



Educación inclusiva y enseñanza no universitaria. Las cifras de una realidad

Inclusive education and non-university education. A reality

Ana M^a Porto Castro*, Enelina M^a Gerpe Pérez*, M^a Josefa Mosteiro García*

*Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

La educación inclusiva ha de trascender la propia dimensión educativa e ir más allá, estando presente en todos los ámbitos, en el contexto escolar, familiar y social. En el presente trabajo llevamos a cabo un análisis secundario de datos de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas no universitarias de régimen general atendiendo al sexo, titularidad del centro, modalidad de escolarización, tipo de discapacidad y nivel de enseñanza. El análisis realizado permite visibilizar la realidad de este alumnado, de cara a mejorar las condiciones y recursos que pueden favorecer una educación inclusiva e igualitaria.

Palabras clave: educación inclusiva, enseñanza no universitaria, diversidad

Abstract

Inclusive education has to transcend its own educational dimension and go beyond, being present in all areas, in the school, family and social context. In the present work, we carried out a secondary analysis of data on the situation of students with special educational needs in non-university studies of general regime, based on gender, school ownership, type of schooling, type of disability and education. The analysis made it possible to visualize the reality of this students, in order to improve the conditions and resources that can favor an inclusive and egalitarian education.

Keywords: inclusive education, non-university education, diversity

Introducción

La educación inclusiva es un constructo relativamente reciente, de ahí que aun en la actualidad son muchos los/as autores que utilizan como sinónimos términos como “atención a la discapacidad” o “atención a las necesidades educativas específicas” para referirse al mismo, sin tener en cuenta que la educación inclusiva va más allá, incluso desde sus propios cimientos, ya que sus pilares son la presencia, participación y logros de todos y cada uno de los estudiantes sin distinción ni marginación de ninguno por causa alguna (Messiou, 2012). En este sentido, el respeto a la diferencia y el reconocimiento de la diversidad hace que poco a poco el fenómeno de la inclusión se incorpore en el seno de nuestro sistema educativo, de nuestras aulas, y de nuestra sociedad (Peralta, 2007).

La educación inclusiva, tal y como hoy la concebimos implica que todas las personas, independientemente de

sus características y condiciones, pueden aprender juntas y desarrollarse de modo integral; es, por tanto, un proceso en el que todo el alumnado se beneficia de una enseñanza adaptada a sus características y necesidades.

En el avance hacia los procesos de inclusión es necesario señalar que ya en la Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa de 1970, se introducía por primera vez la Educación Especial en el Sistema General de Educación, suponiendo un antes y un después en la consideración de la discapacidad. En esta ley se concibe la Educación Especial como una modalidad del sistema educativo en la que se incluían las personas superdotadas, deficientes e inadaptadas, a las que se otorgaba un tratamiento educativo, con una visión que iba más allá de lo considerado hasta el momento como un estricto problema médico.

En el contexto de la educación no universitaria es a partir de la Ley de Integración de Minusválidos de 1982, conocida como LISMI, cuando se reconoce la necesidad de prestar atención a los sujetos con discapacidad en el contexto social en el que se desarrollan.

Con el transcurso de los años se va prestando más atención a las personas con necesidades educativas especiales. En este sentido cabe destacar, por un lado, la Ley 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación del Sistema Educativo, en la que se establece como norma que, siempre que sea posible, el alumnado con necesidades educativas especiales, previa evaluación psicopedagógica, ha de ser escolarizado en centros ordinarios. Por otro lado, la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia supone un punto de inflexión en relación a los procesos de inclusión, al garantizar la satisfacción y atención de los derechos fundamentales de las personas, con independencia de su realidad y condición personal particular.

En el artículo 71 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, se insta a las administraciones educativas a asegurar los recursos necesarios para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, esto es, alumnado que requiere, de forma temporal o permanente, apoyos o provisiones educativas diferentes a las comunes por presentar necesidades educativas especiales, por dificultades específicas de aprendizaje, por altas capacidades intelectuales, por

incorporarse tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar

El alumnado con necesidades educativas especiales, objeto de estudio en nuestro trabajo, según se recoge en el artículo 73 de dicha ley, es aquel que requiere, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.

Cuando hablamos de discapacidad nos referimos a aquellas personas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales, previsiblemente permanentes que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás (artículo 4 del Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social).

Del mismo modo, en el Real Decreto Legislativo 1/2013, en el artículo 18 apartados 1, 2 y 3 se señala que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, que se han de realizar, desde la propia administración educativa, los apoyos y ajustes necesarios para su atención, abogando, salvo casos excepcionales, por su inclusión en los centros ordinarios.

Finalmente cabe señalar que en la “Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras” (Comisión Europea, 2010) se identifican ocho ámbitos primordiales de actuación ante la inclusión, a saber: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Más específicamente, en lo relativo a la educación y la formación se recomienda que los esfuerzos se encaminen a suprimir las barreras jurídicas y organizativas que se presentan a las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente.

Objetivo

El principal objetivo de este trabajo es presentar un análisis de la situación del alumnado con necesidades educativas especiales en la educación infantil, primaria, secundaria y formación profesional.

Metodología

Para llevar a cabo el estudio hemos realizado un análisis secundario utilizando como fuente de información los datos procedentes de la *Estadística de las Enseñanzas no universitarias*, elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas.

La *Estadística de las Enseñanzas no universitarias* proporciona anualmente información sobre la actividad educativa de los centros docentes públicos y privados, sus recursos humanos, las características del alumnado matriculado y los resultados académicos de todas las

enseñanzas de Régimen General no universitarias, de Régimen Especial y de Educación de Adultos.

En línea con el objetivo de nuestro trabajo tomaremos como referencia los datos sobre alumnado con necesidades educativas especiales, correspondientes al curso académico 2015/2016 en todo el territorio nacional.

Como variables de estudio se tendrán en cuenta las siguientes:

- Sexo: hombre/mujer.
- Titularidad: centros públicos, referidos a aquellos centros de titularidad pública y privados cuyo titular es una institución, entidad o persona de carácter privado.
- Modalidad de escolarización: alumnado escolarizado en centros específicos y de unidades específicas de educación especial o integrado en centros ordinarios.
- Tipo de discapacidad: auditiva, motora, intelectual, visual, trastornos generalizados del desarrollo, trastornos graves de conducta/personalidad, plurideficiencia, no distribuido por discapacidad.
- Nivel de Enseñanza: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Cualificación Profesional, Otros programas formativos

Resultados

A continuación, se presentan los resultados obtenidos a partir del análisis secundario de la información correspondiente a las variables de clasificación indicadas y al curso académico 2015/2016.

En las enseñanzas de régimen general no universitarias, un total de 206.493 alumnos/as fueron diagnosticados en el curso académico 2015/2016 como alumnos/as con necesidades educativas especiales, 67.27% hombres y 32.73% mujeres.

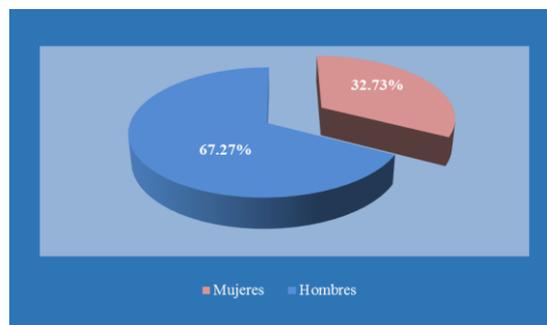


Figura 1. Alumnado con necesidades educativas especiales por sexo (curso académico 2015/2016)

En la enseñanza pública es mayor el porcentaje de alumnos con necesidades educativas especiales (72.48%) que en la privada (27.52%).

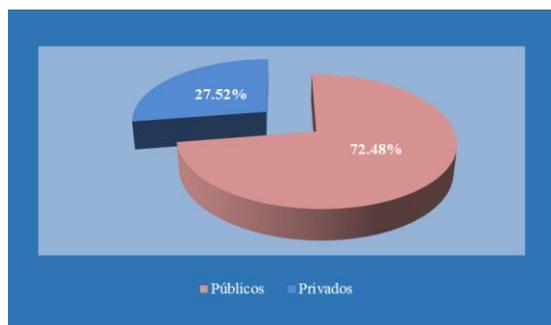


Figura 2. Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad del centro (curso académico 2015/2016)

El análisis por sexo muestra que tanto en centros públicos como privados el alumnado masculino es superior al femenino con porcentajes alrededor del 67% y 33% aproximadamente.

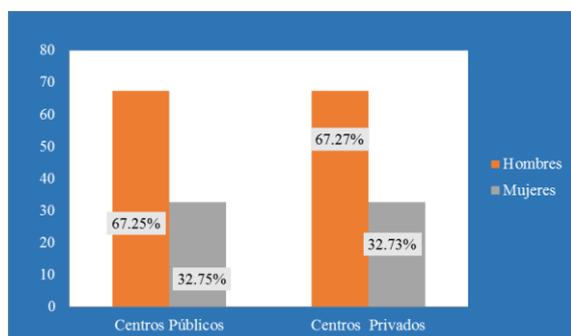


Figura 3. Alumnado con necesidades educativas especiales por titularidad del centro y sexo (curso académico 2015/2016)

Tal y como se puede observar en la figura 4, los centros específicos acogen al 17.04% del alumnado con necesidades educativas especiales y los centros ordinarios al 82.96%.



Figura 4. Alumnado con necesidades educativas especiales por modalidad de escolarización (curso académico 2015/2016)

El porcentaje de alumnos (63.68%) escolarizados en centros específicos es superior al de alumnas (36.62%). Esta ratio es similar en centros ordinarios, donde un 68.06% del alumnado es masculino frente a un 31.94% femenino.

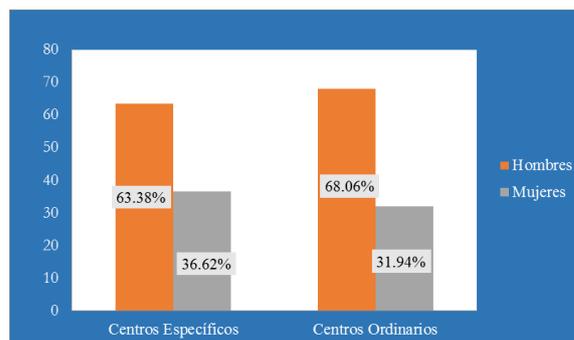


Figura 5. Alumnado con necesidades educativas especiales por modalidad de escolarización y sexo (curso académico 2015/2016)

El alumnado diagnosticado con deficiencia intelectual alcanza el porcentaje más elevado, un 32.72%, seguido de un porcentaje menor de alumnos/as con trastornos graves de conducta/personalidad, un 20.77%. La deficiencia motora, auditiva y visual, así como la plurideficiencia, afectan cada una a porcentajes comprendidos entre el 1% y el 7% del alumnado. En un 11.06% de alumnos y alumnas no se especifica el tipo de discapacidad.

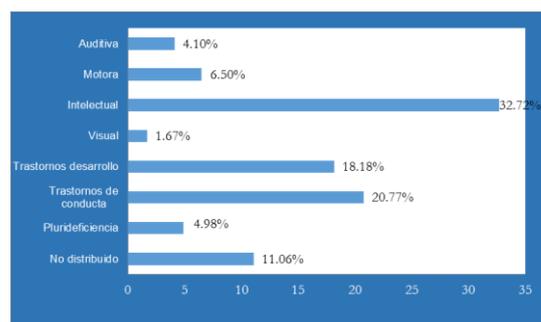


Figura 6. Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad (curso académico 2015/2016)

Entre el alumnado masculino, hay una mayor prevalencia de discapacidad intelectual (28.40%), trastornos graves de conducta/personalidad (24.18%) y trastornos generalizados de desarrollo (21.69%). Por su parte, en las alumnas, las discapacidades más comunes son también la intelectual (41.62%), los trastornos graves de conducta/personalidad (13.56%) y los trastornos generalizados del desarrollo (11.00%).

Tabla 1.
Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y sexo (curso académico 2015/2016)

Tipo de discapacidad	H	M
Auditiva	3.46%	5.41%
Motora	5.62%	8.45%
Intelectual	28.40%	41.62%
Visual	1.42%	2.22%
Trastornos generalizados del desarrollo	21.69%	11.00%
Trastornos graves de conducta/personalidad	24.18%	13.56%
Plurideficiencia	4.37%	6.25%
No distribución por discapacidad	10.86%	11.48%

Los alumnos con discapacidad intelectual (30.71%) y con trastornos graves de conducta/personalidad (24.17%) son los que en mayor porcentaje se encuentran integrados en centros ordinarios.

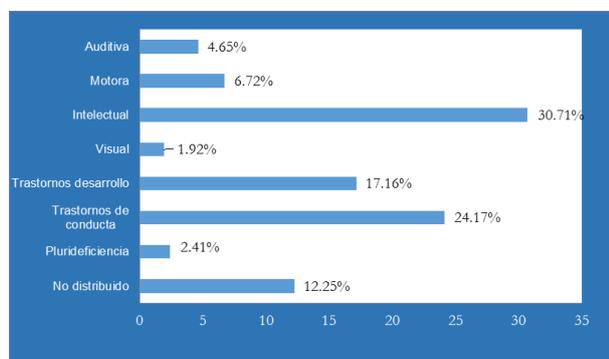


Figura 7. Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad integrado en centros ordinarios (curso académico 2015/2016)

Existe una mayor prevalencia de alumnado masculino con trastornos graves de conducta/personalidad (27.97%) y deficiencia intelectual (26.21%) integrado en centros ordinarios, al igual que ocurre en el caso de las alumnas.

Tabla 2.
Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y sexo integrado en centros ordinarios (curso académico 2015/2016)

Tipo de discapacidad	H	M
Auditiva	3.86%	6.32%
Motora	5.70%	8.92%
Intelectual	26.21%	40.31%
Visual	1.60%	2.61%
Trastornos generalizados del desarrollo	20.56%	9.91%
Trastornos graves de conducta/personalidad	27.97%	16.08%
Plurideficiencia	2.16%	2.93%
No distribución por discapacidad	11.93%	12.91%

Por su parte, en centros específicos, está escolarizado, en su mayoría, alumnado con discapacidad intelectual (42.49%) y trastornos generalizados del desarrollo (23.19%).

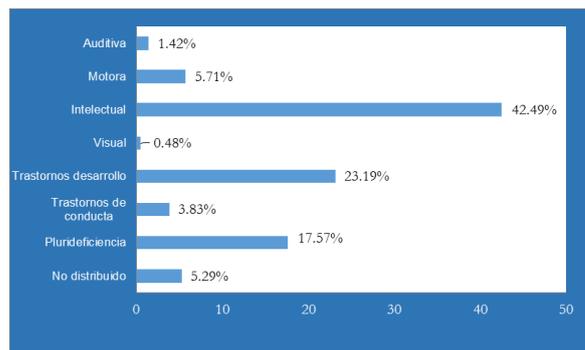


Figura 8. Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad en centros específicos (curso académico 2015/2016)

Los hombres escolarizados en centros específicos presentan, mayoritariamente, discapacidad intelectual (39.77%) y trastornos generalizados del desarrollo (27.59%). Del mismo modo, en el caso de las alumnas también se constata que la mayoría presenta un déficit intelectual (47.19%) y múltiples deficiencias (20.38%).

Tabla 3.
Alumnado con necesidades educativas especiales por tipo de discapacidad y sexo en centros específicos (curso académico 2015/2016)

Tipo de discapacidad	H	M
Auditiva	1.36%	1.54%
Motora	5.24%	6.52%
Intelectual	39.77%	47.20%
Visual	0.46%	0.53%
Trastornos generalizados del desarrollo	27.59%	15.55%
Trastornos graves de conducta/personalidad	4.39%	2.86%
Plurideficiencia	15.94%	20.39%
No distribución por discapacidad	5.24%	5.4%

La Educación Primaria es la enseñanza con una relación mayor de alumnado integrado en centros ordinarios (47.39%), seguida de la Educación Secundaria Obligatoria (32.25%) y la Educación Infantil (12.12%).

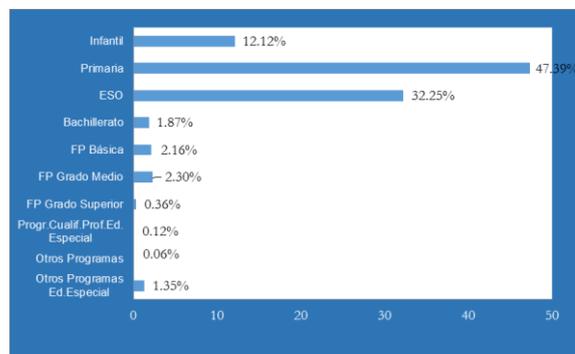


Figura 9. Alumnado con necesidades educativas especiales integrado en centros ordinarios por modalidad de enseñanza (curso académico 2015/2016)

En cuanto a la distribución por sexo, la presencia en cada modalidad de enseñanza es similar; tanto alumnos

como alumnas están integrados/as en centros ordinarios en las primeras etapas educativas de Educación Primaria (47.74% alumnos y 46.65% alumnas), Infantil (12.18% alumnos y 11.99% alumnas) y Secundaria Obligatoria (31.82% alumnas y 33.15% alumnos).

Tabla 4.

Alumnado con necesidades educativas especiales integrado en centros ordinarios por modalidad de enseñanza y sexo (curso académico 2015/2016)

Enseñanza	H	M
Ed. Infantil	12.18%	11.99%
Ed. Primaria	47.74%	46.65%
Educación Secundaria Obligatoria	31.82%	33.15%
Bachillerato	1.87%	1.89%
FP Básica	2.28%	1.88%
FP Grado Medio	2.33%	2.25%
FP Grado Superior	0.34%	0.40%
Programas de Cualificación Profesional Educación Especial	0.10%	0.18%
Otros Programas Formativos	0.07%	0.05%
Otros programas Formativos de Ed. Especial	1.26%	1.55%

Discusión

La situación actual del alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas no universitarias pone de manifiesto el impulso del marco normativo a favor de la inclusión.

El análisis secundario realizado nos permite visibilizar la realidad del alumnado con necesidades educativas especiales, una realidad caracterizada por la existencia de un elevado número de escolares con necesidades educativas especiales, más hombres que mujeres, que realizan sus estudios principalmente en centros públicos y ordinarios. También revela que la discapacidad más frecuentemente diagnosticada se corresponde con la deficiencia intelectual, con la misma prevalencia entre el alumnado masculino y femenino.

Asimismo, se observa que los alumnos con discapacidad intelectual y con trastornos graves de conducta/personalidad se encuentran integrados mayoritariamente en centros ordinarios, mientras que el alumnado con trastornos generalizados del desarrollo se integra en mayor medida en centros específicos. Por otra parte, el alumnado integrado en centros ordinarios tiene una presencia importante en las etapas iniciales de la educación, reduciéndose su número a medida que se avanza en el nivel educativo.

Finalmente, cabe señalar que, a pesar de los avances experimentados en los últimos años, la existencia de una amplia legislación no garantiza la creación de un espacio auténtico de inclusión. En este sentido, es importante seguir avanzando hacia una mejora de las condiciones y recursos que favorezcan la inclusión e igualdad para todos y todas.

Referencias

Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas. Recuperado

de https://www.msssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 6 de agosto de 1970, núm. 187, pp. 12525-12546. Recuperado de

<https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de minusválidos. *Boletín Oficial del Estado*, 30 de abril de 1982, núm. 103, pp. 11.106-11.112. Recuperado de <https://www.boe.es/boe/dias/1982/04/30/pdfs/A11106-11112.pdf>.

Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de octubre de 1990, núm. 238, pp. 28927-28942. Recuperado de <https://boe.es/boe/dias/1990/10/04/pdfs/A28927-28942.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Boletín Oficial del Estado*, 4 de mayo de 2006, núm. 106, pp. 17158-17207. Recuperado <https://www.boe.es/buscar/pdf/2006/BOE-A-2006-7899-consolidado.pdf>

Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y Atención a las personas en situación de dependencia. *Boletín Oficial del Estado*, 15 de diciembre de 2006, núm. 299, pp. 2577-2591. Recuperado de https://www.boe.es/boe_gallego/dias/2006/12/16/pdfs/A02577-02591.pdf

Messiou, K. (2012). *Confronting Marginalisation in Education: A Framework for Promoting Inclusion*. Oxon: Routledge.

Peralta, A. (2007). *Libro Blanco sobre Universidad y Discapacidad*. Madrid: Real Patronato sobre Discapacidad.

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 3 de diciembre de 2013, núm. 289, pp. 95635-95673. Recuperado de <http://www.centac.es/sites/default/files/BOE-A-2013-12632.pdf>