/2024 y 2024/2025 (Resolución EDU/952/2024, de 13 de marzo), que permite hacer extensivo el modelo CEEPSIR hasta un máximo de 10 CEE más de titularidad municipal.

Posteriormente, también en 2024, se ha publicado la nueva convocatoria de selección de centros dirigida a los CEE de titularidad del Departamento de Educación y sostenidos con fondos públicos. La previsión de esta convocatoria es seleccionar un máximo de 14 nuevos CEE para que se conviertan en CEEPSIR.

El Departamento de Educación recuerda que **la evolución ha sido de una inversión inicial aproximada de 2.500.000,00 euros en la primera convocatoria para el curso 2022/2023, 3.510.742,55 euros para el curso 2023/2024 y 4.784.873,75 euros estimados para el curso escolar 2024/2025.**

Una vez finalizadas estas convocatorias puestas en marcha **durante el curso 2023/2024, hay 52 CEEPSIR distribuidos territorialmente de forma equitativa, de los 102 CEE existentes. Alrededor de la mitad de los CEE ya se han convertido en CEEPSIR para centros ordinarios. Sin embargo, hay otra mitad de CEE que todavía no ha desarrollado este proceso de transformación.**

Es importante destacar, tal como ya se ha mencionado anteriormente, que la conversión de la mitad de CEE en CEEPSIR no ha significado una minoración del alumnado escolarizado en CEE.

Con todo, dado que el éxito del modelo CEEPSIR debería traducirse en una reducción de la matrícula en los CEE, la Dirección General de Educación Inclusiva manifiesta la voluntad de trabajar de cara al curso 2024/2025 para reforzar las plantillas de los CEEPSIR y revisar las ratios actuales. El objetivo es evitar que la disminución de matrícula comporte una disminución del número de profesionales que haga inviable mantener el modelo de CEEPSIR.



Tabla 33. Despliegue de los CEEPSIR en Cataluña (2021-2024)

	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Número de CEEPSIR	14	14	28	52
Profesionales de los CEEPSIR	32,5	32,5	65	93
Total de CEE	104	104	104	102

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

El incremento del despliegue de los CEEPSIR debe ir acompañado de una definición clara del modelo de recurso y de su encaje con los proyectos educativos de centro, para evitar que se convierta en un recurso de apoyo individualizado no integrado en el aula

Una de las principales preocupaciones en relación con los CEEPSIR es la consolidación del modelo y su articulación con la escuela ordinaria en general y con los proyectos educativos de centro en particular, sin que sea percibido como un recurso de apoyo individualizado al alumnado con necesidades educativas especiales no integrado en el aula. La posibilidad de encaje y la articulación de los servicios y de las medidas de apoyo que ofrecen los CEEPSIR están condicionadas, a menudo, por las visiones de las direcciones de los centros ordinarios y de su personal en relación con la figura del CEEPSIR.

En el informe de 2021, el Síndic de Greuges pedía establecer un protocolo de intervención del CEEPSIR con parámetros comunes para todos los centros educativos en su relación con el CEEPSIR, y acompañar y formar a los centros ordinarios y a los CEE para poder desarrollar con éxito el proceso de transformación hacia la función de CEEPSIR.

En 2021, el Departamento de Educación aprobó la Resolución EDU/1010/2021, de 9 de abril, que regula la provisión de los CEEPSIR sostenidos con fondos públicos, que contiene las instrucciones referentes a la organización y al funcionamiento de estos servicios, y, en 2022, publicó las instrucciones de 19 de diciembre de 2022 para la organización y el funcionamiento de los CEEPSIR sostenidos con fondos públicos.

Tal como sucedía con los SIEI, uno de los riesgos es concebir el CEEPSIR como un recurso de apoyo individualizado al alumnado con necesidades educativas especiales. Algunos profesionales de los centros, de hecho, manifiestan que determinado alumnado con necesidades educativas especiales es “alumnado CEEPSIR”, y que son los profesionales del CEEPSIR los que deben ocuparse de atenderle. En este sentido, la Resolución EDU/1010/2021, de 9 de abril, que regula este recurso, puede reforzar esta concepción cuando establece que el destinatario del apoyo que ofrece el CEEPSIR es el alumnado con necesidades educativas especiales, escolarizado en centros ordinarios que imparten enseñanzas obligatorias. **Las instrucciones de 2022, en cambio, establecen que los destinatarios del apoyo que ofrece el CEEPSIR son los centros educativos ordinarios que imparten enseñanzas obligatorias en las que hay escolarizado alumnado con necesidades educativas especiales, y no directamente ese alumnado.**

Para garantizar el encaje de los profesionales del CEEPSIR en el centro ordinario, y para que puedan hacer el asesoramiento al resto de personal del centro, es importante que estos profesionales tengan la experiencia y la formación necesarias. Sin embargo, a veces se constata el riesgo de que los CEE destinen a esta función profesionales con menos experiencia.

Durante el curso 2022/2023, el Departamento de Educación llevó a cabo el Seminario de coordinación de los y las docentes del CEEPSIR, destinado a los nuevos centros proveedores de recursos y servicios, con el objetivo de presentar la normativa, definir los modelos de intervención y funcionamiento, poner en común y recoger buenas prácticas, estrategias y recursos, y definir un plan de formación para los profesionales, entre otros. Durante el curso 2023/2024, se ha vuelto a ofrecer este seminario a los centros que se han incorporado por primera vez al programa.

Asimismo, también se ha iniciado una formación para la transformación de los centros que ya son CEEPSIR, con el objetivo de que el propio centro se pueda ir replanteando su papel y mejorar la práctica que ofrece en el acompañamiento a centros ordinarios, para un máximo de 16 CEEPSIR, con un mentor asignado a cada uno de ellos. También se dispone de un equipo impulsor que ofrece formación adicional a lo largo de todo el curso a dos personas de cada equipo, para que estas personas transfieran posteriormente el conocimiento al centro en el que trabajan junto con el alumno.

3.5.2. Los EAP como agentes para transformar el sistema educativo inclusivo y acompañar al alumnado, a las familias y a los profesionales

Los EAP deben asumir un papel mucho más activo y directo de acompañamiento del profesorado en la implementación del modelo de educación inclusiva en las aulas

Una de las principales recomendaciones que la institución del Síndic de Greuges incluyó en el informe del año 2021 hacía referencia a la necesidad de que los EAP y los servicios de apoyo pedagógico redefinieran sus funciones para que pudieran actuar como agentes de transformación del sistema hacia un modelo verdaderamente inclusivo. Se proponía redefinir el papel de los EAP como instrumentos clave de transformación del sistema educativo, para avanzar hacia una inclusión efectiva a través de su asesoramiento a los centros y a las familias. También se proponía mejorar su participación en el acompañamiento del profesorado y del alumnado durante toda la escolaridad, desde la detección de las necesidades hasta el acompañamiento y el seguimiento en los cambios de etapa o, en su caso, en los cambios de entornos educativos.

Los EAP tienen atribuidas funciones de evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas del alumnado, atención a las familias y acompañamiento a los centros. La evaluación de las necesidades del alumnado y la determinación de las medidas y de los apoyos que requieren a lo largo de la escolaridad es imprescindible, pero no es suficiente para garantizar una atención inclusiva si no se asegura que se ofrece acompañamiento a niños y a familias, y apoyo y orientación a los centros educativos para diseñar proyectos educativos inclusivos y aplicar las medidas y los apoyos universales e individuales.

Los EAP deberían trabajar de forma más intensa en el acompañamiento del profesorado, y hacerlo en el contexto del aula, en coordinación directa con el profesorado, e identificando y diseñando estrategias para garantizar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la dinámica del grupo clase y promover la capacitación del personal docente para dar respuesta a las necesidades del conjunto del aula.

Actualmente, los EAP han desarrollado especialmente su función de hacer la valoración de las NEAE del alumnado, tal como se constata por el incremento del alumnado detectado en los últimos años. Sin embargo, no se ha desplegado con la misma intensidad la función de acompañamiento a los equipos educativos de los centros.

La normativa que regula los EAP y los servicios educativos, que es de 1994, no está actualizada al modelo de educación inclusiva

El Síndic de Greuges también pedía, en el informe de 2021, que se aprobara un nuevo decreto de servicios educativos, dado que actualmente están regulados por el Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Enseñanza (modificada en algunos preceptos por el Decreto 180/2005, de 30 de agosto). Este decreto no es adecuado para responder a las necesidades y los requisitos vinculados al modelo de educación inclusiva.

La normativa reguladora de estos servicios recoge parte de las funciones de los EAP. **Sin embargo, desde el año 1994, se ha producido una ampliación del encargo que tienen atribuido estos servicios y un cambio en el modelo educativo que hace necesario redefinir su papel.**

Las políticas de redistribución equilibrada del alumnado y los cambios normativos en el procedimiento de admisión orientados a la mejora de la detección de alumnado con NEAE han comportado un incremento de las tareas asignadas de estos equipos, así como de los modelos de abordaje de las situaciones de violencia, que también contemplan la intervención de los servicios educativos.

Por otra parte, la normativa que despliega el modelo de escuela inclusiva (Decreto 150/2017, de 17 de octubre) promueve un cambio de paradigma y atribuye a los servicios educativos una intervención de apoyo a los centros que va más allá de los casos individuales, como pieza clave del sistema.

Sin embargo, en estos momentos no se ha actualizado la normativa que regula estos servicios, si bien el Plan normativo del Gobierno de la Generalitat de Cataluña de 2024 preveía el inicio de la tramitación de un proyecto de decreto regulador.

En los últimos años, ha habido un incremento de la dotación de los EAP, aunque todavía hay quejas relacionadas con la saturación de estos servicios y con la escasa intensidad de la intervención que ofrecen

En los últimos años, **los EAP han incrementado las dotaciones de psicopedagogos, fisioterapeutas y trabajadores sociales, tal como establece el Decreto 150/2017, de 17 de octubre. Desde el curso 2017/2018, las dotaciones de los EAP se han incrementado un 26,3 % (tabla 34).**

Sin embargo, el incremento de la detección de alumnado con necesidades educativas especiales hace que, a pesar del incremento de dotaciones, aumente también la ratio de alumnos con NEAE por profesional. En el caso de los psicopedagogos, por ejemplo, en el curso 2017/2018 la ratio era de 42,1 alumnos con necesidades educativas especiales por cada psicopedagogo, mientras que en el curso 2023/2024 esta ratio es de 55,8 alumnos.

Tabla 34. Evolución de los recursos disponibles en los EAP (2015-2024)



EAP	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Psicopedagogos	521	537	567	567	67	640	641,5	632	682
Trabajadores sociales	110	110	106	106	108	121	121	121	144
Fisioterapeutas	87	87	87	87	87	105	105	105	134
Ratio de alumnos con necesidades educativas especiales por psicopedagogo	-	-	42,1	47,3	51,8	45,4	49,1	54,5	55,8

Fuente. Departamento de Educación.

A través del estudio de las quejas recibidas en la institución, se observa que, **una vez hecha la evaluación diagnóstica, los EAP no tienen suficientes profesionales para tener una presencia suficiente en los centros educativos que permita un buen acompañamiento al profesorado y al alumnado y la introducción de cambios en los modelos y las prácticas educativas más allá de la atención del caso individual.**

Actualmente, el sistema cuenta con cerca de 35.000 alumnos con necesidades educativas especiales en centros ordinarios, además de los cerca de 240.000 alumnos con necesidades educativas específicas. Esto significa que **hay un psicopedagogo por cada 55,8 alumnos con necesidades educativas especiales, o un psicopedagogo por cada 73,0 alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de altas capacidades y trastornos del aprendizaje.** También significa que hay un trabajador social por cada 1.896,0 alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas o un fisioterapeuta por cada 283,8 alumnos con necesidades educativas especiales (tabla 35).

Si hacemos el cálculo por días laborables, **la dotación de psicopedagogos permitiría una dedicación de 4,5 días laborables por año a cada alumno con necesidades educativas especiales.** Si hacemos el análisis por centro, hay un psicopedagogo por cada 3,3 centros de primaria y uno por cada 1,6 centros de secundaria. **Estos ratios corresponderían a una dedicación media de un día a la semana de psicopedagogo por cada centro escolar, aproximadamente.**



Tabla 35. Ratios de alumnos y centros por dotación de los EAP (2023/2024)

	Alumnos	Ratio de alumnos por psicopedagogo	Ratio de alumnos por trabajador social	Ratio de alumnos por fisioterapeuta	Días laborables por psicopedagogo y alumno
Necesidades educativas especiales	38.027	55,8	264,1	283,8	4,5
Necesidades educativas específicas derivadas de altas capacidades y trastornos del aprendizaje	49.811	73,0	345,9	371,7	3,4
Necesidades educativas específicas derivadas de situaciones socioeconómicas	273.019	400,3	1.896,0	2.037,5	0,6
	Centros	Ratio de centros por psicopedagogo	Ratio de centros por trabajador social	Ratio de centros por fisioterapeuta	Días laborables por psicopedagogo y centro
Centros de primaria	2.282	3,3	15,8	17,0	74,4
Centros de primaria públicos	1.712	2,5	11,9	12,8	99,2
Centros de primaria concertados	570	0,8	4,0	4,3	297,9
Centros de secundaria	1.086	1,6	7,5	8,1	156,4
Centros de secundaria públicos	596	0,9	4,1	4,4	284,9
Centros de secundaria concertados	490	0,7	3,4	3,7	346,6

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

La institución del Síndic de Greuges sigue recibiendo quejas que ponen de manifiesto que, a pesar de la asignación de recursos de apoyo, falta un enfoque inclusivo global y los docentes tienen dificultades para comprender y atender las necesidades del alumnado con trastornos o dificultades específicas.

Estas carencias ponen de manifiesto que hay que mejorar la formación de los equipos docentes, pero que también se necesita más presencia de los servicios educativos en los centros para ofrecer apoyo y orientación a los claustros. En este sentido, en algunas ocasiones se observa que la intervención de estos equipos tiene lugar a instancia de las familias por malestares relacionados con la atención educativa de sus hijos en los centros, pero que no hay un apoyo permanente ni un trabajo coordinado con los centros de acompañamiento a niños y a familias.

También conviene remarcar que es necesario que estos servicios dispongan de los recursos suficientes para tener presencia en los centros educativos, asesorarlos, apoyarlos y promover el cambio cultural profundo de los diferentes profesionales necesario para implementar el modelo de escuela inclusiva.

Por otra parte, debería valorarse si las mejoras en la dotación de estos equipos permiten asumir esta función de agentes transformadores del sistema hacia un modelo inclusivo.

3.5.3. Refuerzo de los servicios de los CREDA y los CRETDC

La atención logopédica en el marco del sistema educativo solo abarca los casos más graves, dejando sin tratamiento a niños con patologías del lenguaje menos graves

El Síndic de Greuges también sigue recibiendo quejas de familias de niños que manifiestan que no hay suficientes recursos de logopedia en las escuelas y que se quejan de las listas de espera para acceder a los centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad auditiva y alumnos con trastornos graves del lenguaje o la comunicación.

En el marco de la tramitación de casos concretos, el Departamento de Educación explica que **hay niños que han sido valorados por el EAP y el centro educativo a los que se reconoce la necesidad de recibir atención de los CREDA porque requieren una intervención logopédica prioritaria, y que no han podido ser atendidos de acuerdo con la priorización de la atención establecida por falta de recursos.**

Cada CREDA, en función de la disponibilidad de profesionales, de las necesidades de su territorio y de la capacidad organizativa, puede acordar otras modalidades de atención como, por ejemplo, el asesoramiento a docentes que tienen alumnos que no han podido ser atendidos por el servicio.

En enero de 2023, según los datos censales de los CREDA, estos centros tenían a 967 niños en lista de espera pendientes de ser atendidos.

En relación con la evolución de los datos de dotaciones y de alumnado atendido en los CREDA, se constata que, desde la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, se ha producido un crecimiento sostenido tanto de las dotaciones de CREDA (se ha pasado de 395,5 dotaciones en el curso 2017/2018 a 484 en el curso 2023/2024) como del alumnado atendido (se ha pasado de 4.675 alumnos –2.118 con discapacidad auditiva y 2.557 con trastorno del lenguaje– a 5.945 –2.004 con discapacidad auditiva y 3.941 con trastorno del lenguaje–) (tabla 36). Esta tendencia viene ya del curso 2015/2016.

En este periodo, **la dotación de los CREDA se ha incrementado un 22,4 %** (un 27,0 % si se computan también las dotaciones a los centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad visual –CREDV– y en los centros de recursos para la atención educativa al alumnado con trastornos graves del desarrollo y de la conducta –CRETDIC–). **El alumnado con discapacidad atendido se ha incrementado un 27,2 %, ligeramente por encima.** En concreto, el alumnado con discapacidad auditiva atendido se ha reducido un 5,4 %, pero el alumnado con trastornos del lenguaje se ha incrementado un 54,1 %.



Tabla 36. Recursos para la atención a los alumnos con dificultades de audición, lenguaje y comunicación (2010-2024)

	Dotaciones de los CREDA (discapacidad auditiva)	Dotaciones de los CREDV (discapacidad visual)	Dotaciones de los CRETDIC (trastornos conductuales)	Total	Alumnado con discapacidad auditiva atendido por los CREDA	Alumnado con trastornos del lenguaje atendido por los CREDA
2010/2011	356,5	-	-	356,5	-	-
2011/2012	355,5	-	-	355,5	-	-
2012/2013	329	34	-	363	1.798	2.035
2013/2014	331,5	32	-	363,5	1.791	2.231
2014/2015	330	35	-	365	1.847	2.244
2015/2016	334	34	-	368	1.843	2.150
2016/2017	345,5	34	24	403,5	1.939	2.229
2017/2018	395,5	34	24	453,5	2.118	2.557
2018/2019	401,5	34	24	453,5	2.118	2.536
2019/2020	403,5	34	24	454,5	2.021	2.662
2020/2021	439,5	35	24,5	499	2.044	3.231
2021/2022	459,5	35	26,5	521	-	-
2022/2023	450	35	25,5	510,5	2.055	3.764
2023/2024	484	35	57	576	2.004	3.941

Fuente. Departamento de Educación.

Nota. A partir del curso 2021/2022, se facilitan las dotaciones reales en lugar de las dotaciones autorizadas antes del inicio de curso. Por tanto, se incluyen las modificaciones y los incrementos que se pueden haber producido a lo largo del curso escolar.

Esta evolución ha hecho que la ratio de alumnos atendidos por MAL se haya incrementado muy ligeramente, de 12,3 a 12,8, en el periodo comprendido entre los cursos 2017/2018 y 2022/2023. Sin embargo, esta ratio es sensiblemente más positiva que la ratio de otros servicios educativos, que tienen más dificultades para trabajar con el alumnado y el profesorado que lo atiende (tabla 37).

En el caso de los CREDA, hay que valorar también que deben participar más en la supresión de barreras para el alumnado con discapacidad auditiva y con trastornos del lenguaje en el contexto de aprendizaje. También deben garantizar el asesoramiento y el acompañamiento del profesorado en la inclusión de este alumnado en la dinámica del aula. De hecho, en ocasiones el CREDA atiende al alumnado fuera del contexto del aula.

Tabla 37. Recursos disponibles en diferentes servicios educativos (2014-2024)



CREDA	2014/2015	2015/2016	2016/2017	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Maestros de audición y lenguaje (MAL)	329	320	335	380,5	380,5	382,5	423,5	433,5	433,5	464,5
Psicopedagogos	13	13	13	13	13	13	16	16	16	18,5
Audioprotectas	8	8	8	8	8	8	10	10	10	10
Ratio de alumnos atendidos por MAL	12,4	12,5	12,4	12,3	12,2	12,2	12,5	-	13,4	12,8

Fuente. Departamento de Educación.

En el curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha reforzado las plantillas de diversos servicios educativos, también de los CREDA y los CRETDIC, con el foco puesto en la mejora de la atención a los alumnos con trastornos del lenguaje o con trastornos de conducta, entre otros.

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación ha valorado incorporar graduados en logopedia a los CREDA, aunque hasta ahora no ha sido posible y estos han sido asignados a los EAP para que apoyen a los centros. En concreto, para el curso 2024/2025, se ha aprobado la provisión de logopedas como personal de la estructura orgánica del Departamento de Educación, que, de momento, contará con 12 dotaciones que estarán ubicadas en varios EAP con el objetivo de atender al alumnado beneficiario del recurso de SIEI Plus.

La Dirección General de Educación Inclusiva está trabajando en la incorporación de graduados en logopedia para mejorar la atención al alumnado con trastornos de la comunicación, el lenguaje, el habla, la voz y la deglución. Los logopedas tienen como tarea prevenir y valorar los posibles problemas en la comunicación y el lenguaje del alumnado, y esta intervención se hace en el marco de la inclusión educativa. Su intervención debe contribuir a la mejora de las competencias lingüísticas y comunicativas del alumnado,

e intervienen en el contexto natural en el que los niños interactúan entre ellos y con las personas habituales de su entorno.

Precisamente, en una reunión entre el Colegio de Logopedas de Cataluña y el Síndic de Greuges, el Colegio de Logopedas de Cataluña ha manifestado preocupación por la falta de atención logopédica adecuada en la primera infancia. Considera que esto repercute, primero, en el desarrollo de las habilidades lingüísticas de los niños y, por consiguiente, en su desarrollo general y en sus capacidades de aprendizaje.

El Colegio de Logopedas de Cataluña también ha manifestado que la mayor parte del personal del CREDA que presta atención de logopedia o terapia de lenguaje en los centros educativos no tiene la titulación de logopedia, sino que se trata de MAL formados en magisterio. En concreto, de los 549 profesionales que trabajan en los CREDA en el curso 2023/2024, solo 208 han informado de que tienen la titulación en logopedia.

El Síndic de Greuges pide que se evalúe el modelo de CREDA y que, por tanto, se analicen las medidas organizativas que deben adoptarse para eliminar la lista de espera sin perder calidad en la atención prestada, se optimice la intervención de los CREDA en la transformación inclusiva de los contextos de aprendizaje en el aula, se desarrolle la atención de este recurso en el grupo clase de referencia del alumnado atendido y se determine qué perfiles profesionales deben integrar en su plantilla.

El Departamento de Educación informa de que actualmente se está elaborando un nuevo marco de actuación del CREDA.

3.6. Coordinación de recursos y servicios, y trabajo en red de los profesionales

3.6.1. Planificación y asignación de los recursos y los servicios

El Departamento de Educación ha desarrollado mecanismos para garantizar una adecuada distribución territorial de los recursos

Durante el curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha elaborado criterios y estructuras para garantizar una buena planificación de los recursos y una distribución territorial adecuada, en condiciones de equidad entre centros y alumnos.

En epígrafes anteriores se ha mencionado, por ejemplo, la distribución de los recursos de monitorización entre servicios territoriales y, dentro de estos, la distribución en función de criterios objetivos relacionados con las necesidades del alumnado. Esta planificación en la distribución de recursos también se ha producido en el caso de los SIEI. El Departamento de Educación hace una propuesta de dotación de docentes y educadores a partir de los datos de alumnado con necesidad de este apoyo que les proporcionan los EAP, y los servicios territoriales modifican esta propuesta a partir del conocimiento que tienen de la realidad de los centros.

Se han promovido programas, como el Programa de cooperación territorial de educación inclusiva (PCT), que se basan en la adscripción de profesionales a los servicios territoriales para que, a partir de criterios de asignación a centros que partan de la valoración de sus necesidades, puedan dar servicio a distintos centros de un mismo territorio en función del volumen de población escolar. Este programa incluye tres perfiles profesionales: el MEE, el MAL y el OE, adscritos administrativamente a los servicios territoriales correspondientes. Los dos primeros están asignados a un centro educativo, pero intervienen de media en cinco centros cada uno. Por su parte, los OE, como coordinadores del programa, deben adscribirse administrativamente a los CREDA.

En esta misma línea, **en el curso 2023/2024, se han puesto en funcionamiento las comisiones de ordenación educativa en todos los servicios territoriales.** De acuerdo con lo establecido en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, las comisiones de ordenación educativa promueven, planifican y evalúan la colaboración y el trabajo en red entre los centros, en función de las necesidades detectadas, los programas institucionales y las prioridades del Departamento de Educación (art. 4.4). Estas comisiones tienen entre sus objetivos el de impulsar el cambio de mirada hacia un sistema educativo inclusivo en su territorio, asegurando así que los recursos de los que se doten los centros educativos se utilizarán para seguir avanzando hacia la plena inclusión de todo el alumnado.

En el caso de los CEEPSIR, por ejemplo, evalúan las propuestas de los programas específicos de apoyo a la escolarización de que disponen los centros y entonces aprueban su distribución en función de las necesidades de los alumnos que hay que escolarizar (art. 25.3), como el alumnado con pluridiscapacidad.

En 2022, se ha elaborado el mapa de recursos para la educación inclusiva previsto en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre

El informe del año 2021 ponía de manifiesto la necesidad de incrementar los recursos destinados a la atención de las necesidades educativas del alumnado en los centros ordinarios, y de planificar mejor la provisión de los recursos ya disponibles en el sistema y su intervención. En concreto, se recomendaba desarrollar un mapa de recursos disponibles para contribuir a la planificación de la provisión de nuevos recursos y al aprovechamiento y la coordinación de los recursos existentes.

En diciembre de 2022, se publicó provisionalmente el mapa de recursos para la educación inclusiva, que era uno de los requisitos del Decreto 150/2017, de 17 de octubre (art. 26).

Su principal objetivo es ayudar a las familias de alumnos con algún tipo de NEAE a definir sus itinerarios formativos. Además, también quiere ser una herramienta útil para los orientadores de los centros docentes que acompañan al alumnado y a las familias, para que puedan mostrar mejor las opciones disponibles al alumnado con NEAE. Y también puede ayudar al resto de personal de los servicios educativos de zona y de los servicios territoriales en sus tareas de planificación.

Este mapa se actualiza periódicamente y se puede consultar en la [web del Departamento de Educación](#).

Hay que mejorar la integración de las entidades del ámbito de la discapacidad en la red de apoyo y en el despliegue del modelo de educación inclusiva, especialmente por el papel de acompañamiento que desempeñan con las familias

El ámbito de la discapacidad cuenta con una red de entidades sociales sin ánimo de lucro que contribuyen a generar servicios y dar apoyo a los niños con discapacidad y a sus familias (actividades de ocio, formación de personal de apoyo, acompañamiento a las familias, etc.). Hay que tener presente que estas entidades, que proporcionan recursos, formación y asesoramiento esenciales y que son expertas en la atención de las necesidades especiales de los niños, están actuando sobre un número significativo de alumnos del sistema educativo y mantienen una relación estrecha con muchas de sus familias. Sin embargo, este papel no se aprovecha lo suficiente ni se pone suficientemente al servicio de la educación inclusiva.

El Síndic de Greuges, que mantiene interlocución con muchas de estas entidades, constata que estas no siempre se sienten partícipes del despliegue del modelo de educación inclusiva y que no siempre orientan su función de acompañamiento hacia ese objetivo. La falta de alineamiento y trabajo integrado de estos actores con el sistema educativo no contribuye a la aplicación efectiva de la educación inclusiva.

El Departamento de Educación informa de que **de cara al curso 2024/2025 quiere crear un directorio de entidades y asociaciones que dan apoyo a la inclusión en el ámbito educativo**, y está valorando la posibilidad de establecer un acuerdo de colaboración estable.

La Unidad de Atención a Familias y Apoyo a la Inclusión Educativa ha estado llevando a cabo encuentros con diversas entidades y asociaciones que promueven la inclusión en el ámbito educativo. Estos encuentros tienen como objetivo recoger información sobre las necesidades actuales de las entidades, el tipo de intervención que llevan a cabo con el alumnado, la evaluación de esta intervención y el impacto real de sus acciones sobre el sistema educativo.

A partir de esta información, y con el fin de fortalecer y ampliar la red de apoyo para la educación inclusiva, la Dirección General de Educación Inclusiva está valorando la posibilidad de establecer un acuerdo de colaboración estable con estas entidades. A largo plazo, un acuerdo de estas características consolidaría una red de apoyo sólida y fortalecería la atención a la diversidad en el seno de los centros educativos.

3.6.2. Coordinación de los servicios educativos, sociales y de salud

Pese a que cerca del 10 % del alumnado hace uso de los CDIAP y los CSMIJ, no hay cultura de trabajo integrado con el personal docente y de atención educativa de los centros y con los EAP para garantizar una adecuada atención al alumnado con NEAE

En el informe [La educación inclusiva en Cataluña](#), de 2021, el Síndic de Greuges ponía de manifiesto la necesidad de intensificar la coordinación con los servicios externos a los centros, y destacaba que, en la práctica, la focalización de los profesionales de los centros en la atención directa de las necesidades educativas especiales, la insuficiencia de recursos, los déficits de dedicación horaria para el trabajo en red y la falta de estructuras de coordinación dificultaban enormemente una coordinación efectiva y de calidad de los centros con los servicios externos y la progresiva construcción de una verdadera red de apoyos a la educación inclusiva.

En los últimos años, ha aumentado de forma sostenida el número de niños y adolescentes atendidos en servicios externos, como los CDIAP o los centros de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ).

En el caso de los CDIAP, por ejemplo, en el periodo 2010-2022, se ha incrementado un 51,8 % el número de niños atendidos. El 12,3 % de los niños menores de seis años, más de 45.000, son atendidos por los CDIAP.

En el caso de los CSMIJ, en este mismo periodo, el incremento de los niños y los adolescentes atendidos ha sido del 45,1 %. En total, los CSMIJ están atendiendo al 8,0 % de la población de seis a diecisiete años de Cataluña, cerca de 80.000 niños y adolescentes (tabla 38).



Tabla 38. Niños atendidos en CDIAP y CSMIJ (2010-2022)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022
CDIAP	30.944	33.170	34.704	37.604	37.956	38.927	39.234	40.034	41.448	42.336	40.025	44.248	46.981
CSMIJ	54.570	54.155	57.373	58.570	60.704	64.780	63.330	66.501	63.936	69.006	69.024	74.132	79.167

Fuente. Elaboración propia con datos del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión y del Departamento de Salud.

Sin embargo, en la práctica todavía hay poca cultura de trabajo compartido entre los centros escolares y estos servicios. Estas dificultades de coordinación se deben a la saturación de los servicios y a la falta de tiempo suficiente para coordinarse, también por parte del profesorado de los centros.

El personal docente en el sector público tiene actualmente más horas de coordinación interna y externa de lo que tenía cuando se aprobó el Decreto 150/2017, de 17 de octubre

A partir del 1 de enero de 2023, después del acuerdo de septiembre de 2022 del Departamento de Educación con las organizaciones sindicales, entró en vigor la reducción de una hora lectiva en el horario de dedicación docente del profesorado en el sector público (se pasó de 24 a 23 horas de docencia en primaria, y de 19 a 18 horas de docencia en secundaria). Para ello se previó una inversión anual de cerca de 170 millones de euros para la contratación del personal docente necesario para hacer frente a esta reducción de la hora de docencia.

En el caso de educación infantil de segundo ciclo y primaria, la reducción de las horas de docencia, de 24 a 23, ha implicado un incremento de la dedicación a horas de actividades complementarias al centro, de 6 a 7 horas. En el caso de la ESO, la reducción de las horas de docencia, de 19 a 18, ha implicado que las horas de actividades complementarias de permanencia en el centro pasen de 5 a 6. **Estas horas se dedican, entre otras cosas, a coordinación, reuniones, actividades relacionadas con la tutoría, atención a las familias del alumnado, coordinaciones de nivel y con especialistas para la atención a la diversidad, actividades de colaboración con otros profesionales,** trabajo en equipo o guardias y otras vigilancias.

La reducción de horas de docencia ha comportado la contratación de otros 3.566 docentes en los centros públicos a partir del año 2023, 1.431 para primaria y 2.135 para secundaria.

Este incremento de personal docente en el sector público representa un avance de cara a mejorar la atención de las necesidades educativas del alumnado, derivado de la reducción de la ratio de alumnos por profesor en el sistema educativo. También implica que el personal docente tiene mayor disponibilidad de horas para destinarlas a actividades complementarias en el centro. **Esta minoración de la dedicación horaria de docencia del profesorado también permite tener tiempo para planificar y coordinarse para hacer la escuela más inclusiva.**

La reducción de las horas lectivas en el sector público en enero de 2023 no ha discriminado positivamente a los centros con elevada complejidad

El incremento de la dotación de personal docente derivada de la reducción de las horas de docencia, aplicada de forma lineal, si bien es una medida que ayuda a mejorar las condiciones con las que se presta el servicio educativo en el conjunto de los centros escolares, no ha discriminado positivamente a los centros con elevada complejidad y no ha contribuido a garantizar una distribución más equitativa del profesorado entre centros en función de su complejidad educativa.

La falta de tratamiento diferencial de los centros con elevada complejidad en el horario de dedicación docente hace que las horas destinadas a actividades complementarias en el centro por el profesorado sean iguales para el conjunto de centros en el sector público, sin diferencias en función de la complejidad educativa.

En los centros con elevada complejidad, la coordinación entre los diferentes profesionales del equipo educativo del centro y con los profesionales de otros servicios educativos y de salud es fundamental para garantizar una adecuada atención de las necesidades educativas específicas del alumnado. Estos son centros que también cuentan con una mayor presencia de alumnado con necesidades educativas especiales.

El acceso al sistema educativo comporta, muy a menudo, la baja de los niños del CDIAP a partir de los cuatro años de edad, aunque tienen derecho a permanecer en él

La atención precoz se configura como un derecho subjetivo de los niños con trastornos en el desarrollo o con riesgo de sufrirlos, hasta la edad de seis años, o bien hasta que las necesidades de atención sean cubiertas por otros servicios (Decreto 261/2003, de 21 de octubre, por el que se regulan los servicios de atención precoz, modificado por el Decreto 45/2014, de 1 de abril).

El Decreto 261/2003, de 21 de octubre, de acuerdo con la modificación del Decreto 45/2014, de 1 de abril, establece que:

- “Tienen derecho a los servicios de atención precoz los niños, con trastornos en su desarrollo o con riesgo de sufrirlos, desde el momento de la concepción y, como máximo, hasta que cumplan seis años” (art. 4.1.).
- “La duración de los servicios debe ser la que necesite cada niño y debe extenderse hasta que las necesidades de atención las puedan cubrir los servicios de carácter general, ya sean educativos, sanitarios o sociales o, en todo caso, cuando cumpla la edad de seis años” (art. 4.4).

El Síndic de Greuges ha manifestado su disconformidad con el hecho de que **muchos niños sean dados de baja del servicio al cumplir cuatro años, con el pretexto de que hay otros servicios que ya atienden sus necesidades**. Muy a menudo, la admisión de los niños a la educación infantil de segundo ciclo sirve para darles de baja de los CDIAP porque sus necesidades pasarán a ser atendidas por el centro escolar ordinario.

Esta institución destaca que la atención que reciben estos niños en el ámbito escolar no es necesariamente equiparable y no sustituye necesariamente el tratamiento que reciben en el CDIAP. De hecho, el apoyo educativo que estos niños reciben en el centro escolar es equivalente al que pueden recibir en la guardería, sin que la escolarización en edades tempranas implique darlo también de baja. Así pues, con este criterio los niños pierden oportunidades de desarrollo.

El derecho subjetivo de todos los niños hasta seis años que tienen un trastorno de desarrollo o riesgo de sufrirlo no puede verse afectado por la existencia de presión asistencial en el servicio o por la intervención de otros servicios que no necesariamente proveen de una atención equivalente.

“Garantizar la continuidad asistencial” es precisamente uno de los objetivos atribuidos a todos los efectos a los servicios de atención precoz (apartado 6.e del Decreto 261/2003, de 21 de octubre). El hecho de dar de baja del servicio a un niño antes de que cumpla seis años sin estas garantías, si se mantiene la necesidad, comporta, a juicio del Síndic de Greuges, una vulneración de las previsiones de la Ley 18/2003, de 4 de julio, de apoyo a las familias, y del Decreto 45/2014, de 1 de abril, de modificación del Decreto 261/2003, de 21 de octubre, que regula los CDIAP.

Los CDIAP y los CSMIJ tienen problemas de cobertura y de intensidad de la intervención por efecto de la presión asistencial que reciben, que puede perjudicar la inclusión del alumnado en el sistema educativo

El Síndic de Greuges constata que la creciente presión asistencial sobre estos servicios condiciona su acceso y hace que haya listas de espera, y que también condiciona la intensidad del tratamiento, ya que disminuye la frecuencia de las visitas.

En el caso de los CDIAP, por ejemplo, el incremento del número de niños atendidos ha venido acompañado de la contratación de nuevos profesionales. Sin embargo, el número de profesionales no ha aumentado tanto como el número de niños atendidos. **Así, respecto al año 2019, el incremento del número de profesionales contratados (excluido el personal de administración y gestión) ha sido del 2,3 %, y el incremento de las horas contratadas, del 7,1 %, pero el incremento del número de niños atendidos en este mismo periodo ha sido del 11,0 %.** Esto ha provocado que se hayan incrementado las listas de espera, que se han más que doblado, y que no haya aumentado la frecuencia asistencial media. En 2023, había más de 3.000 niños en lista de espera del servicio, cuando esta cifra era inferior a 1.500 en 2019 (tabla 39).

Tabla 39. Niños en lista de espera y dotaciones de profesionales en los CDIAP (2019-2023)



	2019	2020	2021	2022	2023 (enero-agosto)
Niños atendidos	42.336	40.025	44.248	46.981	–
Niños en lista de espera	1.440	1.876	1.935,74	3.983,95	3.398,75
Media de días en lista de espera por niño	29,93	36,19	37,6 (b)	47,33	39,89
Número de profesionales contratados	1.385	1.349	1.384	1.406	–
Número de profesionales contratados (excluidos los de administración y gestión)	1.194	1.170	1.210	1.221	–
Horas anuales contratadas de profesionales	1.331.676,92	1.319.762,84	1.348.893,66	1.421.470,38	–
Horas anuales contratadas de profesionales (excluidos los de administración y gestión)	1.174.915,75	1.159.891,68	1.185.122,26	1.258.436,58	–
Horas contratadas de profesional (excluidos los de administración y gestión) por niños atendidos	27,8	29,0	26,8	26,8	–
Frecuencia asistencial media (horas/niño/semana)	0,67	0,71	0,65	0,65	–

Fuente. Dirección General de la Autonomía Personal y la Discapacidad del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión.

La frecuencia asistencial, que en 2005 era de 1 hora semanal, en 2022 pasó a ser de 0,65 horas semanales, claramente por debajo de lo establecido en el Decreto 142/2010, de 11 de octubre, por el que se aprueba la Cartera de Servicios Sociales 2010-2011, que contempla una frecuencia en la atención de los niños de entre 0,8 y 1,2 horas semanales. Tal como ya se ha dicho, además, la presión asistencial creciente hace, a su vez, que se dé de baja a niños antes de los seis años, a pesar de las necesidades de atención que tienen.

El Síndic de Greuges pide que se incremente progresivamente la dotación de recursos al CDIAP hasta que pueda mantener una ratio de profesionales ajustada a la frecuencia asistencial media prevista en el Decreto 142/2010, de 11 de octubre. El Departamento de Derechos Sociales e Inclusión ha informado de que ha aumentado el número de horas de atención precoz durante el 2023.

Y, en el caso de los CSMIJ, la institución del Síndic de Greuges todavía detecta problemas relacionados con la cobertura, con las listas de espera y con la baja frecuencia de las visitas.

En relación con la intensidad del tratamiento, los datos señalan que **en 2022 se ha reducido el número de visitas por paciente, que han pasado de 7,4 por año a 7,1.** Esta frecuencia es inferior a la visita de cada mes y medio de media, siendo insuficiente en función del caso. **Se han incrementado, al mismo tiempo, los niños en lista de espera: en junio de 2023 había 3.568 niños en lista de espera, un 26,5 % más que en 2022.**

La presión asistencial obliga a aplicar criterios de priorización, que limitan la capacidad de actuar de forma preventiva y, sobre todo, de forma reactiva, y también a dilatar la intervención en fases más agudas de las enfermedades, con un exceso también de medicalización por carencias a la hora de proporcionar una intervención psicoterapéutica adecuada.

El Plan de salud de Cataluña 2021-2025 identifica la atención a la salud mental de los niños y los jóvenes como ámbito prioritario y de especial relevancia. Durante el año 2023, el Departamento de Salud ha incorporado novedades, como el incremento de los importes de contratación de los dispositivos de salud mental para el cumplimiento de la Cartera de Servicios Sociales, la finalización del despliegue del Programa de atención a la crisis infantil y juvenil, o la incorporación a los equipos de atención primaria (EAP) de referentes de bienestar emocional y salud comunitaria (RBEC).



Tabla 40. Pacientes atendidos en servicios ambulatorios de salud mental infantil y juvenil (2010-2023)

	2010	2011	2012	2013	2014	2015	2016	2017	2018	2019	2020	2021	2022	2023 (junio)
Pacientes atendidos	54.570	54.155	57.373	58.570	60.704	64.780	63.330	66.501	63.936	69.006	69.024	74.132	79.167	62.782
Pacientes atendidos por cada 1.000 niños	40,4	39,6	41,4	42,1	39,5	43,4	43,6	46	48,8	49,8	49,9	53,8	57,9	45,8
Visitas por paciente atendido	6,5	6,5	6,6	6,4	6,3	6,3	6,5	6,3	7,2	7,2	7,9	7,4	7,1	4,9
Número de visitas	355.285	352.843	376.981	374.414	384.876	411.226	411.681	420.161	461.218	495.297	546.486	549.902	559.296	309.883
Niños en lista de espera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	2.821	3.568
Media de días en lista de espera	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	-	59,18	58,47
Niños de 12 a 17 años (%)	43,9	45,3	46,5	47,5	51,7	52,9	54,2	54,2	55	51,8	52,8	55,0	57,8	55,9

Fuente. Servicio Catalán de la Salud. Registro del conjunto mínimo básico de datos de los centros ambulatorios de la red de salud mental ambulatoria (CMBD-SMA).

Nota. Los datos del año 2021 no contienen la información del Centro de Salud Mental de Adultos (CSMA) L'Hospitalet de Llobregat (año entero), Centro de Salud Mental Infantil y Juvenil (CSMIJ) Badia (año entero), CSMA Badia (año entero), CSMA Badalona 1 Est (de octubre a diciembre), CSMA Badalona 2 Oest (de octubre a diciembre), CSMIJ Badalona 1 Est (de julio a diciembre) y CSMIJ Badalona 2 Oest (de julio a diciembre). El año 2022 no contiene los datos del CSMA L'Hospitalet de Llobregat, CSMIJ Badia, CSMA Badia, CSMA Badalona 1 Est, CSMA Badalona 2 Oest, CSMIJ Badalona 1 Est y CSMIJ Badalona 2 Oest.

En los últimos años, se está desplegando un acuerdo marco entre los departamentos de Educación y Salud, con una mejora de la coordinación de los servicios educativos y de salud

En ocasiones, el alumnado con necesidades educativas especiales tiene problemas de salud vinculados al diagnóstico de determinadas enfermedades de atención compleja o crónicas que requieren una atención específica de los profesionales de los centros escolares y a menudo también de personal del ámbito sanitario. Para atender a este colectivo se ha diseñado el Acuerdo marco entre el Departamento de Educación y el Departamento de Salud, firmado en 2019.

Durante años, el Síndic de Greuges ha recibido quejas relacionadas con la escolarización de este alumnado en centros ordinarios, con la falta de criterios claros en las actuaciones y las responsabilidades del personal docente y de atención educativa de los centros escolares y con la falta de apoyo por parte de personal sanitario. **El progresivo despliegue del acuerdo marco ha hecho que en los últimos años se hayan reducido las quejas relacionadas con la atención de estos niños.**

El acuerdo marco establece cinco ámbitos de actuación conjunta, que se materializan en los siguientes programas:

- 1. Programa de promoción y protección de la salud y prevención de enfermedad en el ámbito escolar (programa A).** Este programa tiene como objetivo mejorar la salud de la población escolarizada mediante acciones de promoción y protección de la salud; de prevención de la enfermedad y de las situaciones de riesgo, y de detección precoz de los problemas relacionados con la salud mental, la salud afectiva, la salud sexual, las adicciones comportamentales y a sustancias, la salud alimentaria, la actividad física saludable, las violencias y la salud social, las enfermedades infecciosas y la salud bucodental. Estas acciones se llevan a cabo en colaboración con los centros educativos y los servicios de salud comunitaria presentes en el territorio.
- 2. Programa de atención al alumnado con necesidades especiales de salud en los centros de educación ordinaria (programa B).** Este programa tiene como objetivo garantizar que los niños y los adolescentes desarrollen con la máxima normalidad sus actividades diarias en los centros educativos de forma compatible con el desarrollo de la actividad escolar.
- 3. Programa de atención al alumnado con necesidades especiales de salud en los CEE (programa C).** Este programa tiene como objetivo garantizar que los niños y los adolescentes desarrollen con la máxima normalidad sus actividades diarias en los CEE de forma compatible con el desarrollo de la actividad escolar.
- 4. Programa de apoyo a los centros en lo que se refiere al alumnado con trastornos mentales (programa D).** Este programa tiene como finalidad velar por que el alumnado que recibe o es susceptible de recibir atención, apoyo y orientación de los servicios de

salud mental de la red pública pueda desarrollar sus actividades diarias en su centro educativo con la máxima normalidad. También tiene por finalidad proporcionar apoyo y orientación a profesionales del ámbito educativo, y ofrecer atención directa al alumnado de las AIS y orientación a sus familias.

5. Programa de atención educativa a niños y adolescentes ingresados en la red de salud pública (SISCAT) y en hospitales de día para la población infantil y juvenil con trastornos mentales y de atención educativa domiciliaria (programa E).

En el curso 2023/2024, el programa A ha atendido a 14.585 alumnos que cursan ESO y bachillerato, el 3,8 % del total, y también se han hecho intervenciones grupales en las escuelas (5.864 actividades).

Por su parte, en abril de 2024, el programa B había atendido a 1.588 alumnos, el 1,4 % del total. Son alumnos con necesidades vinculadas a enfermedades crónicas o alumnos con enfermedades crónicas y necesidades complejas de atención o necesidades paliativas.

Según la información facilitada por el Departamento de Educación, los principales motivos de consulta de este programa han sido:

- El 28,0 %, por manejo de dispositivo
- El 17,5 %, por diabetes
- El 8,7 %, por alergia en el ámbito escolar
- El 6,2 %, por epilepsia o crisis comicial
- El 18,0 %, por otros problemas de salud crónicos

Las actuaciones y la gestión de las enfermedades consideradas crónicas se coordinan a través del enfermero o enfermera de salud y escuela o el enfermero o enfermera de pediatría de referencia del centro escolar y el equipo sanitario referente del alumnado. En caso de que el alumnado requiera la administración de cuidados por parte de un profesional sanitario o deba llevarse a cabo una capacitación de los monitores de apoyo, en general, los cuidados los prestan uno o varios miembros del equipo de atención primaria correspondiente. En casos excepcionales, la complejidad de algunos cuidados puede requerir la participación de un profesional de ámbito hospitalario.

Los enfermeros y enfermeras referentes del programa "Salud y escuela" (PSyE) de los centros de atención primaria son las personas de referencia vinculadas a la atención a las necesidades especiales de salud en el entorno educativo y actúan de enlace con la dirección del centro educativo para coordinar las actuaciones del alumnado con necesidades especiales de salud. Entre sus funciones también se encuentra la de definir las intervenciones para la atención a la salud que requieren los niños y los jóvenes no autónomos y promover la educación para la salud que requieren los profesionales del

entorno educativo. Esta intervención debe permitir que los niños y los jóvenes con necesidades de salud puedan participar en las mismas actividades que el resto de compañeros en el centro educativo.

Hay que seguir avanzando en el despliegue del PSyE y consolidando la intervención de los enfermeros y enfermeras en los centros ordinarios. **El Departamento de Salud todavía concibe excesivamente el centro escolar como ámbito en el que solo debe intervenir personal del sector educativo y no del sanitario.**

Tabla 41. Alumnado beneficiario de los programas del Acuerdo marco entre el Departamento de Educación y el Departamento de Salud (2018-2023)



		2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
	Consulta abierta	4.208	–	14.157	14.585
Programa A	Centros adscritos a consulta abierta	103	737	831	862 (datos de abril)
	Intervenciones grupales	134	–	5.538	5.864
Programa B	Alumnado con necesidades especiales de salud en los centros ordinarios	1.279	2.840	2.785	1.588 (datos de abril)
Programa C	Alumnado con necesidades especiales de salud en los CEE	1.239	1.165	1.165	1.207 (datos de abril)
Programa D	Número de AIS o grupos	–	56	65	–
	Alumnado en el AIS	–	263	308	–
	Alumnado en aulas hospitalarias	–	3.197	3.991	–
Programa E	Alumnado en hospitales de día	–	1.318	2.825	–
	Alumnado con atención educativa domiciliaria	–	–	1.604	–

Fuente. Departamento de Educación.

En relación con el programa B, actualmente se está actualizando la documentación vinculada a la atención a las necesidades especiales de salud de niños y jóvenes en el entorno educativo. **Durante el curso 2023/2024, se ha publicado el Protocolo de atención a la salud en el entorno educativo para que todos los centros educativos tengan información e indicaciones claras para atender la salud de los menores que tienen a cargo en el entorno escolar. También se ha publicado el Protocolo de atención a los niños con diabetes en el entorno educativo,** extensivo también a adolescentes y jóvenes con diabetes de tipo 1 escolarizados en centros educativos ordinarios y CEE públicos y concertados.

Dentro del acuerdo marco se ha impulsado la creación de las comisiones territoriales de los departamentos de Educación y Salud para trabajar conjuntamente la respuesta de ambos departamentos en los casos de alumnado con necesidades derivadas de problemáticas de salud y coordinar las acciones que se puedan llevar a término. Estas

comisiones, finalmente, han entrado en pleno funcionamiento en todos los servicios territoriales de Cataluña en el curso 2023/2024, aunque todavía hoy tienen dificultades para ser operativas.

El Departamento de Educación informa de que se está trabajando para aprobar un nuevo acuerdo marco de cara al año 2025, dado que el actual marco de colaboración finaliza en diciembre de 2024. Este nuevo acuerdo debe poner el énfasis en las necesidades sanitarias del alumnado independientemente de dónde esté escolarizado, sea en un centro ordinario, en un CEE o en otro recurso. Las comisiones territoriales han valorado que los actuales programas son rígidos a la hora de dar respuestas concretas a situaciones sobrevenidas o a situaciones no previstas en cada uno de los programas.

El Departamento de Educación informa de que otras mejoras a incorporar al nuevo acuerdo marco están relacionadas con la formación de los profesionales y del personal de apoyo, la revisión de la estructura de los programas para hacer una organización por temáticas con un amplio alcance, la simplificación de las comisiones, la revisión de las etapas educativas a las que se dirige cada programa y el establecimiento de un sistema de valoración por parte de las comisiones territoriales. También se está trabajando para encontrar un sistema de compartición de datos en los casos en los que se hace un abordaje conjunto.

El Departamento de Educación recuerda la necesidad de garantizar el acceso de los profesionales de la educación a determinados datos diagnósticos o de cuidados del alumnado, para garantizar que se presta una atención adecuada desde el ámbito educativo.

También se está valorando cómo incorporar en el acuerdo marco la posible colaboración del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión en la atención al alumnado con discapacidad, cuando proceda. **La incorporación del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión debe permitir una coordinación estable, en todos los territorios, de los tres departamentos, para asegurar así una respuesta integral a todo el alumnado que lo requiera.**

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación prevé:

- La consolidación de las comisiones territoriales mixtas de los departamentos de Educación y Salud.
- La redacción del nuevo acuerdo marco de colaboración entre ambos departamentos, que permita seguir avanzando en la colaboración interdepartamental.
- La constitución, en el marco del Pacto Nacional de Salud Mental, de un grupo de trabajo coliderado por los departamentos de Salud, Educación y Derechos Sociales e Inclusión, cuyo objetivo es mejorar la prevención, la detección, la diagnosis, el abordaje integral y la recuperación de las personas con trastornos del neurodesarrollo y el aprendizaje.

El Síndic de Greuges ha pedido que se actualice la normativa que regula la atención educativa domiciliaria para delimitar los casos en los que se puede acceder a ella

El recurso de atención educativa domiciliaria está recogido en la Resolución EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, por la que se aprueban las instrucciones para establecer el procedimiento para que el alumnado que sufra enfermedades prolongadas pueda recibir atención educativa domiciliaria por parte de profesorado del Departamento de Educación. Esta resolución desarrolla el artículo 18 del Decreto 279/2006, de 4 de julio, sobre derechos y deberes del alumnado y regulación de la convivencia en los centros educativos no universitarios de Cataluña, que a su vez despliega el derecho del alumnado que padece una enfermedad prolongada a cursar niveles obligatorios y a recibir la ayuda necesaria para asegurar el rendimiento escolar.

Para solicitar la atención domiciliaria hay que presentar una solicitud con el informe médico, y el equipo docente, con el asesoramiento del EAP, si procede, debe elaborar la propuesta curricular a seguir mientras el alumno no asista al centro.

En algunos casos, se detecta que hay desacuerdos entre la propuesta de atención domiciliaria que consta en el informe médico presentado por la familia (sobre todo en casos de problemas de salud mental y problemas relacionados con la covid) y la valoración del EAP y el centro educativo, que consideran que este recurso no es adecuado para el alumno y que la familia puede estar utilizando el informe médico para defender su opción de la educación en casa (*homeschooling*).

Por este motivo, la institución del Síndic de Greuges ha recomendado al Departamento de Educación que, a fin de mejorar los circuitos y la información, valore, de forma coordinada con el Departamento de Salud, la posible adecuación y actualización del contenido de la Resolución EDU/3699/2007, de 5 de diciembre, para protocolizar y delimitar en qué casos y de acuerdo con las indicaciones de qué facultativos (si corresponden o no al SISCAT y en coordinación con qué profesionales o servicios especializados, si procede) debe acordarse esta medida.

En este sentido, se ha pedido mejorar la información o las instrucciones facilitadas a los diferentes profesionales del Departamento de Salud sobre la posibilidad de emitir informes médicos para la atención domiciliaria y la coordinación entre ambos departamentos en relación con el desarrollo de esta medida.

En relación con el programa E, el Departamento de Educación está redactando una nueva resolución de atención educativa domiciliaria, después de las mejoras hechas durante la pandemia, que siga mejorando la coordinación de las administraciones para el alumnado que recibe atención educativa hospitalaria o domiciliaria y la coordinación con los centros. En el curso 2022/2023, 1.604 alumnos recibieron atención educativa domiciliaria.

La denegación de la ayuda para el alumnado con NEAE en concepto de “reeducción” por estar escolarizado en CEE limita las oportunidades de desarrollo del alumnado con discapacidades graves

El Síndic de Greuges recibe quejas porque se han denegado ayudas a alumnado con NEAE, en concreto en cuanto al componente de “reeducción pedagógica o del lenguaje”, por estar escolarizado en CEE.

Para justificar la denegación de la ayuda, el Departamento de Educación recuerda que la Resolución de 13 de mayo de 2022, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se convocan ayudas para alumnos con NEAE para el curso académico 2022/2023, especifica que para ser beneficiario de la ayuda para la reeducación pedagógica o del lenguaje es necesario que la Inspección certifique la necesidad de recibir estos tratamientos porque el centro en el que está escolarizado el alumno solicitante no proporciona atención psicopedagógica o la que proporciona es insuficiente.

El Departamento de Educación considera que, a diferencia de lo que ocurre en un centro ordinario, en un CEE no hay inexistencia o insuficiencia de atención psicopedagógica, dado que es un recurso intensivo que ya dispone de personal docente especialista en educación especial y en audición y lenguaje y profesionales de apoyo educativo en grupo reducido que proporcionan esta atención durante el horario escolar.

En relación con este asunto, **el Síndic de Greuges destaca que la normativa que regula la beca de apoyo educativo no impide que alumnado escolarizado en CEE, que es un recurso de atención intensiva, perciba la ayuda correspondiente a reeducación pedagógica y del lenguaje.** Esta normativa establece como criterio clave la suficiencia o no del apoyo educativo disponible en el centro teniendo presentes las necesidades educativas especiales del alumnado. En casos de alumnado con retrasos importantes en la adquisición del lenguaje y en su autonomía, **la participación en actividades de reeducación externas al centro puede favorecer su progreso.** La atención que recibe el alumnado en estos recursos externos puede ser diferente y más personalizada de la que recibe en el CEE.

El Síndic de Greuges recuerda que el ordenamiento jurídico prevé el derecho de los niños con discapacidad a recibir los apoyos necesarios para alcanzar el máximo desarrollo posible, y que no se puede hablar de suficiencia en la atención recibida en casos de discapacidad grave en los que el acceso a servicios externos al recurso intensivo revierta de forma significativa en su desarrollo. El hecho de que el CEE haya dado los apoyos establecidos no excluye que el alumno pueda necesitar servicios externos para optimizar su desarrollo.

El Síndic de Greuges también recuerda que **el alumnado con necesidades educativas especiales requiere tratamientos con un elevado coste para las familias. Excluir al alumnado escolarizado en CEE de estas ayudas implica incrementar las desigualdades sociales en el acceso a los programas de reeducación más allá de la escuela.**

Ante estas consideraciones, la institución del Síndic de Greuges ha pedido al Departamento de Educación que no excluya al alumnado con necesidades educativas especiales graves escolarizado en CEE de las ayudas relacionadas con la reeducación pedagógica y del lenguaje.

3.7. Formación de los profesionales y fomento de la cultura de la inclusión escolar

3.7.1. Formación del profesorado en la educación inclusiva

El personal docente y de atención educativa tiene déficits de formación para asumir el cambio de paradigma en la práctica profesional que implica la implantación del modelo de escuela inclusiva y el papel que debe tener cada profesional en un sistema educativo inclusivo

Las diagnósticos elaborados sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva destacan la importancia de garantizar la capacitación de los profesionales para conseguir que este modelo se implemente con éxito.

En el marco de las quejas recibidas y de la interlocución mantenida con profesionales de los centros, el Síndic de Greuges constata que aún **existen dos déficits principales en la formación del personal docente y de atención educativa: uno sobre la interiorización del modelo de educación inclusiva y otro sobre la atención de las NEAE del alumnado en contextos ordinarios.**

En primer lugar, hay que tener presente que **la implementación del modelo de escuela inclusiva comporta una verdadera transformación del sistema educativo, que requiere, aparte de cambios organizativos y de la dotación de recursos, un cambio cultural profundo en los diferentes profesionales** que intervienen para con el alumnado y el resto de profesionales en un contexto de diversidad. La plena inclusión del alumnado con necesidades educativas específicas en los centros escolares ordinarios depende, en buena parte, de la capacidad de orientar todos los recursos de que disponen los centros a dar respuesta a las necesidades de todo el alumnado.

Una parte importante del profesorado todavía sigue considerando que la educación inclusiva afecta solo al alumnado con necesidades educativas específicas, que la atención de este alumnado es responsabilidad principal del personal de apoyo y que su inclusión depende fundamentalmente de la provisión de estos apoyos específicos adicionales, sin la necesidad de modificar la práctica profesional ni la dinámica de funcionamiento del aula.

Y, en segundo lugar, **la implantación del modelo de escuela inclusiva requiere que el profesorado tenga formación y conozca mejor las necesidades educativas específicas del alumnado y con qué estrategias puede garantizar la atención de este alumnado en el contexto del aula ordinaria.**

Estos déficits en la formación del profesorado dificultan la detección precoz y la correcta atención de las necesidades de estos alumnos y refuerzan la reclamación de medidas de apoyo complementario orientadas a suplir estos déficits.

La atención a la diversidad no tiene una presencia suficientemente significativa en la formación inicial que reciben los docentes en la universidad, aunque constituye uno de los ejes en torno al cual funciona el sistema educativo

Por lo que respecta a la formación universitaria que habilita para la docencia en centros educativos con niños de cero a doce años, los grados en Educación Infantil y en Educación Primaria, los planes de estudio de las diferentes universidades catalanas incorporan alguna materia de inclusión educativa.

El Real decreto 822/2021, de 28 de septiembre, por el que se establece la organización de las enseñanzas universitarias y del procedimiento de aseguramiento de su calidad, establece que el Ministerio de Universidades debe concretar los contenidos específicos a los que deben ajustarse las solicitudes para obtener la verificación de los planes de estudios y obtener los títulos oficiales de grado o de máster universitario que habiliten para acceder a una profesión regulada y ejercerla.

Sin embargo, las diferentes universidades confeccionan sus planes de estudios de acuerdo con este currículum básico, pero incorporando diferencias con arreglo a los acuerdos de los órganos de gobierno de cada universidad.

Con carácter general, los contenidos relacionados con la educación inclusiva en los planes de estudios de los distintos grados están presentes en alguna asignatura troncal específica, así como, de forma transversal, en otras asignaturas troncales. Sin embargo, estos contenidos no son objeto necesariamente de evaluación y pueden no merecer una atención central en el currículum. No hay, en cambio, un abordaje global centrado en capacitar a los futuros maestros en el ámbito de la educación inclusiva.

Los estudios de grado también contienen una mención (itinerario) vinculada a este ámbito (necesidades educativas específicas, atención a la diversidad, educación inclusiva, etc.) para los estudiantes que opten por este itinerario.

Esto significa que, **al margen de estos contenidos transversales, no se garantiza que todo el profesorado de educación infantil y primaria que ha estudiado un grado en Educación Infantil o en Educación Primaria tenga una formación sólida para gestionar aulas con elevada diversidad de forma inclusiva.**

Las órdenes ministeriales que regulan los planes de estudio conducentes a la obtención del título de maestro de educación primaria están en proceso de revisión.

En los proyectos de orden publicados aparece como módulo de formación básica, con 6 créditos, la materia Fundamentos de la Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad.

Para obtener el título de maestro de educación primaria se incluye, además, una mención en educación primaria que incluye 6 créditos, Inclusión Educativa y Atención a la Diversidad. Se prevé también una mención específica en Pedagogía Inclusiva de 48 créditos.

Esta misma realidad es aún más significativa en el caso del profesorado que imparte docencia en los estudios secundarios. Este es profesorado que generalmente ha estudiado grados vinculados a su especialidad, sin una formación específica en docencia, y el máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de Idiomas, imprescindible para ejercer la docencia en estos estudios. Este máster, que consta de 60 créditos ECTS distribuidos en un año académico, contiene un módulo genérico común de formación psicopedagógica y social, probablemente no suficiente para aprender a diseñar y a desarrollar espacios de aprendizaje plenamente inclusivos.

El profesorado de secundaria que trabaja con adolescentes en ocasiones no tiene las herramientas para comprender la especificidad de cada alumno y para atender específicamente sus necesidades, lo que favorece interpretaciones de carácter conductual que acaban reforzando una respuesta sancionadora o segregadora. Esto acaba desembocando en el abandono de los estudios o en la derivación del alumno a CEE.

El Departamento de Educación está formando al personal docente, pero recibe más solicitudes que plazas disponibles

El Departamento de Educación ha impulsado durante el curso 2023/2024 formaciones destinadas a los profesionales educativos en todo lo relacionado con la educación inclusiva (formación en DUA, formación vinculada a las necesidades educativas específicas y otros aspectos clave de la educación inclusiva, formaciones en los centros que ya son CEEPSIR o que incorporan este servicio, etc.).

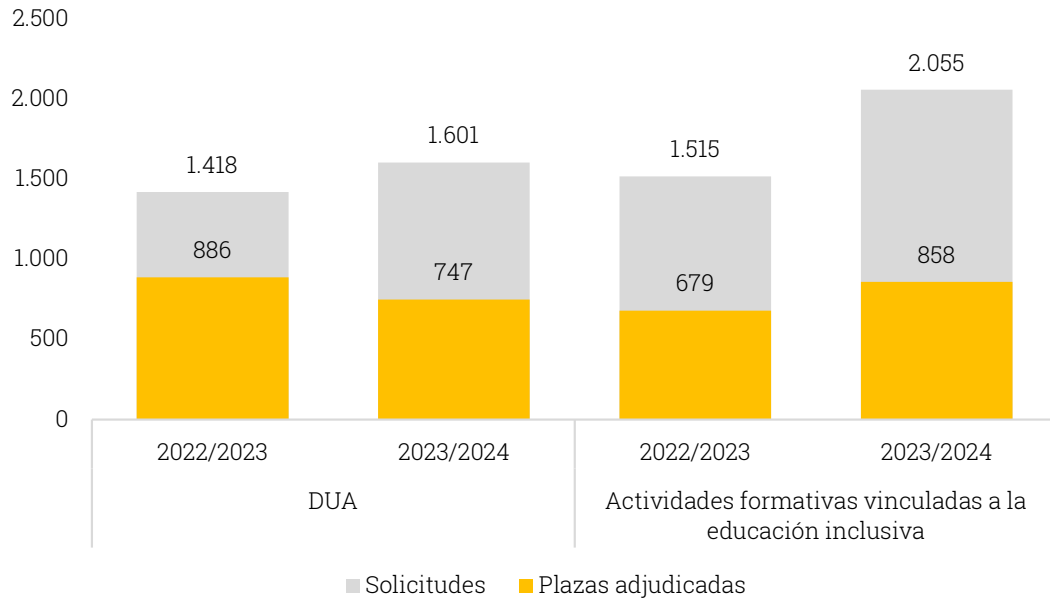
Las actividades formativas que ha impulsado la Dirección General de Educación Inclusiva a lo largo de los cursos escolares 2022/2023 y 2023/2024 se exponen en el cuadro 2.

Tanto la formación sobre DUA como la formación sobre temas específicos han tenido en los cursos 2022/2023 y 2023/2024 una demanda superior a las plazas que se han ofrecido. En el caso del DUA, por ejemplo, se han recibido durante estos dos cursos escolares cerca de 3.000 solicitudes y se han asignado cerca de 1.600 plazas, el 54 %. En el caso de las actividades formativas de temas vinculados a la educación inclusiva, se han recibido cerca de 3.500 solicitudes y se han asignado 1.500 plazas, el 43 %.

Cabe destacar, también, que el curso 2023/2024 ha habido un incremento de solicitudes respecto al curso anterior, del 12,9 % en el caso de la formación sobre DUA y del 24,6 % en el caso de la formación sobre temas específicos de educación inclusiva.



Gráfico 16. Solicitudes de formación del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva y plazas adjudicadas (cursos 2022/2023 y 2023/2024)



Fuente. Departamento de Educación.

Cuadro 2. Acciones formativas durante los cursos 2022/2023 y 2023/2024

	Curso 2022/2023	Curso 2023/2024
Diseño universal para el aprendizaje (DUA)	<p>Se organizaron dos turnos de actividades formativas con un total de 25 grupos de DUA entre los niveles básico e intermedio. Esto se tradujo en 1.418 solicitudes de inscripción y un total de 886 plazas adjudicadas.</p> <p>Esta formación ha tenido un coste final de 33.200,00 euros.</p>	<p>Se programaron 45 grupos de formación de DUA básico, intermedio y avanzado, lo que ha representado una oferta de 1.185 plazas para dar respuesta a 1.601 peticiones recibidas. Las asignaciones finales han sido 747, una vez revisadas todas las solicitudes y resueltas las peticiones para los grupos con mayor demanda.</p> <p>Esta formación ha tenido un coste final de 45.600,00 euros.</p>
Actividades formativas de temas vinculados a la educación inclusiva <ul style="list-style-type: none"> - Las altas capacidades en el marco de la escuela inclusiva - Lengua de signos catalana - Oportunidades de aprendizaje para todos - Taller sobre medidas y apoyos universales en centros - La atención educativa al alumnado con discapacidad visual - La atención educativa al alumnado con TEA 	<p>Se han ofrecido un total de 20 grupos de formación, lo que se ha traducido en 1.515 solicitudes de inscripción y un total de 679 plazas adjudicadas.</p> <p>Esta formación ha tenido un coste final de 48.310,00 euros.</p> <p>Asimismo, a través del CREDV, se han ofrecido 32 actividades adicionales sobre la atención educativa al alumnado con discapacidad visual.</p> <p>También se han ofrecido un total de 169 actividades con 9.254 plazas de formación para personal docente en educación inclusiva en el conjunto del Departamento de Educación.</p>	<p>A las actividades formativas desarrolladas en el curso 2022/2023 se ha añadido una formación telemática con contenidos referidos al TEA.</p> <p>En datos globales, se han ofrecido un total de 26 grupos de formación, lo que se ha traducido en 2.055 solicitudes de inscripción y un total de 858 plazas adjudicadas.</p> <p>Esta formación ha tenido un coste final de 79.142,00 euros.</p> <p>También se han ofrecido un total de 250 actividades con 10.943 plazas de formación para personal docente en educación inclusiva en el conjunto del Departamento de Educación.</p> <p>Además, se han iniciado cápsulas de sensibilización respecto a la inclusión, de dos horas de duración en formato conferencia, abiertas a todos los profesionales de la educación. Es una puerta de entrada para que el personal docente profundice posteriormente en el resto de aspectos clave de la inclusión educativa.</p>

-
- Seminario para los docentes de los equipos estables de atención educativa domiciliaria
 - Seminario de currículum y de coordinación digital para los docentes de las unidades docentes de justicia juvenil y de la DGAIA
 - Seminario de coordinación digital de los CREDA
 - Seminario de coordinación de las unidades docentes de justicia juvenil y de la DGAIA
 - Seminario sobre tecnologías del aprendizaje y el conocimiento (TAC) para las unidades docentes de justicia juvenil y de la DGAIA
 - Formación para docentes novatos en las aulas hospitalarias y hospitales de día para adolescentes
- Seminarios y otras modalidades formativas de colectivos específicos**
- Formación en competencia digital para los docentes de aulas hospitalarias
 - Formación para los nuevos profesionales que se incorporan a los EAP
 - Formación de las profesionales que se incorporan a las unidades de acompañamiento y orientación (UAO)
 - Asesoramiento y colaboración en el análisis de casos de las nuevas profesionales de las UAO
 - Grupo de trabajo sobre el currículum de la educación básica en los CEE
 - Coordinación de la formación para nuevos SIEI a 243 profesionales y promoción de una jornada de clausura
 - Coordinación de las profesionales dinamizadoras de educación inclusiva (DEI)
 - Conferencias y jornadas formativas para los EAP con los temas específicos solicitados por los profesionales.

Fuente. Departamento de Educación.

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación informa de que prevé dar continuidad a la elaboración de cápsulas de sensibilización hacia la inclusión y la formación en TEA en el marco de la escuela inclusiva iniciadas en el curso 2023/2024. También prevé dar continuidad a las formaciones sobre altas capacidades en el marco de la escuela inclusiva, las oportunidades de aprendizaje para todos, la formación en DUA (básico, intermedio y avanzado) y la comunicación en lengua de signos catalana en el aula (iniciación y continuidad). Además, también se prevé ofrecer por primera vez formaciones sobre los trastornos de aprendizaje en el marco de la escuela inclusiva y sobre los trastornos del desarrollo del lenguaje.

3.7.2. Dinamización y promoción del modelo de educación inclusiva

Para fomentar la cultura de la inclusión, el Departamento de Educación ha promovido la figura de los dinamizadores de la educación inclusiva

Durante el curso 2022/2023, la Dirección General de Educación Inclusiva contó con 19 profesionales formadoras de educación inclusiva (FEI) de los diferentes servicios territoriales y del Consorcio de Educación de Barcelona para formar en educación inclusiva y difundir lo establecido en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre.

En el curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha creado la figura de los dinamizadores de educación inclusiva (DEI). Estos profesionales tienen la misión de acompañar y asesorar a los centros educativos en el cambio de mirada y en la eliminación de barreras en la atención a todo el alumnado, incluido el alumnado con NEAE, a través de la formación y el trabajo en red con los demás agentes educativos. **Es una figura presente en el territorio con una dedicación de jornada completa como formadora y con el encargo de formar a los centros y a los docentes para fomentar la cultura inclusiva en el centro.**

Actualmente hay 34 profesionales DEI, que han trabajado durante el curso 2023/2024 principalmente en las cápsulas de sensibilización de educación inclusiva (200 cápsulas de sensibilización con un total de 5.260 participantes), talleres de medidas y apoyos universales (33 talleres en abierto con un total de 900 participantes y 66 centros perceptores de talleres) y el acompañamiento en la detección de barreras en los centros educativos. Asimismo, también participan en la implementación del proyecto “Centros en danza por la inclusión”, apoyando a los centros participantes.

Adicionalmente, en esta línea de difusión del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, la Dirección General de Educación Inclusiva también ha impulsado en el curso 2023/2024:

- La publicación de un documento de organización y gestión de centros específico de educación inclusiva, que contiene la información sobre las medidas y los apoyos al alcance de los centros, para potenciar buenas prácticas y eliminar barreras en el conjunto del sistema educativo.
- La publicación del documento *Mesures i suports universals en el centre educatiu* (Medidas y apoyos universales en el centro educativo), que incluye, además de la guía, 51 fichas complementarias de ampliación de la información.

Asimismo, en mayo de 2023, se organizaron por primera vez las Jornadas de Educación Inclusiva, en las que participaron más de 300 personas intercambiando experiencias y retos. También tuvo lugar la jornada para profesionales de los EAP “Una escuela de todos para todos”, que contó con la participación de unos 550 profesionales y que sirvió para exponer buenas prácticas y poner de manifiesto la importancia del trabajo colaborativo entre educación y salud desde una mirada inclusiva.

3.8. Acompañamiento del alumnado y de las familias

3.8.1. Acompañamiento y participación del alumnado y de las familias

Las familias de alumnado con necesidades educativas especiales a menudo se sienten mal acompañadas por los centros ordinarios

Las quejas que llegan a la institución del Síndic de Greuges a menudo ponen de manifiesto carencias que afectan a la atención de las familias y al acompañamiento que se les presta desde los centros ordinarios.

Estos déficits generan un alto nivel de malestar y preocupación en las familias y, por ende, en los niños, y a veces desembocan en cambios de modelo de escolarización hacia CEE, donde este acompañamiento está más presente y se trabaja como un aspecto fundamental.

Los motivos de queja de las familias hacen referencia, básicamente, a los siguientes aspectos:

- **Falta de información suficiente, que afecta tanto al seguimiento de los niños como a los recursos asignados para atenderlos.** Los informes de evaluación trimestral y las reuniones periódicas establecidas para el conjunto del alumnado son claramente insuficientes en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales que tiene barreras para el aprendizaje y que, en ocasiones, tiene dificultades para comunicarse. A las familias de este alumnado se les debería hacer un acompañamiento específico y estas deberían recibir información frecuentemente sobre la evolución de sus hijos y la atención que reciben.
- **Falta de un enfoque inclusivo en la atención de sus hijos y en el abordaje que se hace desde la escuela.** Muchas familias observan con preocupación enfoques de los docentes centrados únicamente en los déficits y las dificultades que pueden tener los niños con necesidades educativas especiales y no en sus potencialidades y en aspectos más positivos. Las familias tienen la percepción de que los CEE mantienen una interlocución más basada en los progresos, mientras que los centros ordinarios se centran en disfunciones o dificultades de atención. Es importante que todo el personal docente reciba formación en educación inclusiva basada en derechos humanos.
- **Dificultades para garantizar una escolarización equivalente.** Hay familias que lamentan que los centros ordinarios se pongan en contacto con ellas para que recojan a sus hijos en la escuela en momentos determinados, fuera de horario, cuando muestran una situación de malestar, o también que no puedan quedarse todo el horario escolar. Estas situaciones, que no pasan tanto en los CEE, dificultan la conciliación de la vida escolar y laboral de las familias y les trasladan la sensación de que los centros ordinarios no están preparados para proporcionar una atención integral al alumnado con necesidades educativas especiales.

- **Falta de expectativas hacia el alumnado.** Algunas de las familias exponen que tienen la percepción de que los docentes tienen muy pocas expectativas para con sus hijos y que no se implican suficientemente para que puedan participar en las actividades y alcanzar el máximo desarrollo posible.
- **Falta de escucha.** Las familias exponen a menudo situaciones en las que los equipos docentes no atienden o minimizan el malestar de los niños o los adolescentes en relación con las medidas o apoyos que se están aplicando, a pesar de haberlo manifestado repetidamente. También exponen que la falta de escucha provoca situaciones de sufrimiento de niños y adolescentes relacionadas con la convivencia con los compañeros o con situaciones de soledad o aislamiento. La falta de una respuesta diligente a estos malestares expresados por las familias genera mucho sufrimiento y desconfianza en la escuela.
- **Falta de participación.** La institución del Síndic de Greuges sigue recibiendo quejas en las que las familias exponen que se les recomienda reducir el tiempo de presencia de los niños en el centro o no participar en determinadas actividades o servicios. Este tipo de actuaciones generan una grave percepción de exclusión en las familias y perjudican su sentido de pertenencia a la escuela.
- **Falta de perspectiva de futuro, después de la educación obligatoria.** En los centros ordinarios no hay una apuesta suficientemente firme y un acompañamiento suficientemente cuidadoso para asegurar la continuidad del alumnado en el centro más allá de la ESO. Desde la perspectiva de la familia, acceder a un centro ordinario no asegura un itinerario educativo más allá de los dieciséis años. Por el contrario, las familias saben que los alumnos podrán quedarse en los CEE hasta los veintiún años y que habrá todo un trabajo enfocado a poder continuar la formación hasta el máximo de las posibilidades del alumnado.

Estas familias deben poder participar proactivamente también en el diseño de las medidas que fomenten el despliegue del modelo de educación inclusiva.

En el curso 2023/2024 se ha puesto en marcha la Unidad de Atención a las Familias y Apoyo a la Inclusión Educativa

Para mejorar el acompañamiento de las familias, el Departamento de Educación ha creado la Unidad de Atención a las Familias y Apoyo a la Inclusión Educativa, que da apoyo para resolver todas las dudas, quejas o peticiones vinculadas a la atención educativa inclusiva por parte de las familias. Esta unidad está integrada por dos técnicos docentes, que dedican la mitad de su jornada laboral a atender los diversos casos que llegan, y por un técnico de gestión a jornada completa.

Esta unidad nace con la voluntad de acompañar a las familias y facilitar la burocracia en los diferentes circuitos relativos a la inclusión dentro de la red educativa, mediante un canal dinámico de comunicación y escucha activa con todos los agentes involucrados en el proceso de inclusión educativa, y con la voluntad también de convertirse en un apoyo a los centros educativos y a los servicios territoriales para resolver los casos que se les planteen.

Con la puesta en funcionamiento de esta unidad a partir del curso 2023/2024, se han atendido un total de 401 casos hasta finales de mayo, de los cuales 91 han llegado en formato de consultas ciudadanas a través del buzón de contacto (CQS), 128 fueron peticiones mediante WhatsApp y 181 fueron consultas por correo electrónico.

El Departamento de Educación informa de que un 22,6 % de los casos atendidos accede al servicio para resolver dudas sobre las medidas y los apoyos en el aula, y que este es el principal motivo de consulta. También se plantean dudas relacionadas con el funcionamiento de la unidad, en un 10,5 % de los casos, y con los planes de apoyo individualizado a la educación infantil, primaria y ESO, en un 9 % de los casos. Las consultas sobre normativa representan un 6,4 % del total.

La mayoría de las consultas proceden de familias de alumnado escolarizado en la ciudad de Barcelona (19,6 %) y en El Maresme - El Vallès Oriental (20,3 %). En cambio, hay territorios que están claramente infrarrepresentados en las consultas, como el Alt Pirineu y Aran y las Terres de l'Ebre, con un 0,7 % del total.

Desde la entrada en funcionamiento de esta unidad, se ha establecido un modelo de evaluación que se traslada a las familias una vez que se dan por cerradas las consultas. La valoración obtenida ha sido claramente positiva (en más de un 90 % de los casos, la atención se valora con un 9 o un 10).

Si bien esta iniciativa es positiva, el Síndic de Greuges recuerda que **hay que promover el trabajo con las familias y el acompañamiento desde los centros y los servicios de apoyo a la escuela inclusiva para que puedan participar en la inclusión de sus hijos.**

Desde esta perspectiva, **la Administración educativa debe formar a los profesionales de los centros y los servicios educativos para que puedan acompañar a las familias de forma mucho más intensa y trabajar de forma más compartida.**

Los CEE, con la previsión de que puedan transformarse parcialmente en recursos de apoyo a los centros ordinarios, pueden ser un buen instrumento para compartir su experiencia y mejorar la atención de las familias.

Las unidades de acompañamiento y orientación han ampliado la cobertura en los últimos años

En el curso 2021/2022, el Departamento de Educación puso en marcha el programa de UAO, de apoyo personal y familiar al alumnado educativamente vulnerable. Ha destinado una inversión anual de 9 millones de euros, procedentes de fondos europeos, para los cursos 2022/2023 y 2023/2024, y tiene una duración prevista de tres cursos escolares (2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024).

Este programa está destinado a promover la educación emocional y reducir el abandono y el absentismo del alumnado vulnerable en las etapas de educación

obligatoria, ampliando la acción tutorial y con un seguimiento cercano de 132 OE (y de 5 miembros del personal de administración y servicios –PAS–) con la finalidad de detectar, prevenir y dar herramientas al alumnado, a las familias y a los centros educativos. Las UAO atienden a alumnado que presenta absentismo o riesgo de abandono con necesidades asociadas a dificultades en la regulación emocional o de salud mental (función reparadora), o que tiene necesidades asociadas a dificultades de regulación emocional o de salud mental con posible riesgo de absentismo o abandono (función preventiva).

Desde su creación, **las UAO han ido aumentando el número de alumnos atendidos y de centros participantes**. En el curso 2023/2024, este programa ha atendido a 1.947 alumnos de 1.012 centros diferentes (tabla 42). **Entre los tres cursos que ha durado el programa, se ha atendido a un total de 3.065 alumnos y 1.282 centros.**

Tabla 42. Despliegue de las UAO (2021-2024)



	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Alumnado atendido	1.192	1.614	1.947
Centros participantes	753	846	1.012

Fuente. Elaboración a partir de datos del Departamento de Educación.

Este programa ha tenido buenos resultados y se ha detectado una mejora de los indicadores de éxito escolar del alumnado atendido. Así, por ejemplo, en cuanto a la evolución del absentismo, el Departamento de Educación informa de que el curso 2022/2023 se obtuvo una mejora en **un 60 % del alumnado atendido, mientras que en el curso 2023/2024 la mejora se obtuvo en el 57 % del alumnado**. En el resto de los casos, la situación se mantuvo igual o, en un 10 % de los casos, empeoró. **En cuanto a la promoción escolar, un 86 % del alumnado atendido promociona de curso, un 97 % del alumnado de cuarto de ESO atendido continúa sus estudios posobligatorios y solo un 2 % del alumnado abandona el sistema educativo.**

El presupuesto total para la implementación del programa UAO en Cataluña fue de 20,2 millones de euros durante los años 2021, 2022 y 2023.

Estas unidades, a pesar de la valoración positiva del Departamento de Educación, dejarán de funcionar en el curso 2024/2025, según la información facilitada por el propio Departamento, porque el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes no seguirá financiando el programa. La financiación, procedente de fondos europeos del Mecanismo de Recuperación y Resiliencia, finalizaba en el curso 2023/2024.

Es fundamental garantizar la participación de los niños y las familias en el despliegue del modelo de educación inclusiva

La TAPSEI (2023) ha recordado la importancia de garantizar la participación del alumnado y las familias en la toma de decisiones sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva, así como la necesidad de promover su implicación para garantizar el éxito en la aplicación de este modelo.

A lo largo del curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha impulsado el proyecto “Centros en danza por la inclusión”, enmarcado dentro de la TAPSEI, que tiene por objetivo dar más voz al alumnado y a las familias y a los profesionales de los centros, y potenciar su participación en el cambio de paradigma hacia un sistema educativo inclusivo. El proyecto permite a estos actores participar activamente en el impulso de la educación inclusiva, y cuenta con el acompañamiento de los DEI en los territorios. El Departamento de Educación también informa de que se están poniendo materiales y recursos al alcance de los centros para que puedan activar o fortalecer procesos internos de construcción de una cultura inclusiva en el seno de su comunidad educativa.

3.8.2. Convivencia del alumnado con necesidades educativas especiales

El alumnado con discapacidad tiene un riesgo potencial más elevado de sufrir situaciones de violencia en la escuela

Diferentes estudios han destacado que los niños y los adolescentes con discapacidad tienen mayor riesgo de sufrir acoso y son más vulnerables.⁶ Asimismo, los efectos del acoso en estos niños y adolescentes son más graves y duran más.

El modelo de escuela inclusiva se caracteriza por configurar los centros educativos como un espacio donde todo el alumnado sea atendido en función de sus necesidades y donde tenga cabida su diversidad.

Los entornos de aprendizaje inclusivos deben ser espacios en los que los chicos y chicas se sientan seguros y sientan que se les apoya, y puedan expresar sus opiniones y participar. En este sentido, el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad recoge como característica fundamental de la educación inclusiva la existencia de medidas eficaces para prevenir los abusos y el acoso.

En las quejas que llegan al Síndic de Greuges las familias relatan a menudo situaciones de acoso o malestar y sufrimiento relacionadas con la convivencia de alumnado con necesidades educativas especiales.

⁶ Por ejemplo, el informe *La situación del alumnado con trastorno del espectro del autismo en España, curso 2020-2021*, de la Confederación Autismo España, publicado en 2021, señalaba que uno de cada dos adolescentes con TEA sufre acoso escolar.

A menudo los desacuerdos de las familias con la atención educativa que reciben sus hijos en la escuela van acompañados de situaciones de mucho sufrimiento generadas por la relación con el resto del alumnado y por el abordaje que se hace de ellas desde la escuela.

Las dificultades de comunicación que a veces tienen estos niños hacen difícil detectar estas situaciones en los centros educativos y con frecuencia son las mismas familias las que las identifican. Sin embargo, las familias exponen que no siempre reciben una respuesta adecuada de los centros, que a veces valoran estas situaciones como conflictos normales entre iguales.

La falta de una respuesta adecuada a estas situaciones genera un alto sufrimiento al alumnado y a las familias, y deriva, en algunas ocasiones, en situaciones de desescolarización o cambios de centro, a menudo hacia CEE.

La aplicación del modelo de escuela inclusiva requiere, aparte de la transformación de las metodologías y la formación de los profesionales, un entorno que garantice la seguridad de todo el alumnado. Por tanto, es importante que los profesionales puedan estar atentos y detectar las situaciones de malestar y violencia en todas sus formas e intervenir rápidamente para revertirlas.

Las medidas sancionadoras al alumnado con NEAE por manifestar estas necesidades tienen carácter discriminatorio

La institución del Síndic de Greuges recibe periódicamente quejas a las que se refieren respuestas correctoras y sancionadoras aplicadas a alumnos por conductas contrarias a la convivencia. La falta de formación suficiente del profesorado favorece en ocasiones esta falta de detección de las situaciones de violencia, y también hace que no se sepa interpretar y tratar las situaciones que se plantean sin estas respuestas orientadas a la sanción.

Cuando se estudian estas quejas, se constata que **sigue habiendo problemas relacionados con las garantías del procedimiento de corrección, con la proporcionalidad de las sanciones aplicadas, con la falta de adecuación de la normativa disciplinaria de los centros a la diversidad del alumnado y con la idoneidad para cumplir la finalidad educativa que debe tener la medida para el alumnado.**

Hay alumnado diagnosticado con problemas de salud mental, o que tiene reconocida una discapacidad intelectual que puede comportar trastornos conductuales, que es sancionado reiteradamente con la suspensión temporal del derecho a la actividad lectiva, con la exclusión de participar en una actividad de fin de curso o colonias e, incluso, con la suspensión definitiva de asistir al centro, por manifestar conductas relacionadas con sus necesidades educativas.

También se han recibido quejas de alumnado con necesidades educativas especiales reconocidas al que se han impuesto sanciones en el ámbito del transporte escolar que

utiliza para acceder al centro educativo donde cursa estudios obligatorios por haber incurrido en conductas contrarias al reglamento de uso.

En este sentido, **el Síndic de Greuges recuerda que no se pueden imponer sanciones por conductas relacionadas con la manifestación de determinadas necesidades educativas específicas, especialmente** cuando no se garantiza su carácter educativo y no favorecen el proceso educativo.

La LEC establece que la resolución de conflictos en el marco de la acción educativa tiene la finalidad de contribuir a mantener y mejorar el proceso educativo del alumnado, y que los procedimientos de resolución de conflictos de convivencia deben garantizar la continuidad de las actividades del centro con la mínima perturbación para el alumnado y el profesorado. Asimismo, exige que las medidas correctoras y sancionadoras aplicadas guarden proporción entre los hechos y tengan un valor añadido de carácter educativo. Las medidas correctoras y sancionadoras deben incluir, siempre que sea posible, actividades de utilidad social para el centro educativo.

La LEC y el Decreto 102/2010, de 3 de agosto, de autonomía de los centros educativos, que la desarrolla, prevén que la aplicación de medidas correctoras y sanciones no puede privar al alumnado del ejercicio del derecho a la educación ni, en la educación obligatoria, del derecho a la escolarización, y que en ningún caso se pueden imponer medidas correctoras ni sanciones que atenten contra la integridad física o la dignidad personal del alumnado. La imposición de medidas correctoras y sancionadoras debe tener en cuenta el nivel escolar en el que se encuentra el alumnado, sus circunstancias personales, familiares y sociales y la repercusión de la sanción en la mejora del proceso educativo del alumnado afectado y el resto del alumnado.

En este sentido, hay que valorar y determinar, con el apoyo técnico correspondiente del EAP o los profesionales que se considere, la responsabilidad del alumnado en los hechos y la idoneidad de las medidas aplicadas a los efectos educativos y de corrección correspondientes.

La normativa contempla una serie de garantías en el procedimiento de tramitación e imposición de la sanción, como la implicación de los progenitores o tutores legales y el alumnado. Aunque no se exige que se llegue a un acuerdo, el objetivo de implicar a la familia en el procedimiento de corrección del alumnado es poner el acento en la finalidad educativa de la medida, en la misma línea que la normativa hace hincapié en el compromiso de las familias con el apoyo educativo. Esta implicación de la familia y el alumnado en este tipo de procedimientos no siempre se consigue, pero hay que remarcar la importancia de desarrollar medidas que permitan la implicación de la comunidad educativa.

Cabe recordar que, además, el sistema educativo se rige por el principio de inclusión educativa y reconoce al alumnado el derecho a ser atendido con prácticas educativas

inclusivas y, en su caso, de compensación. **Cuando las medidas inclusivas no son suficientes ni adecuadas para el alumnado que tiene reconocidas necesidades educativas especiales, debe considerarse si se puede aplicar la normativa de convivencia de manera estandarizada al alumnado que acredita tener dificultades especiales para poder atenderla**, ya que puede representar una discriminación para este colectivo. Las irregularidades cometidas por este alumnado con necesidades educativas especiales pueden también atribuirse en parte a las carencias del sistema a la hora de garantizar una adecuada atención a la diversidad y a las necesidades que presenta.

3.9. Presencia del alumnado con NEE en los estudios no obligatorios

3.9.1. Participación de los niños con necesidades educativas especiales en la educación infantil de primer ciclo

La participación de los niños con necesidades educativas especiales en la educación infantil de primer ciclo ha aumentado, pero todavía se sitúa por debajo de otras etapas educativas

La escolarización de los niños con necesidades educativas especiales en la educación infantil de primer ciclo puede favorecer su desarrollo, siempre que reciban la atención personalizada y especializada que requieran, según sus necesidades.

Sin embargo, en la práctica los niños con necesidades educativas especiales tienden a participar menos en esta etapa educativa. **En el curso 2022/2023 había cerca de 1.700 alumnos con estas necesidades, que representaban el 2,2 % del alumnado.** Esta proporción es ligeramente inferior a la de la educación infantil de segundo ciclo, que se situaba en el 3,3 % (tabla 43).

Conviene poner de manifiesto que, **desde el curso 2017/2018, la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en el primer ciclo de educación infantil ha seguido una tendencia especialmente positiva, con una proporción de alumnado con estas necesidades que ha pasado del 1,2 % al 2,2 %**, claramente superior al sexenio anterior. Este incremento se debe no solo a una mejora de la detección de las necesidades educativas especiales de los niños, que también afecta a otros estudios, sino también a una mejora de la accesibilidad de este alumnado a este ciclo.



Tabla 43. Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación infantil (EI) de primer ciclo (2010-2023)

	2010/ 2011	2011/ 2012	2012/ 2013	2013/ 2014	2014/ 2015	2015/ 2016	2016/ 2017	2017/ 2018	2018/ 2019	2019/ 2020	2020/ 2021	2021/ 2022	2022/ 2023
Alumnado con NEE	757	831	668	574	802	882	1.044	984	1.142	1.247	976	1.604	1.687
Proporción de alumnado con NEE sobre el alumnado total (1.º ciclo de EI) (%)	0,85	0,9	0,79	0,7	1,01	1,12	1,29	1,22	1,43	1,59	1,54	2,25	2,18
Proporción de alumnado con NEE sobre el alumnado total (2.º ciclo de EI) (%)	0,99	1,04	0,91	0,92	0,94	1,01	1,78	1,70	1,76	1,96	1,93	2,48	3,30

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

La ordenación conjunta de la educación infantil favorece el despliegue del modelo de educación inclusiva en el primer ciclo

En 2023, el Departamento de Educación aprobó el Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, que regula de forma global e integradora el currículum del primer y el segundo ciclo de educación infantil. Esta ordenación conjunta de la educación infantil contribuye a hacer del primer ciclo una etapa plenamente integrante del sistema educativo y a proporcionar al alumnado, al menos teóricamente, las mismas garantías de atención de sus necesidades educativas que ya se ofrecen en el segundo ciclo.

El Decreto 21/2023, de 7 de febrero, incorpora, entre otros, el principio de inclusión escolar y promueve un currículum que haga posible la accesibilidad de todos a la educación y que cuente con medidas organizativas, metodológicas y curriculares que contribuyan a la personalización del aprendizaje y se basen en el DUA (arts. 2.5 y 8.4).

En cuanto a la atención educativa en el marco de un sistema educativo inclusivo, el Decreto 21/2023, de 7 de febrero, pone en valor la atención personalizada de todo el equipo educativo que atiende a los niños de la educación infantil como principio común de la acción educativa, de acuerdo con los ritmos de desarrollo y aprendizaje y las singularidades de cada niño (art. 12.1). Asimismo, establece la necesidad de que el equipo educativo prevea el grado de intensidad de las medidas y los apoyos universales, adicionales e intensivos, según el caso, para garantizar la presencia y la participación de los niños y alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades (art. 12.3). También recuerda la importancia de la detección precoz de las NEAE (art. 12.5).

Este abordaje debe facilitar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en esta etapa educativa.

Las dificultades de acceso de algunos niños con necesidades educativas especiales a la educación infantil de primer ciclo tienen que ver, en parte, con déficits en la dotación de recursos especializados o de apoyo

Los diferentes diagnósticos que se han hecho sobre el despliegue del modelo de educación inclusiva han destacado que las guarderías no disponen de los recursos ni de los apoyos suficientes para atender adecuadamente las necesidades educativas especiales del alumnado, y también que los profesionales no tienen el mismo apoyo ni asesoramiento de los servicios educativos del Departamento de Educación que tienen las demás etapas.

El Síndic de Greuges ha destacado que:

- Los ayuntamientos o titulares de centros privados cumplen la ratio mínima de profesionales prevista en el Decreto 282/2006, de 4 de julio, por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros. Pero **estas ratios establecidas por norma no tienen en cuenta las necesidades de apoyo adicional o intensivo en caso de presencia de alumnado con necesidades educativas especiales.**
- **Los ayuntamientos o titulares de centros privados no siempre están dispuestos a contratar a personal adicional de apoyo, y el Departamento de Educación no tiene una política consistente de provisión de recursos de apoyo** a la educación infantil de primer ciclo, como la que ya tiene en otras etapas.
- **Los profesionales de los EAP no prestan la misma atención a las necesidades de intervención presentes en la educación infantil de primer ciclo.**
- **Muchos niños con necesidades educativas especiales son atendidos por CDIAP, y el hecho de que estos servicios dependan del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión y que las guarderías dependan de los ayuntamientos y del Departamento de Educación no contribuye a una buena coordinación.**
- **Dado que las guarderías ordinarias no disponen de apoyos intensivos, hay niños con necesidades complejas que se escolarizan en centros especializados, como el servicio de la Fundación Nexè. Sin embargo, no siempre hay plazas disponibles y estos servicios no dan cobertura de proximidad al conjunto del territorio de Cataluña. Además, hay que tener en cuenta que a menudo se recomienda a los niños con estas necesidades complejas no hacer desplazamientos diarios a servicios geográficamente alejados.**

En los últimos años, se han logrado algunos avances para resolver estos déficits. Por ejemplo, los ayuntamientos se muestran más dispuestos a contratar a personal de apoyo, o los EAP tienden más a acompañar la labor que desarrollan los profesionales de las guarderías.

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación ha planificado abrir una línea de subvención y una convocatoria de selección de centros para la monitorización de apoyo en la etapa de cero a tres años, con la voluntad de asegurar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en todas las etapas educativas, también en educación infantil de primer ciclo. La previsión es financiar tanto los centros de titularidad del Departamento de Educación como los de titularidad de los entes municipales, a fin de comenzar a implementar el apoyo con monitores para los niños que tienen necesidades de apoyo elevadas.

El Departamento de Educación también ha informado de que tiene previsto elaborar un modelo 0-3 para niños con necesidades muy complejas, como pluridiscapacidades asociadas a estados de salud frágiles a causa de anomalías anatómicas o fisiológicas o de malformaciones o enfermedades diversas.

3.9.2. Continuidad formativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios

El alumnado con necesidades educativas especiales está infrarrepresentado en los estudios secundarios posobligatorios

Las diagnósticos elaboradas sobre la implantación del modelo de educación inclusiva en Cataluña destacan, también, la infrarrepresentación del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios secundarios posobligatorios.

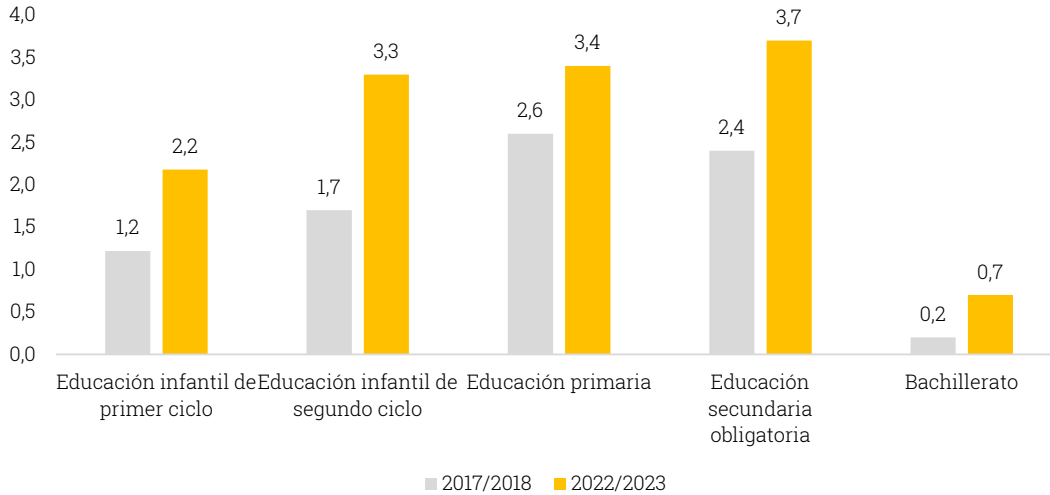
En concreto, en el curso 2022/2023, mientras que cerca del 3,5 % del alumnado en la educación básica tenía necesidades educativas especiales, en el caso del bachillerato esta proporción solo era del 0,7 %, cinco veces inferior (tabla 44 y gráfico 18). Sin embargo, desde el curso 2017/2018, este porcentaje ha crecido muy ligeramente y ha pasado del 0,2 % al 0,7 %, en parte, también, por el incremento de la detección experimentada en la educación básica a raíz de la aprobación del Decreto 150/2017, de 17 de octubre.



Tabla 44. Alumnado con NEE por estudios en Cataluña (cursos 2017/2018, 2019/2020 y 2022/2023)

	Alumnado con NEE A (2017/2018)	Alumnado total (2017/2018)	Porcentaje de alumnado con NEE A (%) (2017/2018)	Alumnado con NEE A (2019/2020)	Alumnado total (2019/2020)	Porcentaje de alumnado con NEE A (%) (2019/2020)	Alumnado con NEE A (2022/2023)	Alumnado total (2022/2023)	Porcentaje de alumnado con NEE A (%) (2022/2023)
Educación infantil de segundo ciclo	3.661	215.164	1,7	4.172	213.352	2,0	6.340	191.950	3,3
Educación primaria	12.602	484.029	2,6	14.282	479.958	3,0	15.490	457.503	3,4
ESO	7.594	313.401	2,4	10.920	331.681	3,3	12.635	344.565	3,7
Bachillerato	157	92.441	0,2	416	94.437	0,4	666	99.931	0,7

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Gráfico 17. Alumnado con NEE por estudios en Cataluña (cursos 2017/2018 y 2022/2023)

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

En total, en el curso 2022/2023, había 666 alumnos con necesidades educativas especiales matriculados en el bachillerato, mayoritariamente con TEA (360) y, en menor medida, con discapacidad auditiva (77), motriz (62), visual (56) o intelectual (42). También había 3.478 alumnos con necesidades educativas específicas derivadas de trastornos del aprendizaje y 714 con altas capacidades (tabla 45).

Se estima que, mientras que el 58,0 % del alumnado que finaliza la ESO se escolariza en el bachillerato, esta proporción es solo del 10,5 % en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, más de cinco veces inferior. Esta proporción está prácticamente normalizada en el caso del alumnado con discapacidad visual (54,6 %), pero el alumnado con necesidades educativas especiales está claramente infrarrepresentado en el caso de las discapacidades auditiva (29,7 %) o motriz (26,2 %), y de forma más especial en el caso del alumnado con TEA (15,9 %), retraso del desarrollo (11,4 %), trastornos mentales graves (9,6 %), pluridiscapacidad (5,7 %), trastornos graves de conducta (5,0 %) o discapacidad intelectual (1,8 %).

Entre el alumnado con necesidades educativas específicas, el alumnado con altas capacidades suele acceder al bachillerato en mayor proporción que el alumnado en general (69,4 %), pero no es así en el caso del alumnado con trastornos del aprendizaje (27,7 %) o con retrasos graves del aprendizaje (2,4 %).



Tabla 45. Estimación del acceso al bachillerato del alumnado con NEAE en Cataluña (2022/2023)

	Alumnado de ESO	Ratio de alumnos por nivel educativo de ESO	Alumnado de bachillerato	Ratio alumnos por nivel educativo de bachillerato	Estimación de acceso al bachillerato (%)
Total de necesidades educativas especiales	12.635	3.158,8	666	333,0	10,5
Discapacidad auditiva ligera	104	26,0	21	10,5	40,4
Discapacidad auditiva media	220	55,0	38	19,0	34,5
Discapacidad auditiva profunda	105	26,3	6	3,0	11,4
Discapacidad auditiva grave	90	22,5	12	6,0	26,7
Discapacidad intelectual ligera	4.049	1.012,3	39	19,5	1,9
Discapacidad intelectual moderada	670	167,5	3	1,5	0,9
Discapacidad intelectual profunda	6	1,5	0	0,0	0,0
Discapacidad intelectual grave	32	8,0	0	0,0	0,0
Discapacidad motriz: autónomo	285	71,3	36	18,0	25,3
Discapacidad motriz: dependiente	80	20,0	12	6,0	30,0
Discapacidad motriz: semiautónomo	108	27,0	14	7,0	25,9
Discapacidad visual	205	51,3	56	28,0	54,6
Pluridiscapacidad	106	26,5	3	1,5	5,7
Retraso del desarrollo sin etiología clara	332	83,0	19	9,5	11,4
Trastornos del espectro autista	4.537	1.134,3	360	180,0	15,9
Trastornos graves de conducta	1.519	379,8	38	19,0	5,0
Trastornos mentales graves	187	46,8	9	4,5	9,6
Total de necesidades educativas específicas	90.824	22.706,0	6.941	3.470,5	15,3
Altas capacidades	2.114	528,5	734	367,0	69,4
Incorporación tardía en el sistema educativo	15.043	3.760,8	1.039	519,5	13,8
Situaciones socioeconómicas desfavorecidas	44.446	11.111,5	1.641	820,5	7,4
Trastornos del aprendizaje	25.115	6.278,8	3.478	1.739,0	27,7
Retraso grave del aprendizaje	4.106	1.026,5	49	24,5	2,4
Total	344.565	86.141,3	99.931	49.965,5	58,0

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Estas dificultades para acceder al bachillerato también existen para acceder a los ciclos formativos de grado medio (CFGM) o a programas de formación e inserción (PFI). **El Síndic de Greuges recibe quejas relacionadas con las dificultades de adolescentes, especialmente con discapacidad intelectual o de desarrollo leve o moderada, para continuar su formación a través de la oferta reglada de formación profesional.**

Las dificultades que encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales en sus trayectorias formativas también se constatan con un escaso acceso de ese alumnado a la educación superior. Hay que abordar, pues, la necesidad de incorporar adaptaciones para favorecer la inclusión de los estudios universitarios de todo el alumnado.

Se han mejorado las garantías para la graduación en ESO del alumnado con necesidades educativas especiales

Uno de los principales obstáculos que encuentra el alumnado con necesidades educativas especiales a la hora de acceder a los estudios secundarios posobligatorios es que no se ha graduado en ESO, lo que deja a este alumnado fuera de la oferta de bachillerato y de formación profesional.

En los últimos años, la institución del Síndic de Greuges ha recibido numerosas quejas relacionadas con las dificultades del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios o en CEE para graduarse en ESO.

En relación con este asunto, la síndica recordó que el sistema educativo no puede considerarse plenamente inclusivo si establece unos niveles de aprendizajes para superar la educación básica que no pueden ser adquiridos potencialmente, con las adaptaciones que correspondan, por cualquier alumno, sean cuales sean sus condiciones. Cualquier alumno debería poder graduarse en ESO, con las adaptaciones y los apoyos necesarios, y la no graduación debería estar motivada por los criterios establecidos en cada caso, de acuerdo con las necesidades educativas del alumno y con los objetivos establecidos que debe alcanzar.

En relación con la graduación, la síndica destacó dos carencias fundamentales. La primera tenía que ver con que la evaluación que determina la obtención del título de graduado en ESO tuviera en cuenta la consecución de los objetivos previstos para la etapa y no la consecución de los objetivos establecidos en el plan de apoyo individualizado (PI). 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), significó un avance porque adaptaba a las necesidades educativas especiales del alumnado las condiciones a partir de las cuales puede acceder a la graduación en ESO (arts. 31.1 y 28.19).

Y la segunda carencia destacable tenía que ver con condicionar la obtención del título de graduado en ESO a la continuidad formativa posterior, especialmente para garantizar el acceso posterior a la oferta formativa de PFI o la continuidad en la ESO en CEE.

La síndica pidió al Departamento de Educación que se evaluara al alumnado con necesidades educativas especiales en función del grado de consecución de las competencias básicas, teniendo en cuenta su proceso de aprendizaje y también los criterios de evaluación establecidos en su PI, y que garantizara que se gradúa en ESO según los criterios de evaluación establecidos en el PI, sin condicionar esta graduación al seguimiento de un determinado itinerario formativo, especialmente cuando este itinerario no prevé posteriormente esa graduación.

En esta línea, **la síndica pidió que se promoviera la modificación de la norma que regula el procedimiento, los documentos y los requisitos formales del proceso de evaluación en la ESO** (Orden ENS/108/2018, de 4 de julio), así como las instrucciones que anualmente se trasladan a los centros escolares y a los servicios educativos, para garantizar la aplicación inequívoca de estos criterios, consolidados actualmente por la LOMLOE.

El Departamento de Educación aceptó el contenido de la resolución emitida y modificó a principios de curso la normativa que regula la evaluación en los estudios de ESO a través del nuevo Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica. Este decreto prevé, sobre el título de graduado en ESO, que “para los alumnos y alumnas con plan de apoyo individualizado se tomarán como referentes las competencias y los criterios de evaluación establecidos en su plan para la obtención del título. En ningún caso esta situación y las medidas y apoyos que se deriven de ella pueden suponer un obstáculo para obtenerlo”. Esta normativa deja inequívocamente claro que la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales debe hacerse a partir de los criterios establecidos en el PI, no a partir del grado de consecución de las competencias establecidas con carácter general para la etapa.

Este decreto ha entrado en vigor a partir del curso 2023/2024 en lo que se refiere al nivel de cuarto de ESO, momento de la graduación en esta etapa.

El Departamento de Educación se ha comprometido a adaptar la documentación que se hace llegar a los centros, como el documento para la organización y la gestión de los centros “Concreción y desarrollo del currículum competencial y la orientación educativa en la ESO”, para garantizar una correcta aplicación de estos nuevos criterios.

El Departamento de Educación también ha manifestado que está estudiando modificar la Resolución ENS/1102/2014, de 21 de mayo, por la que se establecen los programas de formación e inserción para el curso 2014/2015. Esta resolución establece que estos programas están dirigidos a los jóvenes no ocupados que cumplan como mínimo dieciséis años y como máximo veintiuno en el año de inicio del programa, que hayan dejado la ESO sin obtener el título y que en el momento de iniciar los programas no sigan estudios en el sistema educativo ni participen en otras acciones de formación.

La graduación en ESO del alumnado con necesidades educativas especiales no puede generar ningún perjuicio a este alumnado a la hora de continuar con su itinerario formativo, a la vez que no debería haber incentivos para no graduarse en ESO (a

diferencia de lo que sucede actualmente, que hay el incentivo de no graduarse para continuar la formación en el marco de un IFE o PFI).

Todavía hay resistencias del profesorado a aplicar modificaciones curriculares a la formación profesional

Otro de los factores que también explica la baja escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios secundarios posobligatorios tiene que ver con las dificultades que tiene el alumnado para que se hagan modificaciones curriculares para poder seguir los estudios.

El Síndic de Greuges sigue recibiendo quejas por el hecho de que los centros no apliquen estas medidas, especialmente a la formación profesional. Es el caso, por ejemplo, del alumnado que queda excluido de los módulos de prácticas. En las quejas, las familias también muestran disconformidad con el hecho de que las modificaciones curriculares comporten que no se garantice la consecución de la competencia general del ciclo y, consiguientemente, la obtención del título.

En relación con estos casos, **esta institución recuerda la importancia de que el alumnado que ha finalizado la ESO pueda continuar su formación a través de los estudios secundarios posobligatorios, si conviene a través de las adaptaciones curriculares. Y también que el principio de inclusión escolar afecta al conjunto del ciclo formativo, sin excluir a los módulos de prácticas.**

En esta línea, el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, establece que el principio de inclusión escolar abarca el conjunto del sistema educativo y, en el caso de la formación profesional, contempla adaptaciones curriculares para el alumnado con discapacidad leve o moderada. También prevé el deber de los centros de facilitar itinerarios adaptados a los diferentes ritmos y posibilidades de aprendizaje del alumno, con una organización que permita las adaptaciones y las medidas flexibilizadoras de acuerdo con el plan individualizado de cada alumno que faciliten la consecución de los objetivos encaminados a la obtención total o parcial de la titulación (art. 21).

Estas medidas también están previstas en el Decreto 284/2011, de 1 de marzo, de ordenación general de la formación profesional inicial, que recoge la posibilidad de establecer modificaciones curriculares que faciliten la consecución de los objetivos establecidos para el alumnado con necesidades educativas específicas (art. 15), medidas flexibilizadoras con el fin de posibilitar la adaptación a las situaciones personales del alumnado (art. 41), o también las ofertas a colectivos singulares, que tienen por finalidad atender las necesidades de inserción o reinserción laboral, promoción, reciclaje o adaptación profesional, o las derivadas de los alumnos con mayores dificultades, con riesgo de exclusión social o con discapacidades (art. 53).

La resolución anual por la que se aprueban los documentos para la organización y la gestión de los centros expone el procedimiento que hay que seguir para solicitar las modificaciones curriculares en la formación profesional (en el curso 2023/2024, en el

apartado 9). Y establece la posibilidad de que **las modificaciones curriculares puedan garantizar la consecución de la competencia general del ciclo formativo y conducir, una vez superado el ciclo, a la obtención del título de técnico o técnico superior, pero también que las modificaciones curriculares no puedan garantizar la consecución de la competencia general del ciclo, pero sí conducir a la obtención de un certificado de estudios parcial.**

El Departamento de Educación está proyectando diferentes actuaciones para mejorar la transición del alumnado con necesidades educativas especiales a los estudios posobligatorios

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación informa de que ha previsto la creación de las redes territoriales de la etapa posobligatoria. Los itinerarios de transición a la vida adulta con apoyo que se inician una vez terminada la educación básica están segmentados en varios departamentos (Educación, Derechos Sociales e Inclusión, Empresa y Trabajo, Investigación y Universidades) y tienen varios requisitos de acceso (edad, grado de discapacidad, formación previa...). Para poder hacer un trabajo coherente, más centrado en la persona y en el acompañamiento a lo largo de la vida, la Dirección General de Educación Inclusiva ha iniciado las tareas para recoger en una guía todas las opciones que estos departamentos ofrecen actualmente. Además, se ha previsto una jornada para visibilizar buenas prácticas de redes territoriales que trabajan de manera cohesionada y poder poner en marcha redes en los territorios donde todavía no las haya.

El Departamento de Educación también informa de que está elaborando una guía de orientación del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios, con el objetivo de favorecer esta transición.

Hasta ahora, las principales actuaciones del Departamento de Educación se han centrado en la creación de ofertas adaptadas a las necesidades de este alumnado (PFI adaptados, IFE, etc.). Hay que promover medidas flexibilizadoras que también fomenten el acceso de este alumnado al bachillerato y a la formación profesional.

Ha aumentado la provisión de plazas adaptadas de PFI, aunque con un impacto reducido respecto al alumnado con necesidades educativas especiales de dieciséis a veintiún años

Contrariamente a lo que sucede con los ciclos formativos de grado medio, el alumnado con necesidades educativas especiales sí encuentra en los PFI oportunidades de continuar su itinerario formativo más allá de la educación básica, siempre que no se hayan graduado en ESO. Los PFI son una oferta del primer nivel de calificación dentro de los estudios de formación profesional, que se dirigen a jóvenes de entre dieciséis y veintiún años que no han finalizado la ESO.

De hecho, el Síndic de Greuges ha denunciado sobradamente que la posibilidad de dar continuidad al alumnado con necesidades educativas especiales que no podría seguir

un CFGM en condiciones adecuadas a sus necesidades hace que este alumnado no se gradúe en ESO para poder acceder posteriormente a un PFI.

En el curso 2023/2024, hay 8.130 alumnos matriculados en un PFI, cerca de un 25 % de los cuales tienen necesidades educativas especiales. Una parte significativa, cerca de 800 alumnos, sigue esta formación de forma diferenciada a través de PFI adaptados en el marco de la educación especial (tabla 46).

Desde el curso 2017/2018, han aumentado un 17,2 % las plazas disponibles de PFI, cerca de 1.200, lo que da más oportunidades de continuidad formativa al alumnado con necesidades educativas especiales. También ha aumentado un 23,5 % el alumnado matriculado en PFI adaptados en CEE, más de 150 plazas.



Tabla 46. Alumnado con necesidades educativas especiales matriculado en PFI en Cataluña (2018-2023)

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Total	6.938	6.999	7.189	7.126	7.506	7.772	8.130
Alumnado con NEE	–	1.641	1.792	1.742	–	–	–
Alumnado con NEE (%)	–	23,4	24,9	24,4	–	–	–
Alumnado de PFI adaptados en CEE	664	761	754	794	758	799	820

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

Sin embargo, este incremento de oferta contrasta con el número de alumnos de hasta veintiún años escolarizados en estudios posobligatorios en CEE porque no disponen de plazas disponibles en los PFI en entornos ordinarios (4.258 alumnos en CEE mayores de dieciséis años). También contrasta con el número de jóvenes con necesidades educativas especiales de entre dieciséis y veintiún años que no están escolarizados en ninguna enseñanza del sistema educativo por falta de oferta adaptada a sus necesidades. El alumnado con necesidades educativas especiales que no se ha graduado en ESO no puede seguir su formación en el bachillerato o en los CFGM. El Síndic de Greuges estima que cerca del 50 % del alumnado con necesidades educativas especiales de dieciséis a veintiún años no está en ninguna oferta formativa.

Los IFE se han consolidado después de la prueba piloto y se ha incrementado la oferta de plazas, sin que conste un déficit de demanda no cubierta

El Acuerdo GOV/120/2016, de 30 de agosto, creó el Plan piloto experimental de itinerarios formativos específicos (IFE) para alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad intelectual leve o moderada. Esta era una oferta pensada para dar oportunidades de continuidad formativa al alumnado con discapacidad intelectual leve o moderada que no hubiera obtenido el título de graduado en ESO o que lo hubiera obtenido y no pudiera acogerse a los estudios de formación profesional. Antes de la creación de los IFE, este alumnado tenía dificultades para acceder a partir de los dieciséis años a la formación profesional, especialmente los alumnos que se graduaban en ESO (y, por consiguiente, quedaban excluidos de los PFI) y no tenían el perfil adecuado para seguir los estudios de formación profesional de grado medio.

Esta oferta, que ya experimentó un primer proceso de consolidación con la aprobación en 2017 del Decreto 150/2017, de 17 de octubre, que hacía mención a los IFE, de carácter posobligatorio, para el alumnado con NEAE en la formación profesional inicial (art. 21.3), se ha terminado de consolidar con la finalización del Plan piloto experimental y con el establecimiento de la ordenación de estos itinerarios. En 2023, se ha aprobado la Resolución EDU/294/2023, de 2 de febrero, por la que se establecen los itinerarios formativos específicos, con este propósito.

Desde el curso 2016/2017, esta oferta se ha ido desplegando de forma progresiva. Inicialmente, la oferta de IFE era de 100 plazas en ocho centros. Para el curso 2020/2021, había 830 alumnos matriculados y 37 centros con IFE. En el curso 2023/2024, hay 1.275 alumnos matriculados y 57 centros con IFE (tabla 47).



Tabla 47. Alumnado y centros con IFE (2018-2023)

	2017/2018	2018/2019	2019/2020	2020/2021	2021/2022	2022/2023	2023/2024
Alumnado matriculado	–	332	593	830	–	–	1.275
Centros con IFE	–	18	28	37	–	53	57
Alumnado matriculado en IFE en CEE	192	273	479	784	1.035	1.301	1.241

Fuente. Departamento de Educación.

El Síndic de Greuges no tiene constancia de que haya alumnado que se quede sin plaza de IFE, con la salvedad de algún caso en que en su territorio de referencia no hay plazas suficientes de su itinerario. De hecho, la oferta de IFE cuenta con más plazas que alumnado matriculado, especialmente a medida que se avanza en el itinerario. En el primer curso quedan cerca de un 20 % de plazas vacantes.



Tabla 48. Evolución de las plazas de IFE (cursos 2019/2020 y 2023/2024)

	2019/2020				2023/2024			
	N.º de grupos	N.º de plazas ofertadas	N.º de alumnos matriculados	Cobertura (%)	N.º de grupos	N.º de plazas ofertadas	N.º de alumnos matriculados	Cobertura (%)
1.º curso	28	336	265	78,9	57	–	416	–
2.º curso	18	216	167	77,3	53	–	379	–
3.º curso	16	192	124	64,6	43	–	286	–
4.º curso	8	96	44	45,8	35	–	194	–
Total	70	840	600	71,4	188	–	1.275	–

Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

El Departamento de Educación informa de que, en todo el territorio catalán, cinco servicios territoriales han desarrollado los cuatro perfiles profesionales establecidos en la Resolución EDU/294/2023, de 2 de febrero. El resto tiene tres de los perfiles profesionales, y en un par de territorios (revisada la demanda y la necesidad) se ofrecen dos perfiles profesionales. Para planificar nuevas ofertas se tiene en cuenta al alumnado que está matriculado en cuarto de ESO con discapacidad intelectual ligera (DIL) o discapacidad intelectual moderada (DIM) por poblaciones, comarcas y territorios, para poder hacer una estimación de los alumnos que pueden necesitar estos recursos u otros.

La lista de espera para plazas de centros de atención especializada hace que la continuidad educativa del alumnado que debe abandonar los CEE no esté garantizada

Para evitar que haya personas que salgan de la escuela y se queden sin recurso, anualmente, el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión hace una convocatoria de provisión de plazas en la que publica el número de plazas de centros de atención especializada (CAE), del servicio de terapia ocupacional (STO) y del servicio ocupacional de inserción (SOI) que se necesitan para dar cobertura a todas las personas y para que nadie se quede sin recurso.

Mediante esta convocatoria, las entidades pueden presentarse y poner a disposición del Departamento de Derechos Sociales e Inclusión el número de plazas que consideran para ampliarlas cada año, de acuerdo con la capacidad registral.

El Departamento de Educación, por su parte, valora caso por caso el lugar en el que podría escolarizarse cada persona cuando deja el CEE (a partir de una preinscripción

a dos plazas que se ajusten mejor a sus necesidades). Cuando un alumno se queda sin plaza, hay la posibilidad de alargar la escolarización en los CEE.

La Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, permite la posibilidad de flexibilizar la duración de las etapas educativas en el caso del alumnado con necesidades educativas específicas y que está escolarizado en CEE, alargando su estancia en el centro hasta los veintiún años (art. 74.1). El Departamento de Educación recuerda que esta flexibilización significa poder ofrecer una transición continua posterior a centros de día o centros ocupacionales. En caso de que no se pueda ofrecer alargar la estancia en el CEE hasta los veintiún años, el alumno quedaría excluido de la oferta formativa u ocupacional durante un periodo largo.

Así, el Departamento de Educación está autorizando todas las peticiones de permanencia en el CEE hasta los veintiún años que se solicitan. Además, se coordinan todas las autorizaciones de cesiones de datos personales del alumnado que hace el cambio hacia recursos de centros de día o centros ocupacionales entre el Departamento de Educación y el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión para facilitar el cambio y reducir los trámites requeridos.

Sin embargo, **la falta de plazas suficientes de estos recursos hace que, cuando lleguen a los veintiún años, los alumnos con necesidades educativas especiales tengan que abandonar el CEE sin plaza.**

Las dificultades generadas por la desescolarización de alumnado de CEE antes de los veintiún años

La institución del Síndic de Greuges también ha recibido quejas relacionadas con la desescolarización de alumnado de CEE antes de los veintiún años, por indicación de los EAP y de los profesionales del mismo centro. Estos profesionales consideran que son alumnos que requieren otro recurso educativo diferente al del CEE para garantizar de forma adecuada la atención de sus necesidades, sin que tengan garantizada plaza en ningún otro recurso alternativo, y sin que puedan acceder a ellos por falta de plazas suficientes para atender la demanda existente.

En ocasiones, la plaza a la que pueden acceder se encuentra lejos del municipio de residencia, porque en el recurso más cercano no hay plazas disponibles. **En el caso de los CAE, por ejemplo, el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión informa de que hay 159 personas en lista de espera.**

En la resolución que la institución ha emitido a raíz de estas quejas, la síndica cuestiona que la desescolarización del alumnado se produzca sin disponer de un recurso alternativo, y que se prefiera esta situación de falta de atención educativa especializada a mantener la escolarización del alumnado en un CEE hasta los veintiún años.

Con las listas de espera, se produce la desescolarización del alumnado con discapacidades graves de los CEE sin garantizar una atención educativa alternativa, lo que vulnera el derecho de las personas con discapacidad a vivir con la máxima independencia posible y a recibir los apoyos de carácter educativo o de otra índole para hacerlo posible.

La Cartera de Servicios Sociales, regulada por el Decreto 142/2010, de 11 de octubre, por el que se aprueba la Cartera de Servicios Sociales 2010-2011, establece que el servicio de centro de día de atención especializada temporal o permanente para personas con discapacidad intelectual es una prestación garantizada para las personas en situación de dependencia, en aplicación de la disposición adicional quinta de la Ley 12/2007, de 11 de octubre, de servicios sociales.

A la vista de estas consideraciones, la síndica pide al Departamento de Derechos Sociales e Inclusión que provea de plazas suficientes a los CAE para garantizar la atención de las necesidades educativas de las personas con discapacidad grave que necesiten este recurso, y para evitar que la desescolarización de alumnado de CEE derive en una falta de atención especializada. También le pide que se coordine con el Departamento de Educación para derivar a CAE al alumnado que se desescolariza de CEE y que necesita una plaza de CAE, para asegurar que esta desescolarización se produce con garantías de disponer de una plaza en un CAE adecuado a las necesidades educativas de este alumnado.

3.10. Participación de los niños y los adolescentes con NEAE en el ocio educativo

3.10.1. Acceso al comedor escolar y participación en las colonias y las salidas escolares

No se está garantizando suficientemente el derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a participar en colonias, excursiones, salidas y viajes de fin de curso, con el apoyo que sea necesario

De acuerdo con el principio de escuela inclusiva que rige el sistema educativo, tal como prevé la LEC y el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, **todas las actividades que organiza un centro educativo, aunque se desarrollen fuera del recinto escolar, deben dirigirse a todo el alumnado,** también al alumnado con necesidades educativas especiales y al alumnado que, a pesar de no tener una situación de discapacidad reconocida, puede tener NEAE derivadas de trastornos de desarrollo y otras patologías de salud.

Sin embargo, año tras año, el Síndic de Greuges recibe quejas de familias por la negativa de los centros educativos de permitir la participación de sus hijos o hijas en algunas actividades complementarias, como colonias, excursiones, salidas y viajes de fin de curso, especialmente cuando conllevan la salida del centro escolar y, muy especialmente, en los casos que implican pernocta. Los alumnos afectados son niños con NEAE a quienes los

centros (dirección o claustro) no permiten ir a las salidas, aduciendo mal comportamiento o falta de apoyo suficiente para gestionar sus necesidades derivadas de discapacidad, de diversidad del neurodesarrollo o de alguna enfermedad.

Ante estas situaciones, en varias ocasiones el Síndic de Greuges ha recordado a la Administración educativa que todas las actividades que organizan los centros educativos deben dirigirse a todo el alumnado, de acuerdo con el principio de escuela inclusiva y con el derecho del alumnado a ser atendido con prácticas educativas inclusivas. Dicho de otro modo, todas las actividades que promuevan los centros educativos en horario lectivo, incluidas las complementarias, deben dirigirse a todo el alumnado, y no pueden estar sujetas a la potestad de la dirección ni del profesorado.

La participación de cualquier niño en estas actividades es importante, dado que tanto las salidas y las colonias escolares como las otras actividades complementarias que pueda programar cada centro tienen una función educativa específica que difícilmente puede ser sustituida por actividades alternativas, y ofrecen oportunidades educativas (experiencias vitales, descubrimiento del entorno, etc.), especialmente a los niños de familias socialmente menos capitalizadas, que no siempre pueden adquirirlas a través de las vías que tienen a su alcance.

Así pues, **si bien es cierto que la participación en estas actividades no tiene carácter obligatorio, si se trata de una actividad prevista en el proyecto educativo y programada por el centro, debe poder desarrollarse con la participación de todo el alumnado, sin excluir a nadie, y el hecho de participar no debe estar sujeto a la potestad de la dirección ni del profesorado.** En este sentido, el centro debe poder disponer de los recursos de apoyo que precise en cada caso para poder garantizar la participación de todo el alumnado en la actividad, independientemente de sus condiciones o capacidades.

En ocasiones, los centros escolares justifican que no se haya admitido a un alumno en las colonias o en las salidas escolares mediante el régimen disciplinario o alegando el interés del niño, sin un informe del EAP

La no admisión en las actividades complementarias o en las colonias escolares solo está prevista explícitamente en el ordenamiento jurídico vigente como medida correctora o sanción ante conductas de los alumnos contrarias a las normas de convivencia de los centros escolares o gravemente perjudiciales para la convivencia (art. 37.3 de la LEC), o, a todos los efectos, cuando el hecho de participar sea perjudicial para el interés del niño o el adolescente.

En cuanto a las sanciones, el Síndic de Greuges recuerda que **un alumno con necesidades educativas especiales o con un problema de salud no puede ser sancionado por manifestar estas necesidades educativas o por las consecuencias que se derivan de ellas, dado que se le estaría discriminando por razón de su discapacidad o situación de salud. También recuerda que la sanción debe estar motivada por actos de los que el alumno sea responsable directo.**

En cuanto a la valoración del interés del niño o el adolescente, habría que escuchar al alumno y analizar si el hecho de que participe en la actividad puede tener efectos negativos sobre su derecho al desarrollo, a la integridad o a la salud, entre otros. El Síndic de Greuges recuerda que **el sistema educativo tiene unos servicios educativos especializados en la valoración de las necesidades educativas del alumnado, los EAP, que se dirigen a los centros educativos, a los equipos directivos, al profesorado y a otros profesionales implicados en la atención al alumnado con dificultades o con necesidades educativas especiales, al alumnado y a sus familias, y que tienen como función, entre otras, la de identificar las necesidades educativas especiales del alumnado y hacer su evaluación psicopedagógica o social, y elaborar informes diversos para orientar la escolarización.**

De acuerdo con ello, **el Síndic de Greuges ha pedido al Departamento de Educación que, en caso de que las razones por las que no se permite a un alumno asistir a una actividad estén relacionadas con la situación de salud o con las necesidades educativas especiales del alumno, el EAP elabore un informe (en su caso, en coordinación con el CSMIJ) que justifique la conveniencia de que el alumno afectado no asista a la actividad. En caso de que el EAP no considere que hay razones relacionadas con el bienestar del alumno que impidan que participe, hay que autorizar su participación, adoptando las medidas organizativas y educativas necesarias para hacerlo posible, si procede.**

En ocasiones, los niños diagnosticados con diabetes de tipo 1 tienen dificultades para participar con normalidad en las actividades educativas que organiza el centro, especialmente las que se desarrollan fuera del centro, por la falta de apoyo educativo formado

En relación con la participación de los niños y los adolescentes en las actividades complementarias, especialmente salidas, excursiones y colonias, nos encontramos también con la casuística concreta de los niños que tienen diabetes de tipo 1 y que no son autónomos en la gestión de la enfermedad, sea por edad, sea por la complejidad de la situación.

Para atender estos casos, el Departamento de Educación dispone del Modelo de atención de los niños con diabetes en el ámbito escolar, que da pautas para atender a los niños con la enfermedad en la escuela y hace constar, entre otros elementos, que la diabetes no impide que el niño haga las actividades de su edad, aunque es necesario tener en cuenta su enfermedad. Con carácter general, los niños con diabetes deben poder participar en las mismas actividades que el resto de compañeros.

En el caso de los niños no autónomos que se quedan a comer en el centro educativo, el director o directora debe garantizar que entre los profesionales del centro haya una persona o personas responsables para atenderles, hacerles el control de glucosa y administrarles la insulina de acuerdo con el plan personalizado de atención del alumno (siguiendo las recomendaciones de la pauta de intervención estándar del informe de endocrinología elaborado por el Departamento de Salud). Además, como regla general, la responsabilidad

de atender a estos alumnos recae en el velador o veladora adjudicado al centro, pero, si el centro no dispone de esta figura, se puede encomendar a otro profesional que se considere idóneo y que, de forma voluntaria, quiera hacerse cargo de la atención de estos alumnos.

Ahora bien, en el **Síndic de Greuges llegan algunos casos muy complejos, ya sea porque el alumno no tiene apoyo de personal velador formado para la gestión y el control de la enfermedad (medición de la glicemia, administración de la insulina, gestión de posibles descompensaciones en caso de aumento del ejercicio, control de las cantidades de cada alimento, etc.), o porque el personal velador asignado no tiene la formación suficiente para atender las situaciones que se pueden producir en cada caso concreto.**

También hemos constatado que, en algunos casos, para suplir las carencias de un apoyo especializado en la gestión de la diabetes, los centros educativos piden a las familias que se hagan cargo de este apoyo durante las actividades que se llevan a cabo fuera del centro escolar. En otros casos, se consulta a diario a la familia para determinar la cantidad de insulina que hay que suministrar o la composición de cada comida cuando el alumno está en el centro.

A este respecto, debemos insistir en la necesidad de que se garantice a los niños con diabetes de tipo 1 que lo necesiten un apoyo educativo formado y con conocimientos de la diabetes capaz de gestionar las dificultades derivadas de la enfermedad y, en su caso, de la gestión de la bomba de insulina durante todo el tiempo que el alumno esté en la escuela y durante las salidas, las excursiones y las colonias escolares programadas por el centro. Este apoyo (una persona formada y especializada en el control de la diabetes) deberían proporcionarlo los servicios educativos sin coste adicional para la familia.

Alternativamente, en caso de que el Departamento de Educación no pueda proporcionar personal especializado en la gestión de la enfermedad, corresponde a la Administración autorizar el apoyo de personal sugerido por las entidades especializadas y asumir su coste.

Los nuevos criterios para asignar el personal de apoyo del servicio de monitorización prevén una dotación para el horario no lectivo

Tal como se ha dicho en epígrafes anteriores, a partir del curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha establecido un nuevo modelo de asignación de horas de apoyo a los centros educativos públicos con la voluntad de homogeneizar y unificar los procedimientos de asignación de horas de monitorización de apoyo a los diferentes servicios territoriales.

Adicionalmente, para el curso 2024/2025 se ha elaborado el documento de criterios del nuevo modelo de asignación de horas de monitorización de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, que resuelve algunas de las carencias que se han detectado en la asignación de este personal para **garantizar que el alumnado que tiene apoyo completo durante el horario lectivo pueda recibirlo también durante todo el espacio de comedor, siempre que se considere necesario.**

En cuanto a los apoyos en horario de mediodía, se establece que, **en las etapas de infantil y primaria de los centros públicos y en los institutos escuela, un 80 % de las horas de velador serán para la jornada lectiva y un 20 % para el horario de comedor.** En los institutos con horario continuado, se asignarán las horas resultantes directamente. Se especifica, además, que los monitores del espacio de mediodía dependen de la empresa adjudicataria y no de la empresa que gestiona el comedor y, por tanto, la interlocución y la coordinación, al igual que se hace en el espacio lectivo, deben ser mediante la dirección del centro.

Sin embargo, no todos los centros cumplen esta previsión de destinar el 20 % de las horas de monitorización al espacio de mediodía, por decisión de las direcciones, que en ocasiones destinan esta dotación al horario lectivo.

Además, según la información de la que se dispone, en los parámetros para distribuir las horas de apoyo no se tienen en cuenta las necesidades de salud de los alumnos a la hora de asignar recursos al espacio del comedor si no van asociadas a necesidades educativas especiales. Tampoco se tiene en cuenta la especificidad de los centros con SIEI y de los centros con elevada complejidad, que suelen tener un mayor volumen de alumnado con necesidades de apoyo que los demás centros y con mayor complejidad de atención.

Además, los monitores no siempre tienen la formación necesaria para atender determinadas necesidades de salud del alumnado.

En relación con la monitorización de salidas y colonias del alumnado con necesidades educativas especiales de centros públicos, el nuevo modelo determina que, cuando un centro disponga de servicio de monitorización en horario completo, generalmente no se le asignarán más horas para las salidas, dado que el monitor de aula es quien debe acompañar al alumno. **Cuando haya alumnado con necesidades de apoyo en las salidas y el centro no disponga de servicio de monitorización, “desde el servicio territorial se podrán recoger las peticiones de los centros (con tiempo y dando fecha límite) y valorar la necesidad del recurso. [...] Se hará una priorización de las salidas atendiendo a la gravedad del caso”.**

Estas medidas no parecen dar respuesta a los problemas derivados de la falta de apoyo para las actividades organizadas fuera del recinto escolar para todo el alumnado. Tampoco ofrece una respuesta adecuada y uniforme para los centros concertados que, al igual que los centros públicos, forman parte del Servicio de Educación de Cataluña.

El incremento autorizado del precio de comedor de muchos CEE genera un agravio comparativo con el alumnado escolarizado en centros ordinarios

La normativa vigente determina el precio máximo de la prestación del servicio escolar de comedor de los centros educativos de titularidad del Departamento de Educación, que para el curso 2023/2024 se ha fijado, a todos los efectos, en 6,91 euros por alumno y día, IVA incluido (Resolución EDU/843/2023, de 9 de marzo). Esta misma normativa establece, actualmente y desde hace muchos años, que excepcionalmente, previa autorización de los servicios territoriales correspondientes, "cuando se trate de CEE o de escuelas rurales de titularidad del Departamento de Educación con un número muy reducido de usuarios del servicio o cuando las circunstancias especiales del alumnado o las instalaciones del centro así lo aconsejen, se puede aumentar el precio máximo de esta prestación".

En la práctica, esta previsión implica que **un porcentaje elevado de los CEE cobran un precio de comedor más elevado y que el alumnado que no tiene el servicio de comedor gratuito o que no recibe ayudas para cubrir este gasto paga un precio de comedor escolar superior al que paga el alumnado escolarizado en centros ordinarios**. En algunos casos, esta diferencia supone pagar casi un 50 % más del precio máximo de comedor establecido por el Departamento de Educación para los centros públicos de enseñanza ordinaria.

Esta diferencia entre el precio de los servicios de comedor de algunos CEE y el precio máximo establecido a todos los efectos representa un agravio comparativo derivado de una situación de discriminación que, aunque sea de forma indirecta, deriva de la situación de discapacidad de los niños escolarizados en CEE.

Para resolver este problema señalado por el Síndic de Greuges, el Departamento de Educación ha expuesto que **para el curso 2023/2024 se han implementado nuevas medidas en los criterios para la concesión de las ayudas individuales de comedor con respecto al alumnado con discapacidad, específicamente sobre el umbral de renta familiar que se toma en consideración para la concesión de la ayuda, que aumenta, y sobre el grado de discapacidad necesario para acceder a las ayudas del 100 %, que pasa del 60 % al 33 %**.

Si bien es cierto que las nuevas medidas permiten ampliar el alcance de las becas dentro del colectivo del alumnado con discapacidad y de las familias con miembros con discapacidad, **no elimina el agravio comparativo con el alumnado escolarizado en escuelas ordinarias en el caso de que el CEE tenga autorización excepcional para aumentar el precio del comedor**.

3.10.2. Participación en las actividades extraescolares y en las actividades de educación en el ocio

La falta de desarrollo normativo del derecho al ocio no contribuye a dar garantías de accesibilidad y de inclusión a niños y adolescentes

El informe *La educación inclusiva en Cataluña* (2021) del Síndic de Greuges recomendaba desplegar las disposiciones recogidas en la LEC, en el ámbito de las actividades complementarias, de las actividades extraescolares organizadas en los centros escolares y de las actividades de educación en el ocio, a fin de promover la protección del derecho de los niños con discapacidad, sin discriminación por ninguna condición, a acceder a estos ámbitos educativos en igualdad de oportunidades.

El ocio educativo ha sido un ámbito tradicionalmente poco regulado y el derecho al ocio en igualdad de oportunidades no ha sido plenamente reconocido desde un punto de vista jurídico ni político. Así como existen varios derechos que tienen mucha normativa en cuanto a garantías de acceso y de calidad en la atención de los niños, como es el caso del derecho a la educación, el derecho al ocio no tiene un sistema de garantías sólido que garantice su acceso y la calidad de la atención educativa recibida.

En cuanto a la igualdad de oportunidades, la regulación vigente solo adopta la equidad en el acceso como principio general de actuación, sin que pueda exigirse de manera efectiva y sin obligar a las administraciones públicas a comprometerse con ella. Solo están reguladas las actividades complementarias y extraescolares de los centros concertados por medio de una normativa muy anterior a la LEC, que, en la práctica, no es suficientemente efectiva para evitar que la falta de garantías de acceso en condiciones de igualdad a las mismas actividades sea un factor importante de desigualdad social en el sistema educativo.

Y, en cuanto a la calidad, hay ámbitos de ocio educativo con condiciones de provisión no reglamentadas, como las actividades complementarias y extraescolares que se organizan en los centros públicos, los servicios de comedores escolares en centros concertados, las colonias escolares o determinadas actividades artísticas, culturales o de educación en el tiempo libre desarrolladas por entidades.

La falta de una política sólida para garantizar la provisión de personal de apoyo en el ámbito del ocio dificulta enormemente la inclusión de niños y adolescentes con diversidad funcional en igualdad de oportunidades, si la familia no se hace cargo de ellos

El informe *La educación inclusiva en Cataluña* (2021) del Síndic de Greuges recomendaba crear un plan de participación de los niños y los adolescentes en la oferta de ocio educativo que prevea sistemas de derivación del entorno escolar al ámbito del ocio educativo y también itinerarios educativos dentro de este ámbito, así como las ayudas

que convengan para los promotores de las actividades de ocio para garantizar la provisión de recursos necesarios para atender las necesidades educativas de estos niños y su inclusión en las actividades organizadas.

En 2024, el Gobierno catalán aprobó el Acuerdo GOV/48/2024, de 27 de febrero, por el que se aprueba elaborar la Estrategia de reconocimiento del ocio educativo en Cataluña.

El Departamento de Derechos Sociales e Inclusión informa de que el objetivo es que la Dirección General de Juventud identifique y valore las problemáticas que actualmente afectan al ocio educativo en Cataluña, y que haga partícipes del proceso de diagnóstico de la situación a las principales entidades y agentes del sector. De esta forma se podrán plantear las políticas públicas que habrá que impulsar a medio y a largo plazo para asegurar la viabilidad del ocio educativo en Cataluña y una participación en igualdad de condiciones de los niños y los jóvenes. Sin embargo, por el momento no hay ninguna estrategia o plan para promover la participación de los niños y los adolescentes con necesidades educativas especiales en el ocio educativo.

Si bien el ocio es uno de los ámbitos educativos en los que mayor incidencia tienen las desigualdades de acceso, las administraciones públicas han desplegado muy pocas políticas efectivas de accesibilidad. La falta de protección jurídica, pues, actúa en detrimento de políticas que compensen las situaciones de desventaja social.

Estas desigualdades de acceso se ponen de manifiesto en las dificultades de participación en las ofertas de ocio de los niños con discapacidad o pluridiscapacidad (u otros niños con necesidades educativas especiales, incluidas las de carácter conductual). Las actividades deben tener un carácter inclusivo y garantizar la participación y la atención adecuada de las necesidades educativas de estos niños.

Los déficits de educación inclusiva se hacen presentes en el entorno escolar, especialmente en las actividades complementarias y extraescolares, así como en otras actividades y servicios fuera de este entorno organizados por entidades y administraciones públicas (casales de vacaciones, etc.). **El Síndic de Greuges ha detectado dificultades de acceso por falta de personal educador suficiente, o con la formación adecuada, y déficits en la provisión de personal de apoyo por parte de la Administración afectada que acompañe la participación de estos niños.**

Esta situación provoca que en algunas ocasiones la familia se haga cargo económicamente de la provisión de este personal, con un coste mucho mayor por participar en las actividades que el resto de niños y adolescentes.

Desde la perspectiva de la defensa del derecho de cualquier alumno a la educación en igualdad de oportunidades y de la aplicación del principio de no discriminación por razón de la condición de salud del niño, las familias de alumnado con discapacidad no deben hacerse cargo del coste del apoyo de personal necesario para acceder y hacer un uso normalizado de las actividades o de los servicios educativos. Estos servicios deben contar con las condiciones adecuadas y los recursos necesarios para que pueda

participar cualquier niño de forma normalizada, con el apoyo de la Administración. Esta es la manera de evitar que las condiciones de salud representen un obstáculo añadido a la participación en el ocio educativo.

Asimismo, en estos ámbitos las administraciones deben garantizar con su apoyo la atención adecuada de las necesidades educativas especiales de los niños.

En algunas ocasiones, debido a la falta de apoyos o de formación del personal educador, no se admiten a los niños con discapacidad en las actividades o se les excluye o expulsa posteriormente, una vez que han sido admitidos, por las dificultades de atender sus necesidades educativas especiales. En ocasiones, son las propias familias de los niños con necesidades educativas especiales las que deben sufragar el coste de los apoyos para garantizar la participación de estos niños en entornos de ocio ordinarios.

A menudo, las ratios establecidas por norma no son adecuadas para los niños con discapacidad que participan en actividades de ocio ordinarias.

En relación con la contratación de monitores de apoyo para la participación de niños y jóvenes con discapacidad en las actividades de educación en el ocio, el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión estableció, por primera vez en 2022, una línea específica de ayudas con esta finalidad (línea Q.5 “Ayudas a la contratación de monitores/as de apoyo para la participación de niños y jóvenes con discapacidad en las actividades de educación en el ocio”), con una dotación presupuestaria de 300.000,00 euros. En 2023, el presupuesto ejecutado ha sido de 260.305,00 euros para cerca de 250 niños beneficiarios. **Esta cobertura es especialmente baja en comparación con el conjunto de niños y adolescentes con necesidades educativas específicas que requieren apoyo educativo en el ámbito del ocio.**

Asimismo, el programa de colonias “El verano es tuyo” (organizado anualmente por la Agencia Catalana de Juventud en los albergues de la Red Joven de Albergues de Cataluña, Xanascat) está abierto a la participación de niños y jóvenes con diversidad funcional, cuyas necesidades se atienden mediante la contratación de monitores adicionales. Este programa permite la participación de cerca de 50 niños y adolescentes con discapacidad por año de media. En el periodo 2013-2022, se ha destinado una aportación de 419.815,00 euros con un total de 588 niños y adolescentes con discapacidad que han podido participar en el programa con la ayuda de hasta 517 personas de apoyo.

El Síndic de Greuges constata que **el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión aprobó la Resolución DSO/4423/2023, de 28 de diciembre, por la que se abre la convocatoria ordinaria anticipada de subvenciones a entidades del ámbito de políticas sociales del Departamento de Derechos Sociales para el ejercicio 2024.** Esta convocatoria contiene un importe total de 600.000,00 euros, con un importe de módulo de 65,88 euros por beneficiario y día sin pernoctación, para “proyectos experimentales de apoyo educativo. Monitorización para la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad en las actividades de educación en el ocio”.

Esta cantidad permitiría cubrir cerca de 900 niños con discapacidad con un casal de verano de dos semanas. Se trata, de nuevo, de un importe insuficiente, dado que el número de niños y adolescentes con NEAE es de cerca de 40.000.

A la vista de estas consideraciones, **el Síndic de Greuges ha pedido al Departamento de Derechos Sociales e Inclusión que incremente el importe destinado a cofinanciar la contratación de monitorización para las actividades de ocio educativo, a fin de que tenga un impacto real en la mejora de la accesibilidad de los niños con discapacidad en este ámbito educativo.**

La tramitación de la convocatoria de subvenciones a entidades del ámbito de políticas sociales no favorece tampoco la inclusión de los niños y los adolescentes con discapacidad

En relación con la tramitación de la convocatoria, el Síndic de Greuges ha recibido quejas de entidades que lamentan que la solicitud deba presentarse antes de la actividad, pero que la resolución llegue meses después de haberla finalizado. Así, por ejemplo, para la subvención correspondiente a actividades desarrolladas en 2023, la resolución de la ayuda se ha notificado en 2024.

En relación con este asunto, el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión comunicó que estaba trabajando con las entidades para modificar los calendarios y las bases de las convocatorias de subvenciones para que la convocatoria de 2024 respondiera mejor a las necesidades organizativas y de actuación de las entidades que se presentaban.

En este sentido, la Resolución DSO/4423/2023, de 28 de diciembre, establece que “el plazo máximo para emitir y notificar la resolución es de seis meses a contar desde la fecha de publicación de la convocatoria”, teniendo presente que las solicitudes se podían presentar desde principios de 2024. Esto podría hacer que la resolución se emitiera antes de que empezara el casal de verano.

A pesar de esta mejora destacable, la institución del Síndic de Greuges recuerda que la subvención tiene como finalidad la contratación de monitorización para la inclusión de niños y jóvenes con discapacidad en las actividades de educación en el ocio, y que esta finalidad no se puede cumplir plenamente si la subvención se convoca o se resuelve avanzado el curso o cuando la actividad ya ha sido finalizada, una vez que las familias ya han pagado las cuotas de la actividad que pretende cubrir la subvención.

El retraso en la convocatoria y en la resolución de la subvención puede vulnerar el artículo 8.3 de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, general de subvenciones, que establece que la gestión de las subvenciones debe hacerse de acuerdo con los principios, entre otros, de eficacia en el cumplimiento de los objetivos fijados por la Administración otorgante. **Este retraso en la convocatoria o la resolución de la financiación adicional de la actividad puede poner en cuestión la eficacia de esta subvención, porque llega a las entidades cuando el curso está bastante avanzado o la actividad está finalizada.**

Ante estas consideraciones, **el Síndic de Greuges ha pedido al Departamento de Derechos Sociales e Inclusión que agilice la resolución de la convocatoria de la subvención destinada a la contratación de monitorización para las actividades de ocio educativo, a fin de que se pueda tener antes de programar las actividades.**

En algunas ocasiones, el criterio de edad en la participación de los niños con discapacidad en actividades deportivas federadas se aplica de forma inflexible, lo que perjudica su participación

Durante los últimos años, el Síndic de Greuges ha destacado que las actividades de ocio educativo, y también las actividades deportivas, ofrecen a los niños importantes oportunidades de desarrollo personal y social (de socialización, de vinculación al territorio, de relaciones comunitarias, de ocio, de integración social, de participación proyectiva, etc.) que no siempre se satisfacen con la misma intensidad o de la misma forma desde el resto de ámbitos educativos (formal e informal). Sin embargo, en el marco de la actividad del Síndic, hay numerosas quejas por la falta de oportunidades, especialmente de los niños con necesidades especiales, a la hora de acceder a estas actividades y servicios, también en el ámbito del deporte, y de hacerlo de forma inclusiva y en igualdad de oportunidades.

El Síndic de Greuges ha recibido quejas porque no se ha dejado participar a niños con discapacidad en actividades deportivas federadas en equipos de edad inferior a la suya, para poder continuar con la práctica del deporte con los compañeros con los que socializan, generalmente en la escuela, y con una categoría más adecuada a sus habilidades deportivas, a pesar de presentar informes médicos y acreditativos de necesidades especiales.

Los reglamentos que regulan competiciones establecen que los deportistas deben tramitar la licencia federativa según la categoría que les corresponda por la edad. También establecen la posibilidad de competir o tramitar la licencia federativa en categorías distintas a las correspondientes por la edad, pero en ningún caso a una categoría de edad inferior.

Específicamente en el ámbito del deporte, el Decreto 58/2010, de 4 de mayo, de las entidades deportivas de Cataluña, establece que las competiciones deben estar abiertas a todas las personas físicas y jurídicas con la licencia federativa correspondiente, sin admitir discriminaciones de ningún tipo (art. 107.1). Pero también contempla la posibilidad de establecer diferencias derivadas de las condiciones físicas o técnicas y deportivas de los participantes (art. 107.1), de acuerdo con el propio carácter competitivo de las competiciones deportivas como razón objetiva para justificar una eventual exclusión. La razón objetiva que supuestamente justifica la aplicación del requisito de no poder jugar con una categoría de edad inferior tiene que ver con la necesidad de no alterar las condiciones de equidad de la competición.

Sin embargo, a criterio de esta institución, con frecuencia las peticiones formuladas por niños con discapacidad para jugar en equipos de edad inferior no alteran las condiciones de equidad de la competición, pero sí que promueven la participación de estos niños en las competiciones. La importancia de garantizar el derecho de los niños con necesidades educativas especiales a participar en la competición viene determinada no solo por estas necesidades especiales que presentan, sino también por la protección jurídica especial que tiene este colectivo.

Con arreglo al principio de inclusión, el Síndic recuerda que estos niños tienen derecho a recibir una atención específica de acuerdo con sus necesidades especiales, con el apoyo que requieran de las administraciones o entidades de utilidad pública afectadas.

Hay que modificar estos reglamentos en la línea de autorizar excepcionalmente la práctica del deporte en categorías inferiores a las que corresponde por edad a los niños con necesidades especiales, siempre que esta medida esté justificada de acuerdo con el principio del interés superior del niño.

4. Conclusiones

El modelo de educación inclusiva se está desplegando de forma progresiva, con un incremento significativo de recursos y estrategias, pero las medidas adoptadas hasta ahora no permiten todavía garantizar la plena inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo

En los últimos años, el Departamento de Educación ha incrementado de forma significativa la dotación de recursos para garantizar la educación inclusiva (aula de apoyo intensivo para la escolarización inclusiva –SIEI–, horas de monitorización, maestros especialistas, etc.).

Este incremento de recursos se produce paralelamente a un ligero incremento del número de alumnos escolarizados en centros de educación especial (CEE), en particular a raíz de la aprobación del Decreto 150/2017.

A pesar del incremento de recursos, se mantiene la demanda de las familias de escolarizar a sus hijos en CEE, y también se mantienen las quejas relacionadas con una insuficiente atención al alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios (por falta de apoyo suficiente, por déficits de información sobre la atención proporcionada, etc.).

La aplicación práctica de la inclusión todavía se produce con cierta tendencia a la segregación interna del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de los centros ordinarios: a veces se concibe el SIEI como un aula separada del aula ordinaria, y también se concibe al personal de apoyo como una asignación individualizada para cada alumno con necesidades educativas especiales, no como un recurso propio del centro y del grupo clase.

La asignación de recursos choca con un déficit de formación del personal docente y de atención educativa para comprender el cambio de paradigma en la práctica profesional que conlleva la implantación del modelo de escuela inclusiva y el papel que debe desempeñar cada profesional en un sistema educativo inclusivo.

Una parte importante del profesorado todavía considera que la educación inclusiva afecta solo al alumnado con necesidades educativas especiales, que la atención de este alumnado es responsabilidad principal del personal de apoyo y que su inclusión depende fundamentalmente de la provisión de estos apoyos específicos adicionales, sin la necesidad de modificar la práctica profesional ni la dinámica de funcionamiento del aula.

Aún hay servicios, como la Inspección educativa, los EAP, los centros de desarrollo infantil y de atención precoz (CDIAP), etc., que proporcionan un asesoramiento a las familias no siempre orientado a la inclusión, con diferencias en la distribución del alumnado entre centros ordinarios y de educación especial en función de los territorios,

en parte condicionadas por el posicionamiento de los profesionales de los distintos servicios en relación con el modelo de escuela inclusiva. Y, en esta misma línea, los centros y los servicios educativos todavía no trabajan de forma suficientemente coordinada e integrada.

De hecho, la elevada escolarización en CEE o las dificultades en la escolarización en determinados centros ordinarios ponen de manifiesto que en estos momentos el enfoque que plantea el Decreto 150/2017 no se aplica plenamente o no es conocido por determinados centros y servicios educativos. Este cambio de paradigma debe implicar un refuerzo del personal de los diferentes servicios educativos que se ocupan de apoyar al personal docente.

Los EAP están saturados y a su intervención le falta intensidad. Esto limita su capacidad de acompañar a los profesionales de los centros para transformar su práctica profesional de acuerdo con el paradigma de la educación inclusiva y para mejorar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales dentro de los centros ordinarios.

Además, los centros de educación especial proveedores de servicios y recursos (CEEPSIR), que proveen de servicios y recursos al personal docente de los centros ordinarios y hacen efectiva la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales, no han sido plenamente desplegados.

Por último, los centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad auditiva (CREDA), los centros de recursos educativos para alumnos con discapacidad visual (CREDV) y los centros de recursos educativos para alumnos con trastornos del desarrollo y la conducta (CRETDIC), que ayudan a los centros ordinarios en la escolarización de este alumnado, también tienen dificultades para cubrir la demanda existente y trabajar con el profesorado para mejorar la atención educativa de este alumnado dentro del aula.

El sistema educativo ha avanzado en la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, de modo que cada vez hay más centros que cuentan con una mayor diversidad interna entre su alumnado

Por lo que respecta al alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, el índice de disimilitud, que mide los desequilibrios en la escolarización de alumnado, se ha reducido ligeramente: ha pasado del 0,25 correspondiente al curso 2019/2020 al 0,20 en el curso 2023/2024 en primaria, y del 0,26 al 0,22 en secundaria.

Para garantizar la escolarización equilibrada de este alumnado, pues, debería modificarse hipotéticamente la escolarización de aproximadamente una quinta parte del alumnado con necesidades educativas especiales de los centros ordinarios donde actualmente está matriculado.

Sin embargo, estos desequilibrios son menores que los desequilibrios que hay para el alumnado con NEAE (0,39 en primaria y 0,31 en secundaria) o del alumnado extranjero (0,33 en primaria y 0,28 en secundaria).

Esta mejora se ha visto favorecida por la aprobación del Decreto 11/2021, de 16 de febrero, de la programación de la oferta educativa y del procedimiento de admisión en los centros del Servicio de Educación de Cataluña, que proporciona más instrumentos para promover la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales, como la ampliación de la reserva hasta el inicio de curso, que se aplicó a partir del proceso de admisión correspondiente al curso 2022/2023, y la reserva diferenciada de plazas para alumnado con necesidades educativas especiales, que se aplicó por primera vez en el proceso de admisión para el curso 2023/2024.

Asimismo, se ha reducido el porcentaje de centros con una proporción baja (inferior al 2,5 %) o sin alumnado con necesidades educativas especiales, que ha pasado del 52,3 % al 30,6 %, y ha aumentado el porcentaje de centros con más de un 5 % de este alumnado, que ha pasado del 11 % al 24,3 % en este mismo periodo.

Los centros públicos tienen una proporción de alumnado con necesidades educativas especiales mayor que los centros concertados.

La sobreoferta de plazas reservadas para el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) que hay en determinados lugares, y que hace que haya centros que llenen la reserva y otros centros que no, perjudica las posibilidades de combatir la concentración de este alumnado entre centros. En el proceso de admisión correspondiente al curso 2023/2024, por ejemplo, en I3, las solicitudes de preinscripción cubrían el 66,5 % de la reserva en la oferta final para el alumnado con NEE A, muy por debajo de la cobertura de la reserva para el alumnado con NEE B, que fue del 81,9 %. **En la oferta inicial, las plazas reservadas superan las solicitudes de alumnado con necesidades educativas especiales en casi 1.000 y en la oferta final, en 1.500.**

Debe mejorarse, asimismo, la asignación de plaza del alumnado que se matricula fuera de plazo. **El alumnado con necesidades educativas especiales que presenta solicitudes fuera de plazo (pero antes del inicio de curso) sufre más retrasos en la asignación de plaza, que acaba produciéndose una vez iniciado el curso.** En el caso de la ciudad de Barcelona, por ejemplo, al 90,9 % del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE A) preinscrito entre los meses de junio y agosto (77) se le asignó un centro después del inicio de curso, una proporción muy superior a la del alumnado ordinario, en el que esta proporción fue del 27,0 % (627).

Las actuaciones de escolarización equilibrada deben llevarse a cabo especialmente en el acceso al sistema educativo. En el paso de primaria a secundaria, hay que valorar la necesidad de flexibilizar los criterios de asignación de alumnado con necesidades educativas especiales a las plazas de reserva para garantizar que este alumnado no se separa de su grupo natural o de referencia.

Desde la aprobación del Decreto 150/2017, se ha incrementado un 59,4 % el número de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en la educación infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria obligatoria, aunque el alumnado total en estos estudios se ha reducido un 1,8 %

Este incremento, que se debe fundamentalmente a una mejora de la detección, se produce especialmente entre el alumnado con trastornos del espectro autista (TEA) (con un incremento del 111,3 % entre los cursos 2017/2018 y 2022/2023), con discapacidad intelectual (35,9 %) o con retraso en el desarrollo (33,0 %). También han aumentado significativamente las NEAE derivadas de altas capacidades (62,4 %) y de trastornos del aprendizaje (105,7 %).

Las necesidades educativas especiales más prevalentes son los TEA (cerca de 14.000), la discapacidad intelectual (cerca de 8.500), el retraso del desarrollo (cerca de 6.000) y los trastornos graves de conducta (cerca de 3.000). Por lo que se refiere a otras NEAE, también son prevalentes los trastornos del aprendizaje (cerca de 43.000) y las altas capacidades (cerca de 3.000).

En Cataluña, en 2023 había cerca de 35.000 alumnos con necesidades educativas especiales reconocidas por el sistema educativo en los estudios de educación infantil de segundo ciclo, educación primaria y educación secundaria obligatoria (ESO), y cerca de 36.000 niños de cero a quince años con reconocimiento de un grado de discapacidad superior al 33 %.

Cabe destacar que se ha mejorado la detección precoz de alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil de segundo ciclo, por ejemplo, con la puesta en marcha en el curso 2022/2023 del Programa de detección e intervención tempranas de dificultades en el aprendizaje, la comunicación y el lenguaje en el segundo ciclo de educación infantil. De hecho, **en I4 e I5 se encuentran los niveles de detección más elevados de toda la escolaridad (con porcentajes de alumnado con necesidades educativas especiales superiores al 4 %, por encima de la proporción en los demás niveles).**

Sin embargo, los datos disponibles también señalan que **en las aulas todavía hay alumnado con necesidades educativas especiales sin detectar o sin reconocer mediante los procedimientos formales establecidos.** En primaria, por ejemplo, la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales detectado es sensiblemente menor que en la educación infantil de segundo ciclo o en la ESO.

Todavía hay casos, por ejemplo, de trastorno de aprendizaje que no se detectan porque la adaptación del alumno a las exigencias escolares es más o menos adecuada y aparentemente no requiere apoyos específicos, o porque el profesorado y la familia no disponen de conocimientos para asociar determinadas dificultades de aprendizaje a este trastorno. No se garantiza un diagnóstico precoz y oficial desde el ámbito público en todos los casos, ni desde el ámbito sanitario, ni desde el educativo.

Por otro lado, los niños y chicos tienen más prevalencia en presentar necesidades educativas especiales que las niñas y chicas. En el curso 2022/2023, mientras que en la educación primaria el 51,2 % del alumnado escolarizado en centros ordinarios eran niños, esta proporción aumenta hasta el 75,0 % en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en centros ordinarios (el 82,0 % en el caso de los TEA y el 88,0 % en el caso de los trastornos graves de conducta), y hasta el 67,4 % en el caso del alumnado escolarizado en CEE.

Hay una política activa del Departamento de Educación para reducir ratios de alumnos por aula en el acceso al sistema educativo

Las aulas tienen actualmente más diversidad y complejidad, fundamentalmente por factores de carácter social, con un fuerte impacto en las condiciones de educabilidad y en la situación de salud del alumnado (uso de los dispositivos electrónicos, pandemia de la covid-19 o incremento de la vulnerabilidad social, entre otros).

Sin embargo, las condiciones estructurales que el profesorado encuentra en el aula son actualmente más favorables. Las elevadas ratios de alumnos por unidad establecidas por la normativa se han ido reduciendo progresivamente en los últimos años, gracias al descenso demográfico y a los requisitos que impone el Decreto 11/2021 en cuanto a la reducción de la sobreoferta como medida para combatir la segregación escolar, que ha favorecido la implementación de las reducciones de ratio en la entrada al sistema.

A partir del curso 2022/2023 se aplicaron reducciones de ratio del 20 %, y esta tendencia se ha acentuado en los cursos sucesivos. En el proceso de admisión a I3 correspondiente al curso 2023/2024, una tercera parte de las unidades de los centros públicos (34,3 %) ya tenían ratios de 19 alumnos o menos, más del doble que el curso 2022/2023.

A finales del curso 2023/2024, la ratio media en I3 era de 19,1 alumnos, casi 3,5 alumnos menos que en sexto de primaria, donde la ratio media es de 22,5.

El 100 % de los centros públicos y el 83,1 % de los centros concertados tienen ratios en I3 inferiores a las 25 plazas establecidas por el Real decreto 132/2010, de 12 de febrero, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que impartan las enseñanzas del segundo ciclo de la educación infantil, la educación primaria y la educación secundaria (artículo 7).

Los centros públicos tienen más alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado que los centros concertados, pero también ratios más bajas.

Las ratios de alumnos por profesor también han tendido a reducirse por efecto de un incremento de la dotación de personal docente

Desde el curso 2017/2018, cuando se aprobó el Decreto 150/2017, el sistema educativo ha incorporado cerca de 10.000 docentes en los estudios de régimen general (+8,9 %), ya que se ha producido un incremento de 11.500 docentes en el sector público (+15,4 %) y un decremento de 1.500 docentes en el sector concertado (-4,3 %), aunque el alumnado ha aumentado un 4,4 % en este periodo (un 3,5 % en el sector público y un 6,1 % en el sector concertado). Esta evolución ha propiciado que en este periodo haya decrecido la ratio de alumnos por profesor en el conjunto del sistema (ha pasado de 12,0 en el curso 2017/2018 a 11,5 en el curso 2022/2023), y que lo haya hecho también en el sector público (de 11,7 a 10,5), pero no en el sector concertado, donde ha pasado de 12,6 a 14,0.

En el caso de la educación infantil de segundo ciclo y primaria, en este periodo el número de docentes en el sector público ha aumentado en más de 2.000, aunque hay cerca de 30.000 alumnos menos. La ratio de alumnos por docente ha pasado de 13,1 a 11,6.

El incremento de la dotación de personal docente y la reducción de la ratio de alumnos por profesor en el sector público ofrecen más oportunidades de promover la codocencia.

Cataluña se sitúa en una buena posición comparada en la dotación de personal en el sistema educativo. La ratio de alumnos por docente en la educación primaria y en la ESO es más baja en Cataluña que la media europea. Sin embargo, a nivel estatal, se sitúa en ratios ligeramente superiores a la media española en los estudios de régimen general, especialmente en el sector público, donde solo tiene una posición más favorable que Madrid, Murcia y Andalucía.

No hay suficiente conocimiento todavía entre el profesorado a la hora de garantizar un diseño universal para el aprendizaje (DUA), que pasa por suprimir las barreras que inciden en el contexto del aprendizaje del alumnado

Todavía hay centros escolares que no cumplen con la normativa de accesibilidad y que no han suprimido las barreras arquitectónicas. El Departamento de Educación manifiesta que prioriza la supresión de estas barreras a medida que los centros lo requieren por la presencia de alumnado con problemas de movilidad, pero la falta de condiciones de accesibilidad disuade la demanda de este alumnado, de manera que la mejora de la accesibilidad de estos centros tiende a no priorizarse por la falta de alumnado que accede a ellos.

Sin embargo, la supresión de barreras también debe producirse en el aula con medidas flexibilizadoras que promuevan la personalización del aprendizaje y que transformen las prácticas docentes y las metodologías pedagógicas para garantizar, desde una perspectiva inclusiva, que todo el alumnado tenga oportunidades de desarrollar al máximo sus capacidades y potencialidades.

En 2023, el Departamento de Educación publicó el documento *Mesures i suports universals en el centre educatiu. Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universal* (Medidas y apoyos universales en el centro educativo. Orientaciones para los centros en la planificación de medidas y apoyos universales), que representa un avance en la difusión de estas medidas y apoyos universales entre los profesionales del sistema educativo. También ha organizado cursos de formación.

Los recursos intensivos para el despliegue de la educación inclusiva se han doblado desde la entrada en vigor del Decreto 150/2017, aunque también lo ha hecho el número de alumnado con necesidades educativas especiales

Desde la aprobación del Decreto 150/2017, entre los cursos 2017/2018 y 2023/2024 han aumentado un 124,0 % el número de docentes en aulas de SIEI, un 94,3 % el número de horas contratadas de monitores de apoyo (veladores) en los centros públicos y un 30,3 % los docentes especialistas de educación especial en el segundo ciclo de educación infantil y en educación primaria. También han aumentado un 14,4 % el número de maestros especialistas de audición y lenguaje (MAL) en primaria y un 42,0 % el profesorado especialista en orientación en secundaria, y se ha triplicado el número de aulas integrales de apoyo (AIS).

Sin embargo, el incremento de la detección de alumnado con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ha hecho que este incremento de recursos no haya significado un salto cualitativo equivalente en la dotación de personal de apoyo. Así, la ratio de alumnos con necesidades educativas específicas por docente especialista de educación especial en el sector público ha pasado de 3,7 en el curso 2017/2018 a 4,2 en el curso 2023/2024, mientras que la ratio de alumnos con necesidades educativas específicas por horas contratadas de monitorización en el sector público ha pasado de 1,8 en el curso 2017/2018 a 2,2 en el curso 2023/2024. Solo en el caso de la dotación de SIEI, la provisión de personal docente ha reducido la ratio de alumnos con necesidades educativas especiales por recurso de 43,3 en el curso 2017/2018 a 30,8 en el curso 2023/2024.

De hecho, **en el caso de los SIEI, si bien las dotaciones (1.234) son superiores a los objetivos marcados en la memoria de evaluación de impacto del Decreto 150/2017 (845), los SIEI disponibles no dan cobertura todavía al conjunto del alumnado con propuesta de este recurso hecha por el EAP.** Hay territorios que tienen lista de espera e invitan al alumnado a cambiar de centro para poder disponer de SIEI, o que no pueden garantizar el recurso de SIEI en el centro adscrito en el paso de primaria a secundaria. Hay SIEI, además, que tienen más alumnado asignado de lo que correspondería.

En el curso 2023/2024, la creación de los SIEI Plus ha permitido bajar las ratios de atención al alumnado con mayor complejidad en territorios que no tienen CEE de referencia, a fin de mejorar la atención que se les presta.

También se constata una insuficiencia de personal de atención educativa, puesto que la dotación actual no garantiza la inclusión de todo el alumnado con necesidades educativas especiales en las diferentes actividades que se desarrollan en los centros escolares, más allá del trabajo en el aula. Es el caso de alumnado que no puede acceder al comedor escolar o a las salidas o colonias escolares por no disponer de este recurso.

Es importante garantizar los itinerarios naturales al alumnado con apoyos intensivos, especialmente en los cambios de etapa, de forma que este apoyo sea el que acompaña al alumnado en el centro que le corresponda de acuerdo con su itinerario, y no que este alumnado deba ir a otro centro porque tiene el apoyo que necesita en este otro.

Aún se conciben los SIEI como una asignación individualizada para cada alumno con necesidades educativas especiales o como un recurso no integrado en el aula

En algunos centros educativos, el recurso de SIEI sigue funcionando como aula específica.

La Resolución de la directora general de Educación Inclusiva por la que se dictan instrucciones referentes a la organización y el funcionamiento del apoyo intensivo a la escuela inclusiva (SIEI), de octubre de 2023, prevé que el SIEI no sea concebido como un apoyo individual para un alumno y aislado del aula, pero identifica como destinatario al alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de limitaciones muy significativas, y no al conjunto del alumnado. Esta asignación para el alumnado con necesidades especiales favorece esta concepción basada en una atención individualizada.

Esta misma situación se produce con los CEEPSIR, que en ocasiones son concebidos como apoyo individualizado al alumnado con necesidades educativas especiales. La Resolución EDU/1010/2021, de 9 de abril, por la que se dictan instrucciones referentes a la organización y funcionamiento de los CEEPSIR sostenidos por fondos públicos, que regula este recurso, puede reforzar esta concepción cuando considera que los destinatarios de este recurso son alumnos con necesidades educativas especiales.

Los centros con elevada complejidad tienen una alta concentración de alumnado con NEAE por razones socioeconómicas, pero también tienen más alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado

Los centros de máxima complejidad, por ejemplo, tienen cuatro veces más alumnado extranjero y siete veces más alumnado con NEAE (en la mayoría de los casos, derivadas de situaciones socioeconómicas) que los centros de baja complejidad, pero también tienden a tener cerca del doble de alumnado con NEE (el 4,8 % frente al 2,5 %).

Los profesionales apuntan que **la atención de las necesidades educativas especiales en entornos con una elevada prevalencia de vulnerabilidad social es un factor de**

complejidad que no está presente en entornos con una composición social más favorecida.

La atención del alumnado en situación de vulnerabilidad social que tiene necesidades educativas especiales es más compleja porque las condiciones de educabilidad de este alumnado tienden a ser más inestables y obstaculizar su desarrollo educativo.

El trabajo con las familias de alumnado con necesidades educativas especiales socialmente vulnerables requiere también más tiempo y especialización por parte del personal docente y de atención educativa del centro. En ocasiones, en situaciones de mayor vulnerabilidad social, hay más discontinuidad entre la tarea educativa que se desarrolla en el centro y la tarea educativa que se desarrolla en el ámbito familiar. La educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas especiales resulta, pues, más dificultosa.

La distribución desigual de las necesidades educativas por efecto de la segregación escolar se produce en un contexto de falta de equidad en la distribución del personal docente en general

La dotación de personal docente en el sistema educativo es lineal. En el caso de los centros públicos, si bien hay una ligera discriminación positiva de los centros con mayor complejidad, solo el 5 % del personal docente se distribuye de forma equitativa entre los centros en función de la concentración de NEAE. Y, en el caso de los centros concertados, la dotación de personal docente es lineal mediante conciertos educativos, sin establecer diferencias en función de la complejidad del centro o de la diversidad de alumnado que escolariza.

Los centros concertados tienen una menor dotación de recursos intensivos que los centros públicos, aunque también escolarizan a una menor proporción del alumnado con necesidades educativas especiales. Así, por ejemplo, en el curso 2022/2023, había 127 centros concertados con dotación docente de SIEI, el 21,8 % del total. Actualmente, **hay cerca de una dotación de docente de SIEI por cada dos centros en el sector público y una dotación de docente de SIEI por cada tres centros en el sector concertado.**

No hay una discriminación positiva de los centros públicos y concertados con elevada complejidad en la dotación de recursos destinados a la atención del alumnado con necesidades educativas especiales, aunque la diversidad derivada de estas necesidades se acentúa por la presencia de necesidades específicas derivadas de situaciones socialmente desfavorecidas y requiere una intervención más intensiva.

Tampoco hay una relación directa entre la complejidad de los centros y la provisión de SIEI y de personal de atención educativa. Por ejemplo, la proporción de centros públicos de muy alta complejidad que disponen de dotaciones de educador o auxiliar de educación especial es menor que la proporción de centros de complejidad alta o media que se encuentran en esta misma situación.

Cabe añadir que las medidas anteriormente descritas sobre reducciones de ratio e incremento de las dotaciones de personal docente en los centros se han aplicado de forma lineal en el sector público a partir del curso 2022/2023, y esto tiene un impacto más positivo a la hora de promover la personalización de los aprendizajes del alumnado en los centros de baja complejidad, que también tienen menos alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado:

- Así, por efecto de la menor demanda que tienen y de las reducciones de ratio que ya se les habían aplicado, **los ratios de alumnos por unidad en I3 se han reducido en menos de un alumno entre los cursos 2021/2022 y 2022/2023 en el caso de los centros de muy alta complejidad (de 18,8 a 18,3 alumnos por unidad) y el doble (1,0) en el caso de los centros de baja complejidad (de 22,2 a 21,2 alumnos por unidad).**

- **La reducción de las horas lectivas en el sector público en enero de 2023 tampoco ha discriminado positivamente a los centros con elevada complejidad**, aunque en estos centros hay más alumnado con necesidades educativas especiales que hace uso de servicios educativos y de salud externos al centro, y las necesidades de coordinación del profesorado con profesionales de estos servicios son mayores.

Estas medidas, especialmente en el sector público, tienden a equiparar las ratios de alumnos por profesor entre centros, independientemente de su complejidad educativa.

Por otra parte, en términos generales, **el Síndic de Greuges también detecta menos garantías y mayores dificultades de inclusión escolar en la ESO que en etapas precedentes**. Sin embargo, no se aprecian estrategias específicas para reforzar más las medidas en esta etapa educativa en relación con el resto de etapas. La dotación de personal docente de SIEI en la ESO también es menor que en la educación primaria.

La aprobación del Decreto 150/2017 no ha comportado una reducción del alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en los centros de educación especial, y hay una falta de ajuste entre oferta y demanda

Desde la aprobación del Decreto 150/2017, se ha incrementado en un 20,3 % el alumnado escolarizado en CEE, hasta los 8.226 alumnos en el curso 2023/2024.

Este incremento del alumnado escolarizado en CEE se explica fundamentalmente por el aumento del alumnado en edad de escolarización posobligatoria. Sin embargo, cabe señalar que:

- **Sin contabilizar al alumnado mayor de quince años, el número de alumnos en los CEE se mantiene estabilizado en torno a los 5.000 desde la aprobación del Decreto 150/2017, o a los 6.000 alumnos si contabilizamos a todo el alumnado de educación infantil y básica.**

- **La ratio de alumnos de educación básica en los CEE por cada 1.000 alumnos de estos estudios en los centros ordinarios se ha mantenido estabilizada en torno al 6,9%,** mientras que la tasa de escolarización de seis a quince años en CEE también está alrededor del 4,5 %.
- Cerca de 300 niños escolarizados en CEE tienen de dos a cinco años, la edad teórica de escolarización en la educación infantil de segundo ciclo (el 3,4 % del total).

Los CEE tienen lista de espera para acceder a ellos, con alumnado al que se ha hecho una propuesta de escolarización en un recurso de este tipo. Esta demanda superior a la oferta de plazas existente hace que, en algunas ocasiones, para la asignación de plaza, se apliquen criterios que no responden a las necesidades del alumnado ni a la valoración psicopedagógica efectuada, sino que son criterios organizativos condicionados por la disponibilidad de recursos del sistema. Esto ocurre, por ejemplo, cuando solo se prioriza el acceso del alumnado que requiere escolarización a jornada completa a un CEE o que no dispone de SIEI, o también cuando no se hace la propuesta de escolarización del EAP a un CEE si no hay plaza.

A su vez, cabe decir que hay alumnado escolarizado en un CEE que podría estar escolarizado en centros ordinarios.

Cerca del 80 % del alumnado con necesidades educativas especiales está escolarizado en centros ordinarios, con una proporción que ha crecido ligeramente desde el curso 2017/2018. Sin embargo, la proporción de alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de discapacidades o trastornos graves escolarizado en centros ordinarios de Cataluña (82,9 %) todavía está por debajo de la media estatal (84,3 %).

El alumnado extranjero está sobrerrepresentado en los CEE. En el curso 2022/2023, la proporción de alumnado extranjero en estos centros era del 19,0 %, mientras que la proporción de alumnado extranjero escolarizado en los centros ordinarios era del 16,0 %.

La relación entre las familias de alumnado con necesidades educativas especiales y los centros ordinarios se centra con demasiada frecuencia en las dificultades para hacer efectiva la inclusión escolar, sin un acompañamiento adecuado para garantizar la participación de las familias en la escolarización de sus hijos

Las familias de alumnado con necesidades educativas especiales a menudo se sienten poco acompañadas por los centros ordinarios, y este malestar desemboca, en ocasiones, en solicitudes de cambios del modelo de escolarización hacia CEE. A criterio de esta institución, este es uno de los principales obstáculos que hay que salvar para garantizar un despliegue del modelo de educación inclusiva más eficaz.

Las familias se quejan de falta de información suficiente, que afecta tanto al seguimiento de sus hijos como a los recursos asignados para atenderlos. También se

quejan de la falta de un enfoque inclusivo en la atención de sus hijos y en el abordaje que se hace desde la escuela ordinaria, con una relación familia-escuela mucho más centrada a menudo en los déficits y las dificultades que en las potencialidades del alumnado y en los objetivos que va alcanzando.

Los centros ordinarios, a su vez, manifiestan a menudo a las familias dificultades para garantizar una escolarización equivalente a la de los demás compañeros, en la que el alumnado pueda permanecer en el centro durante todo el horario escolar sin necesidad de recurrir a la familia para que vaya a buscarlo antes de tiempo. Hay profesorado, además, que traslada a las familias una falta de expectativas hacia el alumnado con necesidades educativas especiales. También hay quejas sobre la falta de escucha en situaciones de malestar que puede estar sufriendo el alumnado con necesidades educativas especiales en el centro, o también sobre la falta de participación de las familias en las decisiones que se adopten en relación con su escolarización.

En el curso 2023/2024, se ha puesto en marcha la Unidad de Atención a las Familias y de Apoyo a la Inclusión Educativa, que ha recibido un total de 401 consultas hasta el mes de mayo, principalmente por dudas sobre las medidas y los apoyos en el aula (22,6 %) o sobre los planes de apoyo individualizado (9 %).

Si bien los usuarios valoran positivamente este servicio, el Síndic de Greuges recuerda la necesidad de promover el trabajo con las familias y de acompañarlas desde los centros y los servicios de apoyo a la escuela inclusiva, para que puedan participar en la inclusión de sus hijos.

La participación de las familias y el hecho de que se las acompañe son fundamentales para conseguir el éxito de la inclusión de los niños con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Con carácter general, la participación y la implicación de las familias tienen un impacto positivo en el éxito escolar del alumnado, siendo este efecto aún más significativo en el caso de alumnado con necesidades educativas especiales.

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad establece en la Observación general núm. 4 (2016), sobre el derecho a la educación inclusiva, que es un requisito imprescindible de la inclusión para que los niños y sus familias puedan participar en el diagnóstico de sus necesidades y, a lo largo de la escolarización, para que esta sea efectiva.

En Cataluña, la LEC reconoce el derecho de las familias a recibir información sobre la evolución de sus hijos. El Decreto 150/2017, a su vez, reconoce explícitamente la participación de las familias en la evaluación de necesidades educativas que efectúa el EAP y que, con carácter general, se lleva a cabo al inicio de las etapas educativas, y en el plan de apoyo individualizado (PI).

Sin embargo, cabe decir que la necesidad de que las familias participen en el proceso de inclusión va más allá de la detección y el diagnóstico iniciales de las necesidades del alumnado, y debería extenderse a lo largo de toda la escolarización.

Hay que mejorar la integración de las entidades del ámbito de la discapacidad en la red de apoyo y en el despliegue del modelo de educación inclusiva, especialmente por el papel de acompañamiento que desempeñan con las familias

El Síndic de Greuges, que mantiene interlocución con muchas de estas entidades, constata que no siempre se sienten partícipes del despliegue del modelo de educación inclusiva y que no siempre orientan su función de acompañamiento hacia ese objetivo. La falta de alineamiento y trabajo integrado de estos actores con el sistema educativo no contribuye a la aplicación efectiva de la educación inclusiva.

El Departamento de Educación informa de que, **de cara al curso 2024/2025, quiere crear un directorio de entidades y asociaciones que apoyan la inclusión en el ámbito educativo**, y está valorando la posibilidad de establecer un acuerdo de colaboración estable.

Todavía persisten situaciones en los centros en los que la atención que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales no es equiparable a la que recibe el resto de alumnado

En el marco de su actividad, la institución del Síndic de Greuges constata que algunas de estas situaciones afectan al horario en el que el alumnado con necesidades educativas especiales permanece en el centro a diario, o también al horario en el que participa en las actividades organizadas fuera del centro.

A veces, el alumnado con necesidades educativas especiales no puede quedarse en el centro durante el horario de mediodía por la falta de personal de apoyo, lo cual representa un problema importante de conciliación de la vida laboral y escolar para las familias.

El alumnado con necesidades educativas especiales, en ocasiones, tampoco puede participar en colonias, excursiones, salidas y viajes de fin de curso por la falta del personal de apoyo necesario. Hay que tener presente que todas las actividades que organiza un centro, aunque se desarrollen fuera del recinto escolar, deben dirigirse y deben ser accesibles a todo el alumnado. El derecho del alumnado con necesidades educativas especiales a participar en estas actividades escolares no está sujeto a la potestad de la dirección o el profesorado. A veces, los centros escolares justifican que no se haya admitido a un alumno en las colonias o en las salidas escolares mediante el régimen disciplinario o alegando el interés del niño, sin un informe del EAP.

En positivo, cabe destacar que, para el curso 2023/2024, el Departamento de Educación ha implantado un nuevo modelo de asignación de horas de monitorización de apoyo para el alumnado con necesidades educativas especiales, que incorpora una dotación, en horario de mediodía, para cubrir el espacio de comedor. En el caso de los centros públicos, en las etapas de infantil y primaria y en el de los institutos escuela, se prevé que un 80 % de las horas de velador sean para la jornada lectiva y un 20 % para el horario de comedor.

Sin embargo, cabe decir que no todos los centros respetan esta cuota. Además, este nuevo modelo, aparentemente, deja sin dar una respuesta clara en los casos de los institutos, de los centros concertados o de los centros que no disponen de servicio de monitorización, especialmente cuando se requiere este servicio en salidas y colonias fuera del centro, o también en los casos en los que hay necesidades de salud de los alumnos que no están asociadas a necesidades educativas especiales.

El informe también menciona otras situaciones de mayor vulneración del alumnado con necesidades educativas especiales, como las siguientes:

- **El alumnado con discapacidad tiene un riesgo potencial más elevado de sufrir situaciones de violencia en la escuela que el resto del alumnado.** La propia discapacidad puede ayudar a normalizar estas violencias y a enmascarar el sufrimiento que puede generar en el alumnado que las padece. Estas situaciones pueden acabar derivando en procesos de desescolarización o cambios de centro, a menudo hacia CEE.
- **El alumnado con necesidades educativas especiales recibe medidas sancionadoras, en ocasiones por la manifestación de conductas derivadas de estas necesidades.** Hay alumnado diagnosticado de problemas de salud mental o que tiene reconocida una discapacidad intelectual o un trastorno conductual que es sancionado con la suspensión temporal del derecho a la actividad lectiva o con la exclusión de participar en una actividad de fin de curso o colonias, por haber manifestado conductas directamente relacionadas con sus necesidades educativas, lo cual puede resultar discriminatorio. Un alumno con necesidades educativas especiales o con un problema de salud no puede ser sancionado por la manifestación de estas necesidades educativas o por las consecuencias que se derivan de ellas, dado que se le estaría discriminando por razón de su discapacidad o situación de salud.

Más allá de la insuficiencia de recursos, se detectan déficits de formación del personal docente y de atención educativa de los centros ordinarios para hacer efectiva la educación inclusiva

En los últimos años, el Síndic de Greuges ha recibido un número importante de quejas de familias que consideran que sus hijos con necesidades específicas reconocidas por los servicios educativos no reciben la atención que realmente necesitan para poder disfrutar de una educación inclusiva en el marco de la escuela ordinaria.

Uno de los problemas detectados es la falta de formación y sensibilización de una parte del profesorado y del personal de apoyo de los centros educativos ordinarios, no solo sobre la atención de las NEAE del alumnado, sino, en general, sobre la propuesta de educación inclusiva en los términos establecidos en el Decreto 150/2017, de 17 de octubre, de la atención educativa al alumnado en el marco de un sistema educativo inclusivo.

El despliegue del modelo de educación inclusiva requiere un cambio de cultura y una capacitación de los profesionales del sistema educativo para comprender el papel que desempeña cada uno de ellos en la implantación de este modelo.

Sin embargo, entre los profesionales todavía hay déficits de formación relacionados con la interiorización del modelo de educación inclusiva. La implementación del modelo de escuela inclusiva comporta una verdadera transformación del sistema educativo que requiere, aparte de cambios organizativos y una dotación de recursos, un cambio cultural profundo en los distintos profesionales.

Y también hay déficits relacionados con la atención adecuada de las NEAE del alumnado en contextos ordinarios. Conocer estas NEAE es fundamental para poder dar una respuesta educativa en el contexto del aula ordinaria.

En el marco de varios expedientes de queja, el Departamento de Educación ha reconocido carencias en las intervenciones de los centros en aspectos tales como: déficits de detección y valoración de posibles NEAE y de acompañamiento individualizado del alumnado, la no solicitud de asesoramiento del EAP de referencia y la no elaboración del PI, la no aplicación de las orientaciones del Departamento de Educación en el abordaje de las necesidades del alumnado con determinados trastornos del neurodesarrollo, déficits en la acción tutorial y en la intervención de los profesionales de orientación educativa del centro, una falta de comprensión o de "alineamiento" de algunos docentes con el nuevo enfoque de la educación inclusiva, deficiencias en la coordinación con los servicios especializados, etc.

El Departamento de Educación está formando al personal docente sobre el DUA y otras temáticas específicas. **En los cursos 2022/2023 y 2023/2024, esta formación ha recibido más solicitudes que plazas disponibles.** En el caso del DUA, por ejemplo, durante estos dos cursos escolares se han recibido cerca de 3.000 solicitudes y se han asignado cerca de 1.600 plazas, el 54 %, mientras que, en el caso de las actividades formativas de temáticas vinculadas a la educación inclusiva, se han recibido cerca de 3.500 solicitudes y había 1.500 plazas asignadas, el 43 %. Estos cursos, además, cada año reciben más solicitudes: en el curso 2023/2024 la formación sobre DUA ha recibido un 12,9 % más de solicitudes respecto al curso anterior, y la formación sobre temáticas específicas de educación inclusiva, un 24,6 % más.

La falta de formación del personal de apoyo, especialmente de los apoyos intensivos, como los SIEI, puede derivar en el acceso a la educación especial, cuando este apoyo intensivo está pensado para evitar, precisamente, ese acceso.

En positivo, cabe destacar que, para la promoción de la cultura de la inclusión, **el Departamento de Educación ha promovido la figura de los dinamizadores de la educación inclusiva (DEI).** Actualmente hay 34, y tienen la misión de acompañar y asesorar a los centros educativos en el cambio de mirada y en la eliminación de barreras en la atención a todo el alumnado. **Estos profesionales desarrollan una labor de formación y fomento de la cultura inclusiva entre la comunidad educativa.**

Sin alinear la Inspección educativa con el modelo de educación inclusiva se hace muy difícil que este modelo se despliegue con éxito

La Inspección educativa tiene un papel clave en el despliegue del modelo de educación inclusiva, porque interviene en la mayoría de los problemas que se derivan de la aplicación progresiva de este modelo, ya sea por parte de los centros, de las familias o de los servicios educativos: participa en las comisiones de admisión de alumnado y en las comisiones territoriales que se ocupan de desplegar las medidas del Decreto 150/2017, atiende las quejas de las direcciones de centro y de las familias por la falta de recursos, orienta la intervención de los servicios educativos en el territorio, etc.

A criterio del Síndic de Greuges, la Inspección educativa no tiene una visión completamente compartida y plenamente alineada con la Dirección General de Educación Inclusiva en cuanto al despliegue del modelo de educación inclusiva.

La formación inicial del profesorado no garantiza que esté formado en educación inclusiva

Los grados en Educación Infantil y Educación Primaria no garantizan suficientemente la formación inicial del profesorado en el ámbito de la educación inclusiva. Con la excepción de alguna asignatura específica, no hay un abordaje global de este reto en el marco de las asignaturas troncales. En cualquier caso, estos contenidos forman parte de las competencias transversales que se trabajan en el resto de asignaturas, sin que quede garantizado que tengan una posición central en el currículum.

Este abordaje más global se garantiza en el caso de estudiantes que cursan la mención (itinerario) específica vinculada a la atención a la diversidad, pero no para los demás aspirantes a maestro que cursan otros itinerarios.

Este déficit en la formación de los maestros es aún más evidente en el caso de la formación del profesorado de secundaria. Este profesorado, que tiene una formación universitaria correspondiente a su especialidad, generalmente solo recibe formación para ejercer la docencia a través del máster universitario en Formación del Profesorado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas. Sin embargo, este máster tampoco garantiza este abordaje global en el modelo de educación inclusiva.

Más allá de mejorar la formación de los equipos docentes, es necesaria una presencia más intensa de los servicios educativos en los centros

El sistema educativo cuenta con una serie de servicios, como los EAP, los CEEPSIR o los CREDA, que se ocupan de asesorar a los centros ordinarios para garantizar la atención del alumnado con necesidades educativas especiales (y otras NEAE). Estos servicios actúan a menudo como un agente externo al centro, que visita periódicamente los centros para determinar las NEAE del alumnado y orientar el plan de apoyo individualizado que debería prestarse, pero que no atiende al alumnado o que, si lo hace, no interviene directamente en el trabajo en el aula.

Estos servicios educativos deberían formar parte de los recursos del centro para garantizar la transformación tanto de los proyectos educativos como del trabajo en las aulas en entornos verdaderamente inclusivos.

Hasta ahora, los EAP han asumido una función muy centrada en la detección de las NEAE, pero no se ha desplegado con igual intensidad la función de acompañamiento a los equipos educativos de los centros. Los EAP deben asumir un papel mucho más activo y directo de acompañamiento del profesorado en la implementación del modelo de educación inclusiva en las aulas, en el diseño de estrategias para garantizar la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en la dinámica del grupo clase y en la capacitación del personal docente a la hora de dar respuesta a las necesidades del conjunto del aula.

En el caso de los CEEPSIR, el despliegue de este recurso de apoyo también debe estar plenamente integrado en el proyecto educativo de los centros y en su dinámica de funcionamiento. Se echa de menos, en ocasiones, que las direcciones de los centros conciban los CEEPSIR como un actor clave para (re)definir el abordaje de la educación inclusiva que hace el centro en general y el personal docente y de atención educativa en las aulas. El modelo de recurso, con funciones amplias definidas por la normativa para garantizar su adaptación a los diferentes proyectos educativos, debe encajarse en la dinámica de cada centro.

También hay que reforzar estos servicios para evitar que se saturen y para promover un mayor arraigo en los centros y que la intervención que desarrollan sea más intensa.

En los últimos años, se ha producido un incremento de la dotación de los EAP: en el caso de los psicopedagogos, por ejemplo, las dotaciones se han incrementado un 26,3 % desde el curso 2017/2018. A pesar de este incremento, sin embargo, **la ratio de alumnos con NEAE por profesional ha aumentado, pasando de 42,1 alumnos con necesidades educativas especiales por cada psicopedagogo en el curso 2017/2018 a 55,8 alumnos en el curso 2023/2024**, por efecto de un incremento de la detección de alumnado con necesidades educativas especiales durante este periodo.

Hay un psicopedagogo por cada 3,3 centros de primaria y 1,6 centros de secundaria, lo que equivale a **una dedicación media de un día a la semana de psicopedagogo por cada centro escolar aproximadamente**. Para el alumnado esta dotación corresponde a 4,5 días laborables por año dedicados a cada alumno con necesidades educativas especiales.

Una vez hecha la evaluación diagnóstica, los EAP no tienen disponibilidad para tener presencia suficiente en los centros educativos que permita un buen acompañamiento del profesorado y del alumnado y la introducción de cambios en los modelos y las prácticas educativas más allá de la atención del caso individual.

En el caso de los CEEPSIR, en los últimos años también se ha producido un incremento progresivo del número de CEE reconvertidos en **CEEPSIR** a partir de la apertura de las convocatorias públicas para la selección de CEE sostenidos con fondos públicos interesados en hacer esta transformación. Sin embargo, **en estos momentos solo la mitad de los CEE aproximadamente (52 de los 102 que había en el curso 2023/2024) ya son proveedores de servicios y recursos para centros ordinarios**.

En el caso de los **CREDA**, también ha aumentado el número de profesionales, lo que ha permitido incrementar el alumnado atendido sin que la ratio de alumnos atendidos por profesional se haya visto afectado. Sin embargo, la atención logopédica que ofrecen abarca los casos más graves, dejando sin tratamiento en el sistema público de educación a niños con patologías del lenguaje menos graves. **En enero de 2023, según los datos censales de los CREDA, estos centros tenían 967 niños en lista de espera pendientes de ser atendidos**.

Por último, cabe destacar que la normativa que regula los EAP y los demás servicios educativos es de 1994 (Decreto 155/1994, de 28 de junio, por el que se regulan los servicios educativos del Departamento de Enseñanza), anterior al modelo de educación inclusiva. El Plan normativo del Gobierno de la Generalitat de Cataluña de 2024 preveía el inicio de la tramitación de un proyecto de decreto regulador, pero todavía no está aprobado.

El personal docente dispone de más horas de coordinación que años atrás, pero también tiene más alumnado con NEAE que es atendido por los servicios sociales y de salud

El personal docente en el sector público dispone actualmente de más horas de coordinación interna y externa de las que tenía cuando se aprobó el Decreto 150/2017, gracias a la reducción de una hora lectiva en el horario de dedicación docente del profesorado en el sector público (de 24 a 23 horas de docencia en primaria, y de 19 a 18 horas de docencia en secundaria) y a la ampliación de la dedicación a horas de actividades complementarias en el centro. Esta modificación, a la que se destina una inversión anual de cerca de 170 millones de euros para la contratación del personal docente necesario, permite ampliar las horas de atención a las familias o de coordinación con otros profesionales, por ejemplo, y hacer que la escuela sea más inclusiva.

Hay otros servicios, que dependen de los departamentos de Derechos Sociales e Inclusión y de Salud, como los centros de desarrollo y atención precoz (CDIAP) o los centros de salud mental infantil y juvenil (CSMIJ), que atienden también las necesidades educativas especiales de los niños y los adolescentes y que deberían trabajar en estrecha colaboración con los centros ordinarios. **A pesar de que cerca del 10 % del alumnado hace uso de los CDIAP y los CSMIJ, no hay una cultura de trabajo integrado con el personal docente y de atención educativa de los centros y con los EAP para garantizar que se presta una atención adecuada al alumnado con NEAE.**

Estos servicios han aumentado la dotación de profesionales en los últimos años, pero también lo ha hecho el número de niños y adolescentes atendidos. En el periodo 2010-2022, por ejemplo, se ha incrementado un 51,8 % el número de niños atendidos en los CDIAP (hasta 45.000, que representan el 12,3 % de los niños menores de seis años) y un 45,1 % el número de niños y adolescentes atendidos en los CSMIJ (cerca de 80.000 niños y adolescentes, que representan el 8,0 % de la población de seis a diecisiete años de Cataluña).

La creciente presión asistencial que reciben estos servicios ha generado problemas de cobertura, con la existencia de listas de espera, y de intensidad de la intervención, con la disminución de la frecuencia de visitas.

En el caso de los **CDIAP**, por ejemplo, respecto al año 2019, el número de profesionales contratados (excluido el personal de administración y gestión) ha aumentado un 2,3 %, y las horas contratadas, un 7,1 %. Sin embargo, el número de niños atendidos en este mismo periodo ha aumentado un 11,0 %. En 2023, había más de 3.000 niños en lista de espera, más del doble que en 2019. La frecuencia asistencial, que en 2005 se situaba en 1 hora semanal, en 2022 se situaba en 0,65 horas semanales, claramente por debajo de lo establecido en el Decreto 142/2010, de 11 de octubre, por el que se aprueba la Cartera de Servicios Sociales, que contempla una frecuencia en la atención de los niños de entre 0,8 y 1,2 horas semanales. Contrariamente a lo expuesto en la normativa, que garantiza la atención hasta los seis años, y coincidiendo con el acceso a la educación infantil de segundo ciclo, muchos de los niños son dados de baja del servicio a partir de los cuatro años de edad, porque se considera que en los centros ordinarios ya se les proporciona la atención que necesitan. Sin embargo, la atención que reciben estos niños en el ámbito escolar no es necesariamente equiparable y no sustituye necesariamente el tratamiento que reciben en el CDIAP (de hecho, la escolarización en la educación infantil de primer ciclo no comporta la baja del servicio).

Y, en el caso de los **CSMIJ**, también se ha reducido el número de niños y adolescentes atendidos, pero también lo ha hecho la frecuencia de visitas, de 7,4 por año en 2021 a 7,1 en 2022, que corresponde a menos de una visita por cada mes y medio de media, y ha aumentado la lista de espera. En junio de 2023, había 3.568 niños en lista de espera, un 26,5 % más que en 2022.

En los últimos años, se está desplegando el Acuerdo marco entre los departamentos de Educación y Salud, con una mejora de la coordinación de los servicios educativos y de salud. El programa de atención al alumnado con necesidades especiales de salud en los centros de educación ordinaria atiende a 1.588 alumnos, el 1,4 % del total, y cuenta con la figura del enfermero o la enfermera como persona de referencia vinculada a la atención a las necesidades especiales de salud en el entorno educativo de alumnado con enfermedades complejas. Este despliegue ha permitido reducir el número de quejas recibidas en el Síndic de Greuges relacionadas con la atención de estas necesidades.

En el curso 2023/2024, se ha impulsado la creación de las comisiones territoriales de los departamentos de Educación y Salud y se ha publicado el Protocolo de atención a la salud en el entorno educativo para que todos los centros educativos tengan información e indicaciones claras para atender la salud de los menores que tienen a cargo en el entorno escolar, entre otros. El Departamento de Educación informa de que se está trabajando para actualizar el Acuerdo marco con el Departamento de Salud y para que en este acuerdo se una el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión.

El alumnado con necesidades educativas especiales está menos presente en la educación infantil de primer ciclo, pero esta desigualdad ha tendido a reducirse en los últimos años

La participación de los niños con necesidades educativas especiales en la educación infantil de primer ciclo ha aumentado. El curso 2022/2023 había cerca de 1.700 alumnos con estas necesidades, el 2,2 % del alumnado, mientras que esta proporción era del 1,2 % en el curso 2017/2018. Sin embargo, esta proporción es todavía ligeramente inferior a la de la educación infantil de segundo ciclo, que es del 3,3 %.

Este aumento de la escolarización de alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil de primer ciclo se debe a una mejora de la detección de estas necesidades, pero también a una mejora de la atención de estas necesidades entre los profesionales de esta etapa.

La ordenación conjunta de las enseñanzas de la educación infantil, con la aprobación en 2023 del Decreto 21/2023, de 7 de febrero, de ordenación de las enseñanzas de la educación infantil, favorece el despliegue del modelo de educación inclusiva en el primer ciclo y que este deba garantizar la inclusión escolar como ya lo hace en el segundo ciclo.

Sin embargo, todavía persisten algunas dificultades de acceso relacionadas con la dotación de recursos especializados o de apoyo en esta etapa. La ratio de profesionales establecida por el Decreto 282/2006, de 4 de julio, por el que se regulan el primer ciclo de la educación infantil y los requisitos de los centros, no tiene en cuenta las necesidades de apoyo adicionales o intensivas que requiere un centro en caso de que tenga alumnado con necesidades educativas especiales. Los ayuntamientos o los titulares de centros privados no siempre están dispuestos a contratar a personal adicional de apoyo, y el Departamento de Educación no tiene una política consistente de provisión de recursos

de apoyo a la educación infantil de primer ciclo, como la que sí tiene en otras etapas. Los servicios educativos, como los EAP, no prestan la misma atención a las necesidades de intervención del alumnado de las guarderías.

Sin embargo, el Síndic de Greuges detecta avances en la disposición de los ayuntamientos a contratar a personal de apoyo o de los EAP para que intervengan, también, en las guarderías.

La dificultad de inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios en centros ordinarios aumenta la escolarización en los centros de educación especial y la desescolarización: la mitad de los adolescentes con necesidades educativas especiales de dieciséis a veintiún años no estudia

La participación del alumnado con necesidades educativas especiales también ha aumentado en los estudios secundarios posobligatorios, aunque este alumnado también está infrarrepresentado en esta etapa. En el caso del **bachillerato**, el alumnado con necesidades educativas especiales ha pasado del 0,2 % en el curso 2017/2018 al 0,7 % en el curso 2022/2023, 666 alumnos en total, pero esta proporción es del 3,5 % en el caso de la educación básica, sensiblemente mayor.

El alumnado con NEE en el bachillerato está diagnosticado mayoritariamente de TEA. También hay 3.478 alumnos con trastornos del aprendizaje y 714 con altas capacidades.

Mientras que el 58,0 % del alumnado que finaliza la ESO se escolariza en el bachillerato, se estima que esta proporción es solo del 10,5 % en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, más de cinco veces inferior.

En el caso de los **ciclos formativos de grado medio**, la institución del Síndic de Greuges recibe quejas por las dificultades del alumnado para continuar su formación a través de la oferta reglada de formación profesional.

Las dificultades de acceso a los estudios posobligatorios se deben a las dificultades de aplicar adaptaciones curriculares y a las bajas tasas de graduación en ESO del alumnado con necesidades educativas especiales, lo que limita las opciones de proseguir los estudios en los ciclos formativos.

En este sentido, cabe destacar, en positivo, que se han mejorado las **garantías para que el alumnado con necesidades educativas especiales se gradúe en ESO**. El Decreto 175/2022, de 27 de septiembre, de ordenación de las enseñanzas de la educación básica, prevé que la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales debe hacerse a partir de los criterios establecidos en el plan de apoyo individualizado, y no a partir del grado de consecución de las competencias establecidas con carácter general para la etapa, como se hacía hasta el curso 2022/2023.

En cambio, todavía hay resistencias de una parte del profesorado a aplicar **modificaciones curriculares a la formación profesional**. Hay alumnado con necesidades educativas especiales que queda excluido, por ejemplo, de los módulos de prácticas, porque no se aplican las modificaciones curriculares, aunque ello comporte no garantizar la consecución de la competencia general del ciclo y, por tanto, no poder obtener el título, sino un certificado de estudios parcial.

En el caso de los **programas de formación e inserción (PFI)**, el alumnado con necesidades educativas especiales sí está sobrerrepresentado: cerca de un 25 % del alumnado tiene estas necesidades, en parte porque los programas son adaptados y se desarrollan en el marco de los CEE (cerca de 800 alumnos se encuentran en esta situación). Desde el curso 2017/2018, han aumentado un 17,2 % las plazas disponibles de PFI, cerca de 1.200, lo que da más oportunidades de continuidad formativa al alumnado con necesidades educativas especiales. También ha aumentado un 23,5 % el alumnado matriculado en PFI adaptados en CEE, más de 150 plazas.

Curso tras curso aumenta el número de alumnos mayores de dieciséis años que están escolarizados en CEE (4.258 en el curso 2022/2023) por la falta de oferta disponible en entornos ordinarios. Más de la mitad del alumnado en CEE tiene más de dieciséis años (51,9 %), cuando en el curso 2017/2018 esta proporción era del 40,1 %.

Además, una proporción significativa de jóvenes de dieciséis a veintiún años con necesidades educativas especiales no están escolarizados en el sistema educativo por falta de oferta adaptada a sus necesidades. **El Síndic de Greuges estima que cerca del 50 % del alumnado con necesidades educativas especiales de dieciséis a veintiún años no está inscrito en ninguna oferta formativa.**

Este incremento del alumnado escolarizado en CEE se explica, en buena parte, por la puesta en funcionamiento de los **itinerarios formativos específicos (IFE)**, una oferta que da respuesta al alumnado con discapacidad intelectual leve o moderada que tenía dificultades para seguir sus estudios en la formación profesional.

Los IFE iniciaron su actividad como prueba piloto en el curso 2016/2017, con una oferta de 100 plazas, y en el curso 2023/2024 hay 1.275. En 2023, se ha consolidado esta oferta con la aprobación de la Resolución EDU/294/2023, de 2 de febrero, por la que se establecen los IFE, que significa la finalización del plan piloto experimental y regula ordenación de estas enseñanzas. No consta que haya alumnado que se quede sin plaza de IFE, con la salvedad de algún caso en el que en su territorio de referencia no hay plazas suficientes.

En los CEE, la oferta de IFE ha pasado de 192 en el curso 2017/2018 a 1.301 en el curso 2022/2023.

No existe una política pública consistente que garantice el acceso al ocio educativo de los niños y los adolescentes con necesidades educativas especiales

El Síndic de Greuges constata las desigualdades de acceso de los niños con discapacidad o pluridiscapacidad (u otros niños con necesidades educativas especiales, incluidas las de carácter conductual) en las ofertas de ocio, especialmente por el diseño poco inclusivo de muchas de las actividades, por la falta de personal educador con la formación adecuada y con capacidad de atender las necesidades educativas especiales de los niños y los adolescentes, y por los déficits en la provisión de personal de apoyo por parte de la Administración que acompañe la participación de estos niños.

Esto hace, todavía hoy, que en ocasiones deba ser la familia quien se haga cargo económicamente de la provisión de este personal, lo que representa un sobrecoste para participar en estas actividades.

Para responder a esta realidad, el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión estableció, por primera vez en 2022, una línea específica de ayudas para la contratación de monitores de apoyo para la participación de niños y jóvenes con discapacidad en las actividades de educación para el ocio. Estas ayudas tuvieron una dotación de 300.000,00 euros (de los cuales se ejecutaron 260.305,00 euros) y beneficiaron a cerca de 250 niños. Para el año 2024, esta dotación se ha doblado hasta los 600.000,00 euros, con un importe de módulo de 65,88 euros por beneficiario y día sin pernoctación. Este importe permitiría cubrir a cerca de 900 niños con discapacidad con un casal de verano de dos semanas, pero esta cobertura es especialmente baja si se tiene en cuenta que hay cerca de 40.000 niños y adolescentes con necesidades educativas especiales.

Hay que añadir, además, que la tramitación de la convocatoria no favorece tampoco la inclusión de los niños y los adolescentes con discapacidad, porque la resolución de las ayudas se dicta meses después de haber finalizado la actividad. En particular, para la subvención correspondiente al año 2023, la resolución de la ayuda ha sido notificada en 2024, cuando el objeto de la subvención era para actividades desarrolladas en 2023. Este retraso en la convocatoria o la resolución de la financiación adicional de la actividad afecta negativamente a la eficacia de esta subvención (artículo 8.3 de la Ley 38/2003, de 17 de noviembre, general de subvenciones), porque la entidad puede enterarse de que será perceptora de la existencia de esta ayuda cuando la actividad ya se ha llevado a cabo.

La falta de desarrollo normativo del derecho al ocio, además, no contribuye a dar garantías de accesibilidad y de inclusión a niños y adolescentes.

La lista de espera en los centros de atención especializada hace que haya alumnado con necesidades educativas especiales que no disponga de un recurso alternativo al centro de educación especial a partir de los veintiún años

Los CEE, tal como se ha dicho, son la garantía de atención de una parte significativa de alumnado con necesidades educativas especiales que tiene mayores dificultades de proseguir los estudios en la oferta ordinaria. Sin embargo, esta escolarización no puede alargarse más allá de los veintiún años.

El Departamento de Derechos Sociales e Inclusión financia las plazas de los centros de atención especializada (CAE), del servicio de terapia ocupacional (STO) y del servicio ocupacional de inserción (SOI). Sin embargo, no hay plazas suficientes para poder garantizar una continuidad educativa del alumnado con necesidades educativas especiales en el momento de tener que abandonar los CEE. De hecho, hay alumnado que abandona a los CEE sin un recurso alternativo y que se queda en casa sin tener atendidas sus necesidades educativas especiales.

En el caso de los CAE, por ejemplo, hay 159 personas en lista de espera.

5. Recomendaciones: veinte actuaciones para abordar la eficacia del modelo de educación inclusiva

5.1. Escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales

Hay que dar continuidad a las medidas establecidas por el Decreto 11/2021, de 19 de febrero, a fin de avanzar aún más en la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales a través de la reserva diferenciada de plaza. Hay que garantizar, al mismo tiempo, que el alumnado con necesidades educativas especiales que ha llegado durante el verano y se ha preinscrito fuera del proceso ordinario de preinscripción pueda disponer de plaza antes de que se inicie el curso escolar, tal como sucede con la mayoría de alumnos que no tiene estas necesidades y que se encuentra en las mismas condiciones.

5.2. Protocolo compartido entre profesorado y EAP para la detección plena de las NEAE del alumnado mediante el diseño de estrategias para la atención inclusiva en el contexto del aula

El sistema educativo, especialmente el profesorado y los EAP, debe continuar detectando al alumnado con NEAE, tal como se ha hecho hasta ahora, porque esta detección es la antesala de la adopción de medidas para garantizar que recibe una atención adecuada, y porque todavía hay alumnado escolarizado en el sistema que tiene estas necesidades y no dispone de un buen diagnóstico.

Sin embargo, a veces los EAP destinan más tiempo al diagnóstico que a diseñar estrategias junto con el profesorado para garantizar la atención del alumnado en el contexto del aula. En este sentido, los EAP deben garantizar un protocolo de detección compartido con el profesorado que incorpore, más allá del diagnóstico, la definición conjunta de estrategias para favorecer la inclusión escolar.

5.3. Consolidación de las reducciones de ratio de alumnos por aula

Las reducciones de ratio favorecen la atención personalizada y el acompañamiento del alumnado con necesidades educativas especiales.

Es necesario que el Departamento de Educación dé continuidad a la política de reducción de ratios que inició hace dos cursos en el acceso a I3, y que se mantengan estas reducciones a medida que los grupos de educación infantil accedan a la educación primaria.

El descenso demográfico que ya está afectando a la ESO también debe favorecer el establecimiento de ratios reducidas en esta etapa. La ESO tiene actualmente peores condiciones estructurales para garantizar la inclusión escolar que las etapas precedentes.

5.4. Impulso a la codocencia

Hay que analizar si la mejora de la dotación de recursos para atender a la educación inclusiva debe focalizarse en el incremento de personal docente o, en cambio, en una mejor organización y aprovechamiento de los recursos ya existentes para favorecer la codocencia. Esto es especialmente pertinente en la ESO, donde la codocencia tiene una presencia más escasa.

También hay que analizar si debe reforzarse más la dotación de otros perfiles profesionales, como el personal de atención educativa, y la dotación de personal a los servicios educativos que deben apoyar a los centros para garantizar la atención de las necesidades educativas especiales del alumnado (EAP, CEEPSIR, etc.), a fin de asegurar la presencia de dos profesionales en el grupo clase, aunque no sean dos docentes.

5.5. Otras medidas universales y revisión de las metodologías y la organización de recursos en el aula: el DUA

Hay intensificar la incorporación del DUA en cada una de las aulas con presencia de alumnado con necesidades educativas especiales, que parta de la supresión de barreras para el aprendizaje en el aula y despliegue las medidas y los apoyos universales previstos, entre otros, en el documento *Mesures i suports universals en el centre educatiu. Orientacions per als centres en la planificació de mesures i suports universal* (Medidas y apoyos universales en el centro educativo. Orientaciones para los centros en la planificación de medidas y apoyos universales).

5.6. Dotación de recursos específicos para el despliegue de la educación inclusiva

Debe asegurarse que se dota a los centros ordinarios de los recursos específicos y los apoyos adicionales e intensivos necesarios para garantizar la atención inclusiva del alumnado con necesidades educativas especiales, de acuerdo con las evaluaciones psicopedagógicas de los EAP.

El Síndic de Greuges pide que se garantice la provisión de estas medidas y apoyos y que se continúe con el incremento de los últimos años hasta que no haya necesidades descubiertas.

Esta provisión será tanto para centros públicos como para centros concertados.

5.7. Apoyos intensivos como recursos estructurales, no de asignación individualizada

Hay que garantizar que las aulas de SIEI y los CEEPSIR se conciban como recursos destinados a garantizar la educación inclusiva del alumnado con necesidades educativas especiales en el aula ordinaria y en el conjunto del centro. No se trata de recursos destinados a atender solo al alumnado con necesidades educativas especiales mientras el personal docente atiende al resto del alumnado.

En esta línea, hay que revisar las resoluciones que despliegan las funciones y el encaje de estos recursos en los centros.

5.8. Estrategias específicas para atender las necesidades educativas especiales en centros con elevada complejidad

Hay que analizar los efectos de la concentración de alumnado con necesidades educativas especiales en entornos con elevada vulnerabilidad social, a fin de desplegar medidas específicas para evitar esta concentración y también para garantizar la aplicación del modelo de educación inclusiva en estos entornos.

El modelo de educación inclusiva en los centros con elevada complejidad debe ir más allá de un abordaje psicopedagógico y debe incorporar toda una dimensión social y de garantías de derechos.

5.9. Distribución equitativa de apoyos entre centros escolares por complejidad y etapa

El Síndic de Greuges pide al Departamento de Educación que reparta los recursos entre centros en función de su complejidad, para garantizar que los centros con más necesidades educativas disponen de más recursos para atenderlas y pueden compensar, en la medida de lo posible, los efectos de la desigualdad.

De forma más específica, se propone:

- Reforzar la provisión de recursos intensivos en los centros con elevada complejidad.
- Crear contratos programa para dotar de más recursos a los centros con elevada complejidad, tal como establece la LEC (arts. 48.5, 201.2 y 205.9), y con mayor presencia de alumnado con necesidades educativas especiales.
- Establecer criterios de graduación de la dotación de las plantillas de los centros públicos y concertados en función de la complejidad y la concentración de alumnado con necesidades educativas especiales.

- Incrementar las horas de coordinación y tutoría del profesorado y las horas de liderazgo pedagógico de las direcciones en los centros con elevada complejidad.

En esta tarea, hay que reforzar también la dotación de medidas y apoyos intensivos en la etapa de ESO, y tender a la equiparación de la dotación de recursos para promover la educación inclusiva entre centros públicos y concertados en función del nivel de complejidad de los centros.

5.10. Transformación de los CEE

Para avanzar en la inclusión del alumnado con necesidades educativas especiales en entornos ordinarios, hay que promover también la transformación de los CEE, a fin de que reduzcan progresivamente el alumnado que se escolariza en estos centros, siempre que este pueda ser atendido en centros ordinarios.

El Síndic de Greuges ha pedido que se establezca un plan general de reducción de la escolarización del alumnado en los CEE que acompañe la conversión de los CEE en CEEPSIR. También ha pedido que se cree una comisión interdisciplinaria de valoración técnicamente calificada para la admisión de alumnado con necesidades educativas especiales en estos centros, que debería formular la propuesta de escolarización.

El Departamento de Educación ha diseñado, junto con expertos en el ámbito de la educación inclusiva y representantes de los CEE, una hoja de ruta de transformación de estos centros que habrá que aplicarse a partir del curso 2024/2025.

Uno de los objetivos de esta hoja de ruta es acompañar a los CEE para que empiecen a implementar los cambios metodológicos, organizativos y educativos propuestos para que puedan convertirse en CEEPSIR. Otro objetivo es reducir el número de alumnos que se escolarizan en estos centros (con diferentes velocidades para asegurar que esta reducción se adapta a las necesidades y a las particularidades de cada CEE).

5.11. Acompañamiento de las familias por parte de los centros y los servicios educativos

La inclusión educativa es un proceso continuado y dinámico que debe supervisarse de forma periódica para evaluar la idoneidad de las medidas y las estrategias que se adopten y las dificultades y los obstáculos que puedan surgir. La participación de los propios niños, adolescentes y familias en estos procesos es imprescindible para valorar si los ajustes que se van haciendo son efectivos, y para evitar cualquier forma de segregación.

Las familias tienen información muy valiosa sobre las necesidades de los niños. La información que facilitan y su experiencia son muy relevantes no solo en el diagnóstico inicial de las necesidades educativas de los niños, sino también para conocer su evolución y nivel de bienestar en la escuela y dar una respuesta más ajustada a sus necesidades.

Por otra parte, la implicación de las familias y su participación en la toma de decisiones se asocia a niveles más altos de satisfacción con la escuela y a un mayor nivel de bienestar emocional del alumnado y las familias.

En este sentido, el Síndic de Greuges pide al Departamento de Educación que desarrolle modelos de relación entre profesionales de los centros y de los servicios educativos y familias de alumnado con necesidades educativas especiales que favorezcan que estas se sientan mejor acompañadas.

También pide que se impulsen acuerdos de colaboración con las entidades que se ocupan de dar apoyo a las familias para mejorar este acompañamiento del sistema educativo.

5.12. Equiparación de las condiciones de escolarización del alumnado con NEE escolarizado en centros ordinarios

Hay que garantizar que el alumnado con necesidades educativas especiales tiene las mismas condiciones de escolarización, en la medida de lo posible, que el resto del alumnado escolarizado en los centros ordinarios, con la provisión de los recursos que procedan.

5.13. Formación permanente del profesorado y alineamiento de otros agentes educativos en el fomento de la cultura de la inclusión escolar

Hay que seguir formando a los equipos directivos, al personal docente y al resto de personal de los centros educativos para atender al conjunto del alumnado con prácticas educativas inclusivas.

En esta línea, hay que asegurar que haya oferta de plazas suficiente en la formación permanente de profesorado para atender las solicitudes de formación existentes.

Adicionalmente, es fundamental desarrollar medidas orientadas a fomentar una visión compartida y plenamente alineada con la Dirección General de Educación Inclusiva en lo que se refiere al despliegue del modelo de educación inclusiva.

5.14. Incorporación de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado

Hay que incorporar las competencias necesarias en el diseño de los planes de estudio de grado en Educación Infantil y en Educación Primaria, y también en el máster de profesorado para impartir estudios de secundaria.

5.15. Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento del profesorado: el aula como contexto de intervención

El Síndic de Greuges pide al Departamento de Educación que refuerce los servicios educativos de apoyo a los centros y, más específicamente:

- Convertir los EAP en agentes de transformación del sistema educativo inclusivo y de acompañamiento del alumnado, las familias y los profesionales a lo largo de su escolaridad, y especialmente del profesorado. Hay que redefinir el papel de los EAP y de los equipos de apoyo psicopedagógico como instrumentos clave de transformación del sistema educativo.
- Consolidar el despliegue de los CEEPSIR, a fin de transformar los CEE en proveedores de servicios de apoyo a los centros ordinarios para la aplicación del principio de educación inclusiva.
- Evaluar el modelo de CREDA para valorar las necesidades organizativas (perfiles profesionales, dotación, frecuencia asistencial, etc.) para reducir la lista de espera sin renunciar a una atención de calidad.

Estos servicios y recursos deben trabajar junto con el profesorado para acompañarlo en el proceso de implementación del modelo inclusivo y para asegurar la transformación de las prácticas educativas para convertir el aula en un entorno de aprendizaje más inclusivo. **El aula debe convertirse en el contexto de intervención de los diferentes servicios educativos.**

La evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales del alumnado debe complementarse con la evaluación de las medidas y las estrategias que se despliegan para garantizar la inclusión del alumnado en el contexto del aula, especialmente con el apoyo de los EAP. Estos deben asumir un papel más activo en la evaluación del despliegue del modelo de educación inclusiva en cada uno de los centros y también en el establecimiento de estrategias de acompañamiento y mejora de la práctica docente y educativa en cada grupo clase donde haya alumnado con necesidades educativas especiales.

5.16. Coordinación de los recursos y los servicios y trabajo en red de los profesionales

Hay que fortalecer el trabajo entre el Departamento de Educación, el Departamento de Salud y el Departamento de Derechos Sociales e Inclusión, e integrar los servicios de salud comunitaria del centro atención primaria (CAP), los servicios de salud mental infantil y juvenil, los servicios sociales y los CDIAP, entre otros, en el despliegue del modelo de educación inclusiva en los centros ordinarios y en el acompañamiento que el profesorado hace del alumnado con NEAE.

Para aplicar el modelo de educación inclusiva en cada centro, y para alinear y coordinar a los profesionales que intervienen en él, toma especial importancia la Comisión de Atención Educativa Inclusiva (CAEI). La CAEI es una estructura organizativa, integrada

por las direcciones, los MEE o los OE, los profesionales del SIEI y otro personal docente y profesional del EAP, entre otros, que debe constituirse en todos los centros educativos sostenidos con fondos públicos y que vela por que la previsión, la concreción, la aplicación, el seguimiento y la evaluación de las medidas y los apoyos de atención educativa se desarrollen adecuadamente.

5.17. Modelo de guardería inclusiva

De cara al curso 2024/2025, el Departamento de Educación ha planificado abrir una línea de subvención y una convocatoria de selección de centros para la monitorización de apoyo en la etapa de cero a tres años, y también ha previsto elaborar un modelo 0-3 para niños con necesidades muy complejas. Muchos de estos niños, actualmente, se escolarizan en centros especializados, ya que las guarderías ordinarias no disponen de apoyos intensivos.

Hay que diseñar un modelo de guardería inclusiva que revise las ratios previstas en el Decreto 282/2006, de 4 de julio, y que adecue también la financiación de las plazas públicas y privadas del Departamento de Educación, en coordinación con los ayuntamientos y las titularidades de los centros subvencionados, en el supuesto de que tengan escolarizado alumnado con NEAE.

5.18. Plan de continuidad formativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios

Este plan debe contener medidas orientadas a incrementar la oferta formativa para este alumnado, ya sea a través de titulaciones adaptadas (como ya se hizo con los IFE o los PFI adaptados, que han permitido asegurar esta continuidad a un número creciente de alumnado) o a través del uso de la reserva de plazas en el bachillerato y en la formación profesional. La normativa no establece una reserva específica en el caso del bachillerato, aunque abre la posibilidad de que la dirección de los servicios territoriales establezca una, si procede. También prevé una reserva de dos plazas de cada grupo para alumnado con discapacidad en la admisión en los ciclos formativos de grado básico, medio y superior, y en los cursos de especialización de formación profesional, con carácter general.

Asimismo, el plan también debe prever medidas de orientación y acompañamiento del alumnado con necesidades educativas especiales hacia esta oferta, de acuerdo con sus necesidades e intereses.

Y, por último, el plan también debe promover medidas flexibilizadoras para garantizar la inclusión efectiva de este alumnado, como las modificaciones curriculares o las estrategias basadas en el DUA.

5.19. Estrategia para la participación de los niños con NEE en el ocio educativo

En 2024, el Gobierno catalán aprobó el Acuerdo GOV/48/2024, de 27 de febrero, por el que se aprueba elaborar la Estrategia de reconocimiento del ocio educativo en Cataluña, con la voluntad de conocer las principales dificultades que atraviesa el sector y formular políticas para promover la participación de niños y adolescentes en condiciones de igualdad. En este sentido, habría que incorporar a esta estrategia medidas que den respuesta a los obstáculos que encuentran los niños y los adolescentes con necesidades educativas especiales para participar en la oferta existente.

Entre otros aspectos, el Síndic de Greuges pide al Departamento de Derechos Sociales e Inclusión que incremente el importe destinado a cofinanciar la contratación de monitorización para las actividades de ocio educativo y que agilice la resolución de la convocatoria de subvención, a fin de que tenga un impacto real en la mejora de la accesibilidad de los niños con discapacidad en este ámbito educativo.

5.20. Garantías de atención educativa y formativa a la salida del sistema educativo

Hay que adecuar la oferta de plazas de los centros de atención especializada, del servicio de terapia ocupacional y del servicio ocupacional de inserción a las necesidades existentes, teniendo en cuenta la distribución territorial de estos recursos.

SÍNDICA

LA DEFENSORA
DE LES PERSONES

Síndic de Greuges de Catalunya

Passeig Lluís Companys, 7

08003 Barcelona

Tel 933 018 075 Fax 933 013 187

sindic@sindic.cat

www.sindic.cat

