

# Resumen ejecutivo

VEINTE ACTUACIONES PARA EL DESPLIEGUE EFECTIVO DEL MODELO DE EDUCACIÓN INCLUSIVA .....	3
1. Escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales.....	7
2. Protocolo compartido entre profesorado y EAP para detectar las NEAE del alumnado mediante estrategias para la atención inclusiva en el aula .....	10
3. Consolidación de las reducciones de ratio de alumnos por aula.....	13
4. Impulso a la codocencia.....	15
5. Otras medidas universales y revisión de las metodologías y de la organización de recursos en el aula: el diseño universal para el aprendizaje.....	17
6. Dotación de recursos específicos para el despliegue de la educación inclusiva .....	18
7. Concepción de los apoyos intensivos como recursos estructurales, no de asignación individualizada .....	21
8. Estrategias específicas para atender las necesidades educativas especiales en centros con elevada complejidad .....	22
9. Distribución equitativa de apoyos entre centros escolares por complejidad y etapa .....	24
10. Transformación de los centros de educación especial.....	26
11. Acompañamiento de las familias por parte de los centros y los servicios educativos.....	28
12. Equiparación de las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros ordinarios .....	31
13. Formación permanente del profesorado y alineamiento de otros agentes educativos en el fomento de la cultura de la inclusión escolar .....	33
14. Incorporación de la educación inclusiva en la formación inicial	

del profesorado .....	36
15. Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento del profesorado: el aula como contexto de intervención.....	37
16. Coordinación de los recursos y los servicios y trabajo en red de los profesionales .....	40
17. Modelo de guardería inclusiva.....	42
18. Plan de continuidad formativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios .....	44
19. Estrategia para la participación de los niños con necesidades educativas especiales en el ocio educativo .....	47
20. Garantías de atención educativa y formativa a la salida del sistema educativo.....	49

## Veinte actuaciones para el despliegue efectivo del modelo de educación inclusiva

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 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, de 17 de octubre.**

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.**

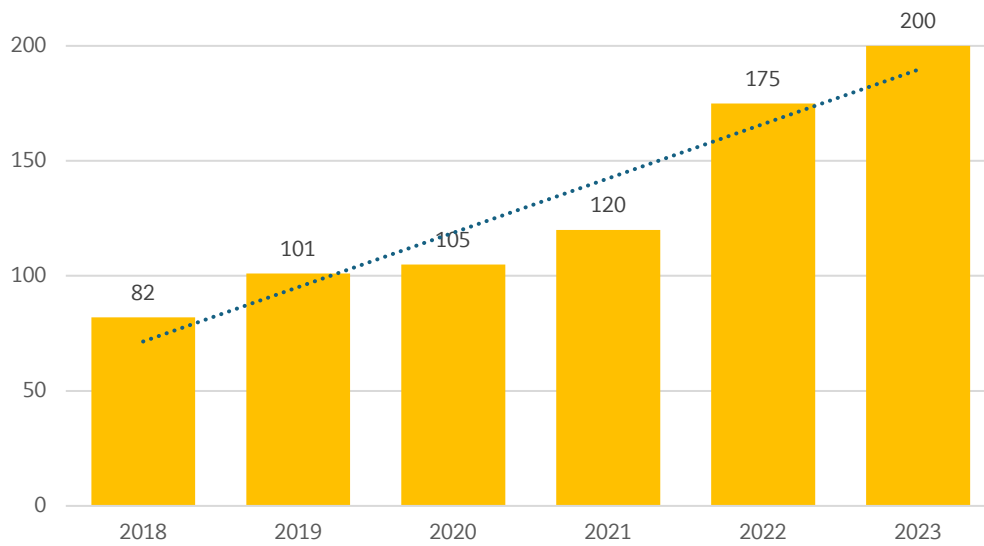
El despliegue de este modelo pasa por un proceso de transformación del sistema educativo que necesita tiempo y que requiere no solo una mejora de la dotación de recursos, sino también la consolidación de cambios culturales entre los profesionales y las familias en los modos de concebir y atender la diversidad 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, la institución 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 Decreto 150/2017, de 17 de octubre, y a medida que han ido aflorando dificultades y resistencias (gráfico 1). Cabe decir que los ámbitos en los que la Administración está impulsando cambios y transformaciones suelen generar más quejas.



**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.

**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 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.

A continuación, se exponen un conjunto de medidas orientadas a mejorar la eficacia del modelo de educación inclusiva en Cataluña.

# 01. Escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales

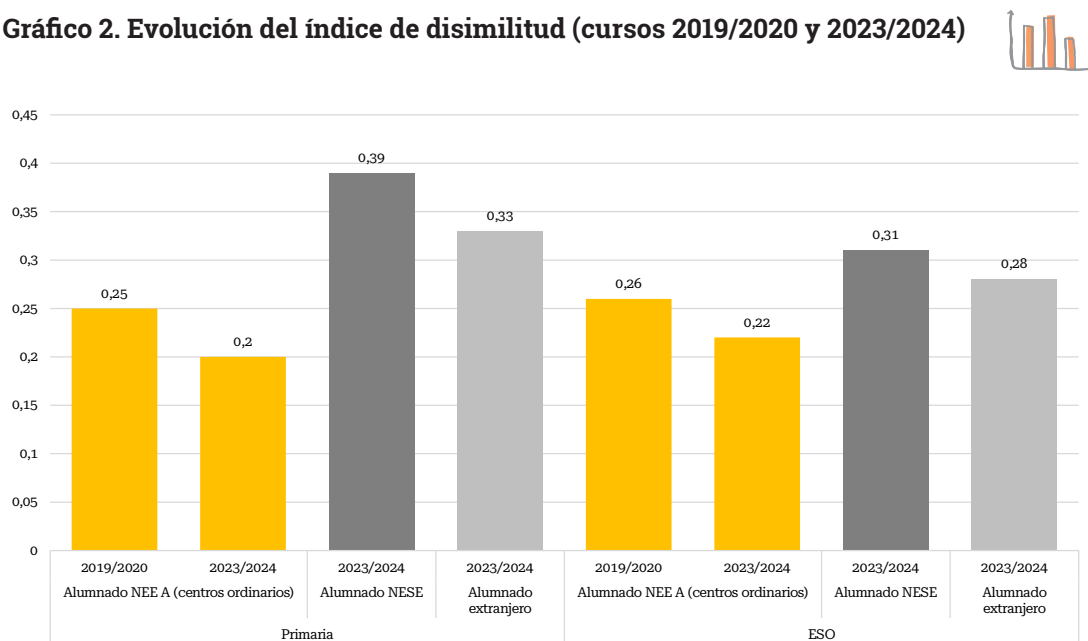
El sistema educativo ha avanzado en la escolarización equilibrada del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios, de modo que cada vez hay más centros que cuentan con una mayor diversidad interna entre su alumnado

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).

**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.

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 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 necesidades educativas especiales (NEE A), muy por debajo de la cobertura de la reserva para el alumnado con necesidades educativas específicas por razones socioeconómicas (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 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.



## Recomendación

Hay que dar continuidad a las medidas de despliegue del Decreto 11/2021, 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 preinscrito fuera del proceso ordinario de preinscripción, llegado durante el verano, pueda disponer de plaza antes de que se inicie el curso escolar, tal como sucede con la mayoría de los alumnos que no tienen estas necesidades y que se encuentran en las mismas condiciones.

## 02. Protocolo compartido entre profesorado y EAP para detectar las NEAE del alumnado mediante estrategias para la atención inclusiva en el aula

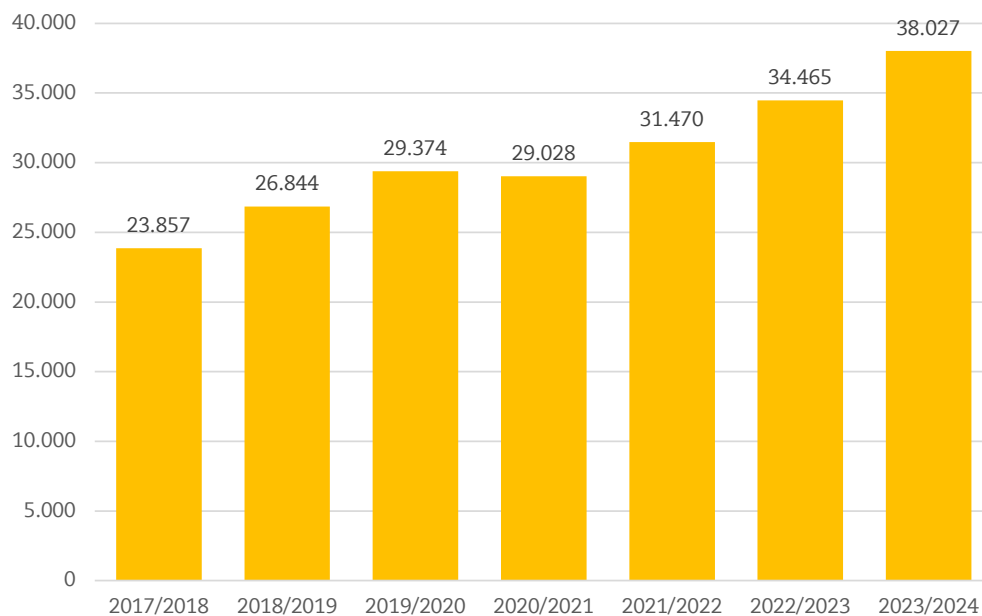
Desde la aprobación del Decreto 150/2017, se ha incrementado un 59,4 % el número de alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en la educación infantil de segundo ciclo, primaria y secundaria obligatoria, aunque el alumnado total en estos estudios se ha reducido un 1,8 %

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 %.

**Gráfico 3. 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.

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.

## Recomendación

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 al que no se ha hecho 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.

## 03. Consolidación de las reducciones de ratio de alumnos por aula

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).

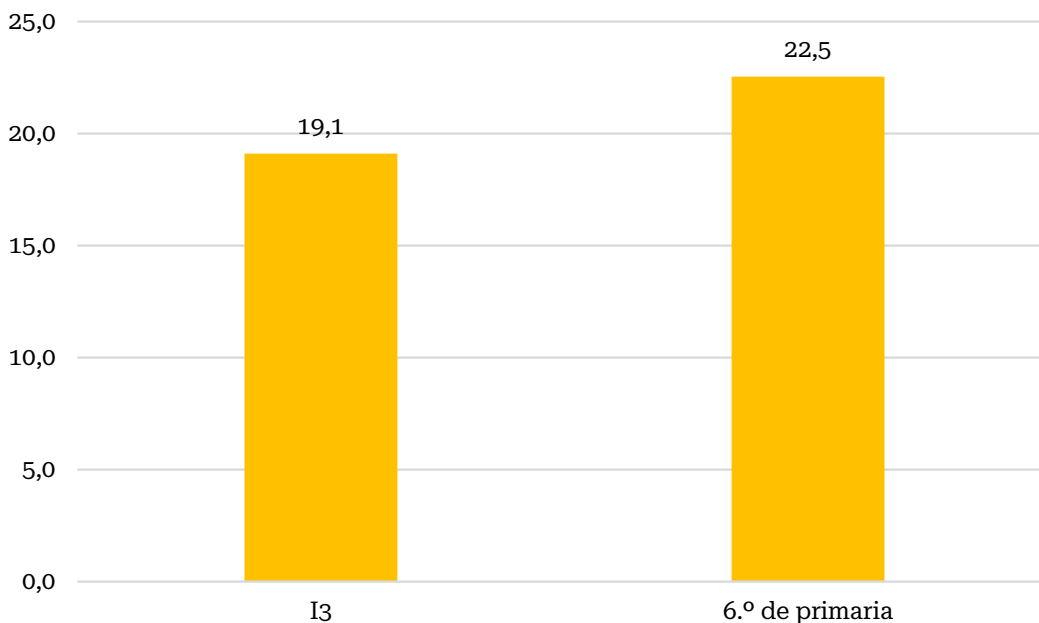
Sin embargo, las condiciones estructurales que el profesorado encuentra en el aula son actualmente más favorables. Las elevadas ratios de alumnos por unidad establecidas por la normativa se han ido reduciendo progresivamente en los últimos años, gracias al descenso demográfico y a los requisitos que 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.**



**Gráfico 4. Ratio media en I3 y en sexto de primaria para el curso 2023/2024**



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

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 (art. 7).

Los centros públicos tienen más alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado que los centros concertados, pero también ratios más bajas.

## Recomendación

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.

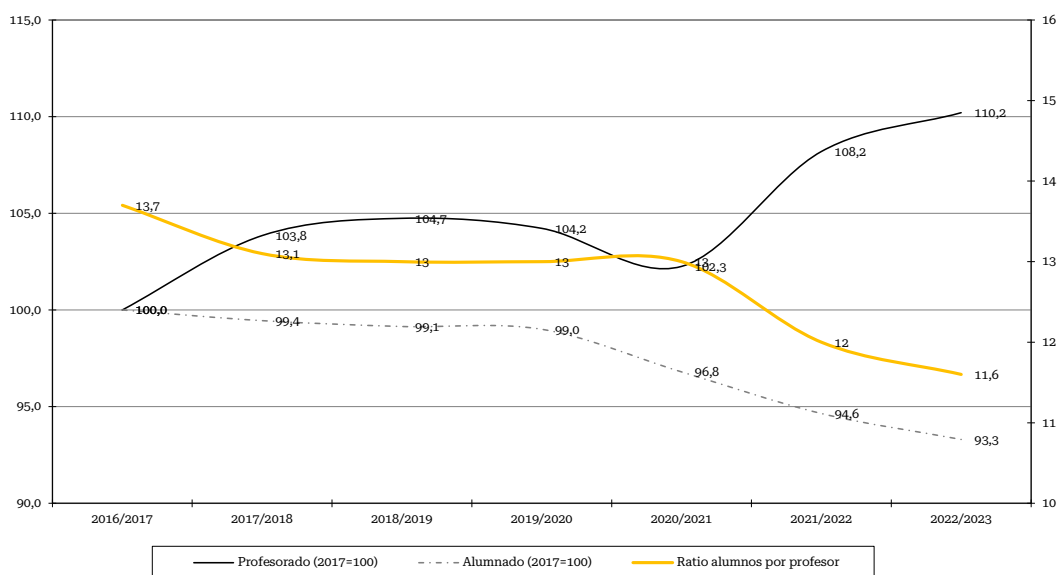
## 04. Impulso a la codocencia

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.

**Gráfico 5. 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.

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.

## Recomendación

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 una mejor organización y aprovechamiento de los recursos ya existentes para favorecer la codocencia. Este hecho es especialmente pertinente en la ESO, en la que 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.



## 05. Otras medidas universales y revisión de las metodologías y de la organización de recursos en el aula: el diseño universal para el aprendizaje

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.

### Recomendación

Hay que 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 que despliegue las medidas y los apoyos universales previstos, entre otros, en el documento *Mesures i suports universals en el centre educatiu*, mencionado anteriormente.

## 06. Dotación de recursos específicos para el despliegue de la educación inclusiva

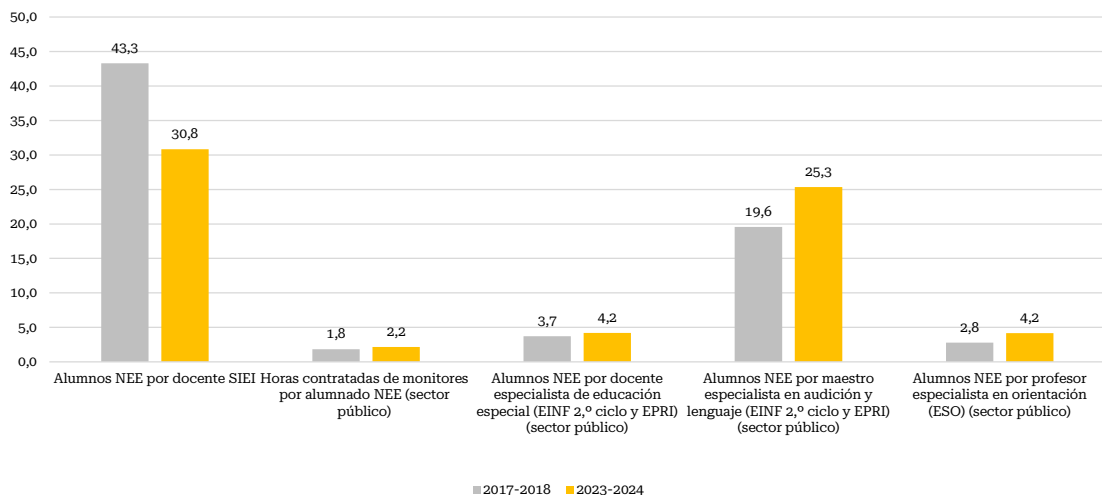
Los recursos intensivos para el despliegue de la educación inclusiva se han doblado desde la entrada en vigor del Decreto 150/2017, aunque también lo ha hecho el número de alumnado con necesidades educativas especiales

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.



**Gráfico 6. Dotación de profesionales en función del número de alumnos con necesidades educativas especiales (2017-2023)**



Fuente. Departamento de Educación.

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

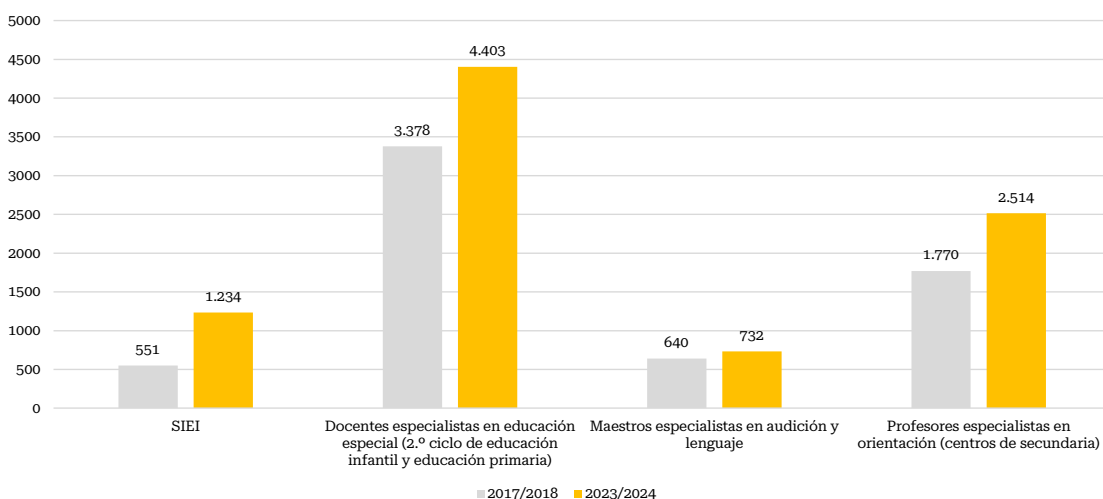
De hecho, **en el caso de los SIEI, si bien las dotaciones (1.234) son superiores a los objetivos marcados en la memoria de evaluación de impacto del Decreto 150/2017 (845), los SIEI disponibles no dan cobertura todavía al conjunto del alumnado con propuesta de este recurso hecha por el EAP.** Hay territorios 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.**

Gráfico 7. Evolución de la dotación de profesionales (2017-2023)



Fuente. Departamento de Educación.

## Recomendación

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.

## 07. Concepción de los apoyos intensivos como recursos estructurales, no de asignación individualizada

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.

### Recomendación

Es necesario 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 que ha motivado su asignación en un centro 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.

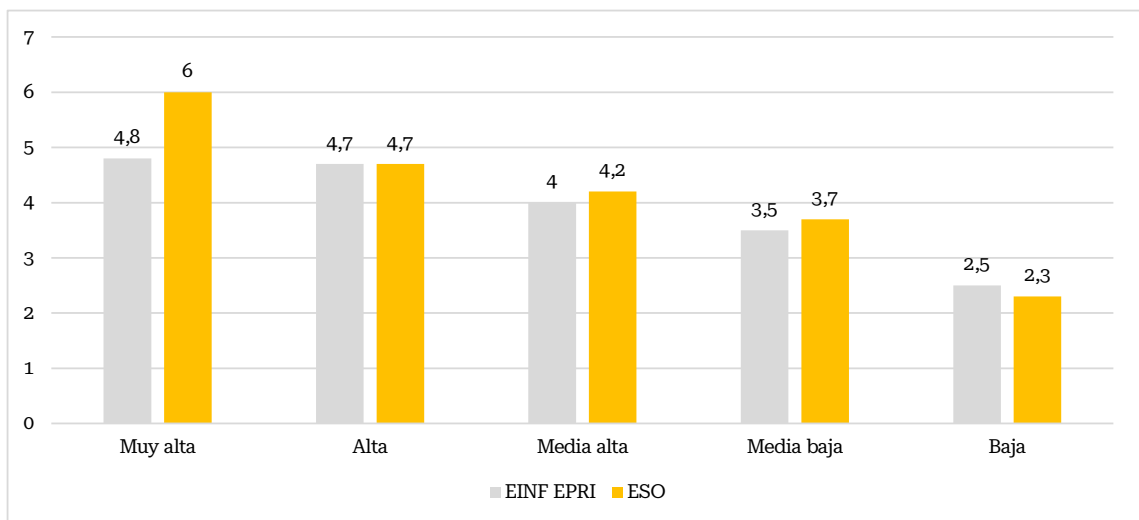
## 08. Estrategias específicas para atender las necesidades educativas especiales en centros con elevada complejidad

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 %).



Gráfico 8. 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*.

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.

## Recomendación

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.

## 09. Distribución equitativa de apoyos entre centros escolares por complejidad y etapa

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

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.

## Recomendaciones

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 dispongan de más recursos para atenderlas y puedan 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.

# 10. Transformación de los centros de educación especial

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

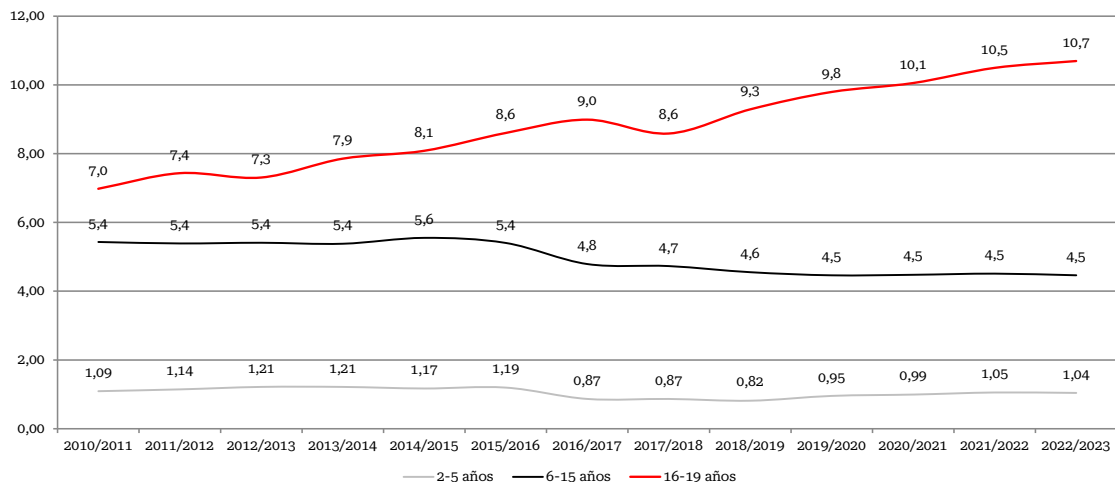
Desde la aprobación del Decreto 150/2017, se ha incrementado en un 20,3 % el alumnado escolarizado en CEE, hasta los 8.226 alumnos en el curso 2023/2024.

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 de 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).



**Gráfico 9. 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.

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 %.

## Recomendación

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 ellos, 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 estos centros 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 del ámbito de la educación inclusiva y representantes de los CEE, una hoja de ruta para la transformación de estos centros, que hay que aplicar 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 escolarizados (con diferentes velocidades para asegurar que esta reducción se adapta a las necesidades y las particularidades de cada CEE).

## 11. Acompañamiento de las familias por parte de los centros y los servicios educativos

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 mal 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.

## Recomendación

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 para 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 asocian 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 los profesionales de los centros y de los servicios educativos y las 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 apoyar a las familias para mejorar este acompañamiento del sistema educativo.

# 12. Equiparación de las condiciones de escolarización del alumnado con NEE en centros ordinarios

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 monitorización 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.

## Recomendación

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 de alumnado escolarizado en los centros ordinarios, con la provisión de los recursos que procedan.



# 13.

## Formación permanente del profesorado y alineamiento de otros agentes educativos en el fomento de la cultura de la inclusión escolar

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.

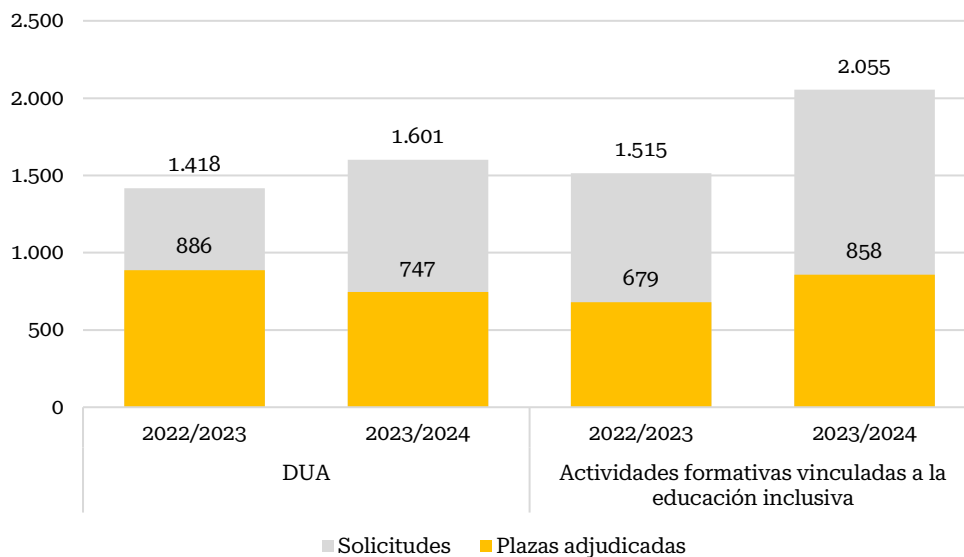
Y también hay déficits relacionados con la atención adecuada de las NEAE del alumnado en contextos ordinarios. Conocer estas NEAE es fundamental para poder dar una respuesta educativa en el contexto del aula ordinaria.

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.



**Gráfico 10. 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.

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.

### Recomendación

Hay que seguir formando a los equipos directivos, al personal docente y al resto del personal de los centros educativos para atender al conjunto de alumnado con prácticas educativas inclusivas.

En esta línea, hay que asegurar que haya suficiente oferta de plazas 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.

## 14. Incorporación de la educación inclusiva en la formación inicial del profesorado

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.

### Recomendación

Hay que incorporar las competencias necesarias en el diseño de los planes de estudio de los grados en Educación Infantil y Educación Primaria, y también en el máster de profesorado para impartir estudios de secundaria.

# 15.

## Fortalecimiento de los servicios educativos para el acompañamiento del profesorado: el aula como contexto de intervención

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.

## Recomendaciones

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 aplicar el principio de educación inclusiva.
- Evaluar el modelo 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.

## 16. Coordinación de los recursos y los servicios y trabajo en red de los profesionales

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.

## Recomendación

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 de los centros de 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), que es una estructura organizativa, integrada por las direcciones, maestros de educación especial o especialistas de orientación educativa, 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.

# 17. Modelo de guardería inclusiva

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.

## Recomendación

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 a 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 los titulares de los centros subvencionados, en el supuesto de que tengan escolarizado alumnado con NEAE.

# 18.

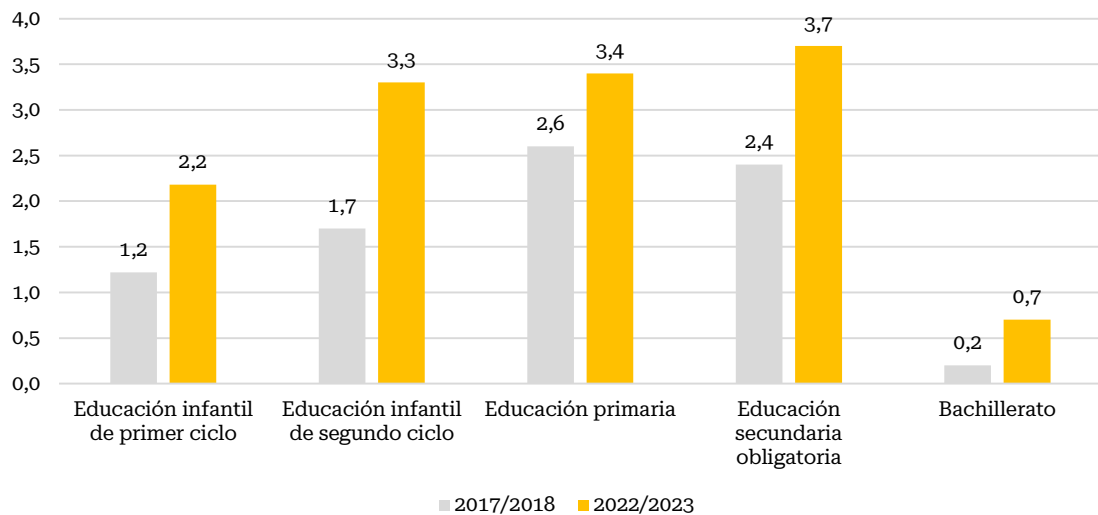
## Plan de continuidad formativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios

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.



**Gráfico 11. Alumnado con necesidades educativas especiales por estudios en Cataluña (cursos 2017/2018 y 2022/2023)**



Fuente. Elaboración con datos del Departamento de Educación.

El alumnado con necesidades educativas especiales 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.

## Recomendación

El Plan de continuidad formativa del alumnado con necesidades educativas especiales en los estudios posobligatorios 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 alumnos), 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 a los ciclos formativos de grado básico, medio y superior, y a 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.

## 19. Estrategia para la participación de los niños con necesidades educativas especiales en el ocio educativo

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 pernociación. 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.

## Recomendación

En 2024, el Gobierno firmó 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 en 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.



## 20. Garantías de atención educativa y formativa a la salida del sistema educativo

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 CEE 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.

### Recomendación

Hay que adecuar la oferta de plazas de los CAE, del STO y del SOI a las necesidades existentes, teniendo en cuenta la distribución territorial de estos recursos.

