

Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura
(Comparative study on the inclusive policies in the regions of Andalusia and Extremadura)

Dr. Manuel Castillo García

(Junta de Andalucía. Consejería de Educación)

Dr. Gonzalo del Moral Arroyo

(Universidad de Extremadura)

Dr. Manuel Jesús Ramos Corpas

(Universidad Pablo de Olavide)

Páginas 201-218

ISSN: 1889-4208

e-ISSN: 1989-4643

Fecha recepción: 21/07/2016

Fecha aceptación: 30/09/2016

Resumen.

El objetivo de este trabajo es analizar comparativamente los marcos legislativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y de la Comunidad de Extremadura referente a la atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo, con el fin de profundizar en las semejanzas y diferencias que ambos presentan. Metodológicamente, se plantea un análisis cualitativo de los contenidos de las leyes seleccionadas apoyado por el software ATLAS.ti 5.0. Se ha comprobado que cada territorio responde a sus necesidades educativas con respuestas diferentes en el marco de la competencia compartida en materia educativa de la que disponen. En este marco, la comunidad autónoma de extremeña concibe como documento institucional un Plan para la mejora del Éxito educativo. Éste abarca un periodo de tres cursos académicos, tras los cuales y después de un proceso de evaluación se diseñará un nuevo plan adaptado a los resultados y necesidades. De igual forma ha optado por exigir la Programación General Anual, documento que de igual forma debe ser desarrollado para cada curso escolar. Estos documentos institucionales no son exigidos en la comunidad autónoma andaluza, desarrollando otros que dan respuesta a las necesidades de su territorio.

Palabras clave: *políticas educativas, atención a la diversidad, inclusión, análisis cualitativo.*

Como citar este artículo:

Castillo García, M., Del Moral Arroyo, G. & Ramos Corpas, M.J. (2016). Estudio comparado sobre las políticas inclusivas en las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*. Vol 9 (3) pp. 201-218.

Abstract.

The aim of this study is to analyze the legislative frameworks of the in the regions of Andalusia and Extremadura regarding attention to diversity from an inclusive approach, in order to underline the similarities and differences. Methodologically, a computerized qualitative analysis of the contents of the selected laws is proposed, using ATLAS.ti 5.0 software. The main results are that each region respond to their educational needs with different actions in the context of shared competence in education that they owned. In this context, the region of Extremadura conceives as institutional document, a Plan for the improvement of educational success. This plan covers a period of three academic years, and it is expected a redesign of it after an evaluation process adapting the results to the real needs. Similarly, the Annual General Schedule is compulsory and must be developed for each school year. These institutional documents are not required in the autonomous community of Andalusia, developing others that respond to the needs of its territory.

Key words: *educative policies, attention to diversity, inclusive education, qualitative approach.*

1. Introducción.

La diversidad es una característica intrínseca a los grupos humanos, ya que cada persona desarrolla un particular modo de pensar, de sentir y de actuar, a pesar de que existan patrones y etapas evolutivas normativas en el desarrollo humano, en especial, en las primeras etapas del ciclo vital. Esta variabilidad se traduce en diferencia de capacidades, necesidades, ritmos, intereses, sueños y metas, condiciones socioculturales, etc. (Carrión, 2001). Frente a una visión que ha venido asociando el concepto de diversidad exclusivamente a los colectivos con algún tipo de discapacidad o trastorno, el planteamiento educativo actual se basa en la idea de que todo el alumnado tiene necesidades educativas, específicas o no, especiales o no (Marchesi, 2001). Es por tanto responsabilidad de las diferentes administraciones ofrecer los recursos necesarios para que todo el alumnado, independientemente de sus circunstancias personales, familiares, sociales, culturales o de cualquier otro tipo, logre el desarrollo integral de todas sus potencialidades y pueda participar de manera óptima en la sociedad (Crisol, Martínez y El Homrani, 2015).

Tal y como afirma la UNESCO (2005), los sistemas educativos con mejores resultados son aquellos que tienen altas expectativas sobre su alumnado (una suerte de efecto Pigmalión positivo), que apuestan por una educación inclusiva, que se esfuerzan por desarrollar en todo su alumnado su potencial personal, el sentido de la dignidad y la autoestima y que refuerzan el respeto por la diversidad humana. No en vano, en España, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación subraya en su preámbulo la importancia de que el sistema educativo se base en las máximas de calidad de la educación para todo el alumnado, la igualdad de derechos y oportunidades, la no discriminación y la inclusión educativa, que permitan que la educación pueda adaptarse a la diversidad de

intereses, capacidades, aptitudes, suelos, y expectativas del alumnado. Esta última idea es aún más reforzada por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, donde se destaca que justo esa diversidad de capacidades, talentos y sueños de los más jóvenes es lo más valioso que posee un país.

Con todo lo dicho, podría definirse la atención a la diversidad como el conjunto de acciones educativas dirigidas a favorecer el desarrollo educativo integral de cada alumno y alumna, teniendo en cuenta sus diferentes capacidades ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas y de salud. Como puede observarse, hablar de diversidad como algo natural y consustancial a los grupos humanos conlleva a la vez un gran reto en el plano educativo: ¿cómo conseguir empoderar, potenciar talentos diversos, adaptar ritmos o compensar situaciones sociales desfavorables? ¿Cómo conseguir entender la diversidad desde una perspectiva inclusiva? La respuesta a estos interrogantes requiere de un breve y no extensivo pero obligado recorrido histórico y conceptual que permita poner de manifiesto que, a pesar de que la diversidad sea una característica intrínseca al ser humano, su atención no ha sido tan intrínseca y evidente en educación hasta tiempos muy recientes.

El camino seguido por la atención a la diversidad sigue la estela de lo que en otras disciplinas como la Psicología ha venido en denominarse positivización del enfoque de estudio del ser humano (Damon, 2004; Lerner, 2004; Oliva, Ríos, Antolín, Parra, Hernando y Pertegal, 2010) o lo que es lo mismo un cambio desde modelos basados en los déficits y las carencias a propuestas basadas en los recursos y las potencialidades. El gran hito en la atención a la diversidad en España fue sin duda la Ley General de Educación de 1970 (art. 49-53) en la que quedaba recogido el armazón primitivo del primer modelo de Educación Especial en el contexto nacional. Este sistema paralelo al ordinario se crea con el fin de atender educativamente a las personas con deficiencias, y se pasa así de un modelo de la atención a la diversidad basado en la exclusión a otro basado en la segregación. En 1978, se produce un gran cambio de enfoque promovido por los resultados del informe Warnock en el que se pone en tela de juicio el enfoque de atención a la diversidad en el Reino Unido. Se populariza el término de necesidades educativas especiales y se acuerda una definición en la que cualquier alumno puede presentar limitaciones significativas de sus capacidades o problemas de aprendizaje que demanden recursos educativos diferentes. Con esta definición la atención a la diversidad se acerca al concepto de integración, y la educación especial se acerca a los centros educativos ordinarios, ya fuera integrándose físicamente, socialmente o funcionalmente (Barton y Tomlinson, 2012).

En España la promulgación en 1985, del Real Decreto de la Ordenación de la Educación Especial, plantea la integración de niños con discapacidades en centros ordinarios, adaptándose de este modo el sistema educativo nacional a los cambios educativos promovidos desde otros contextos culturales. Posteriormente, la Ley Orgánica 1/1990 de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE) apuesta claramente por los principios de normalización e integración, introduciendo por primera vez el concepto de necesidades educativas especiales (NEE) para referirse a aquellos chicos y chicas que, llevando a cabo su

escolarización en aulas ordinarias, precisan de apoyos especiales e incluso algún tipo de adaptación curricular para superar deficiencias o problemas de desarrollo o aprendizaje.

La integración es criticada por diversos motivos entre los que destaca el inmovilismo del sistema educativo que obliga al alumnado que debe integrarse a realizar los esfuerzos y adaptaciones necesarias para participar del ritmo y los objetivos comunes. Desde distintos contextos culturales e ideológicos se pone de manifiesto la necesidad de transformar la educación para construir escuelas de calidad para todo el alumnado, un tipo de escuelas abiertas a la diversidad del ser humano y capaces de elaborar un proyecto común en el que toda la comunidad educativa pudiera formar parte (Marchesi, Coll y Palacios, 2001). Se plantea por primera vez la posibilidad de que la diversidad sea una característica positiva y enriquecedora consustancial a la existencia humana y que no sólo debe ser atendida sino potenciada y valorada en el contexto educativo (Arnaiz, 2003). De este modo se dejan atrás los conceptos de deficiencias y necesidades educativas especiales, para pasar al de necesidades específicas de apoyo educativo, tomando en consideración las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones sociales, económicas, culturales, lingüísticas y de salud.

Sin embargo, la inclusión en la escuela es tan sólo un elemento de la atención a la diversidad inclusiva. La plena asunción del concepto tal y como está planteado exige transformaciones sociales profundas y cambios en los diferentes sistemas políticos vigentes, además de cambios en el contexto educativo actual. Centrando la atención en el escenario político, ¿cómo han sido las respuestas políticas nacionales a este nuevo planteamiento desde un punto de vista legislativo? ¿Son similares los planteamientos educativos de las distintas regiones españolas? Con respecto al primer interrogante, la Ley Orgánica de Educación (LOE, 2006) pone el énfasis en el compromiso social de los centros educativos de realizar una escolarización sin exclusiones, respondiendo a los principios de calidad y equidad. Además, se intenta dotar a los centros escolares de la autonomía suficiente para favorecer la inclusión de todos los alumnos. Posteriormente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013) recoge entre sus objetivos promover el máximo desarrollo personal y profesional de las personas, rescatando el valor de los talentos y potencialidades de cada persona. En cuanto al segundo interrogante, se echan en falta trabajos que comparen los marcos legislativos referidos a la atención a la diversidad en distintas zonas de España, destacando los esfuerzos realizados por autores como Rodríguez (2013) analizando las normativas de Andalucía y Murcia en Educación Secundaria, y Cerdá e Iyanga (2013) centrándose en la evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006.

El objetivo de este artículo es analizar comparativamente los marcos legislativos de la Comunidad Autónoma de Andalucía y de la Comunidad de Extremadura (España) referentes a atención a la diversidad desde un enfoque inclusivo.

2. Método.

El diseño metodológico está basado en el análisis del discurso de las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en Andalucía y Extremadura y consta de dos fases secuenciales.

2.1. Fase I: revisión documental y selección de los documentos

La primera fase de revisión documental y selección de los documentos a comparar en la que se utiliza el Boletín Oficial de la Junta de Andalucía (BOJA) y el Diario Oficial de Extremadura (DOEX) como principal fuente de recogida de datos. La selección de los documentos legales utilizados en este estudio (ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes público de Andalucía, y DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura) se realiza en base al requisito previo de elegir los textos legales generales y referentes en cada una de las comunidades referidos a la atención a la diversidad en el sistema educativo.

2.2. Fase II: análisis del discurso de los textos legislativos

En la segunda fase se analizan los discursos de dichos textos legislativos y documentales con objeto de identificar la "filosofía" implícita en las directrices de las políticas educativas y los aspectos concretos de aplicación comparables entre ambos textos. Con el objetivo de facilitar el proceso analítico, se ha optado por apoyar el proceso con las funciones ofrecidas por el software de análisis cualitativo ATLAS.ti 5.0.

Para el proceso de análisis se ha seguido el esquema propuesto por la Teoría General Inductiva (Thomas, 2003). Con esta opción, sin partir de hipótesis teóricas previas, se ha pretendido conocer los temas más recurrentes en los textos analizados para poder posteriormente analizar sus características, otros temas menos frecuentes y las posibles relaciones entre todos estos elementos entre ambos textos. Se presentan a continuación los pasos que se han seguido en el análisis de datos:

1. Preparación de archivos de datos: los documentos legales se transformaron a archivos .rtf para su análisis con el software ATLAS.ti 5.0
2. Lectura atenta del texto: el texto fue leído con detalle por los investigadores para familiarizarse con el contenido e ir aproximándose a una primera comprensión de los "temas" y detalles del texto.
3. Creación de categorías: cada investigador identificó y definió las categorías o temas, teniendo en cuenta que los propios documentos presentaban una organización interna formal (apartados y subapartados) susceptibles de ser considerados como categorías principales y secundarias diseñadas. El proceso seguido inicialmente fue la codificación párrafo a párrafo, usando para este proceso el ATLAS.ti 5.0.
4. Revisión y perfeccionamiento del sistema de categorías: tras finalizar este proceso y como estrategia encaminada a la fiabilidad del estudio los

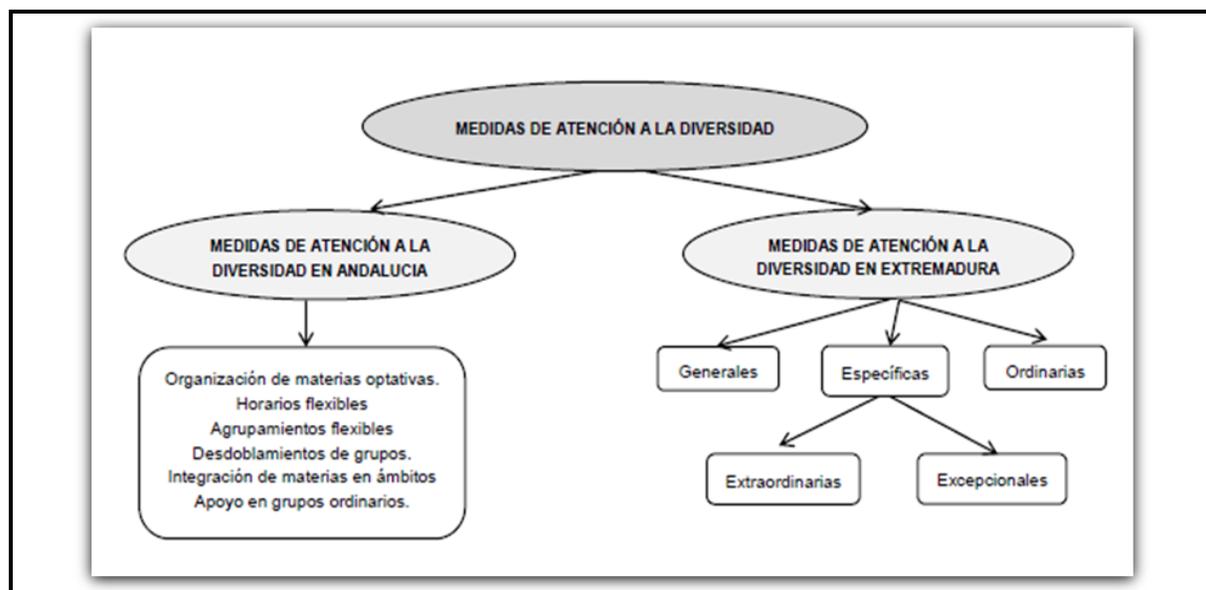
investigadores contrastaron sus sistemas de categorías (revisión por pares recomendada por Creswell y Miller, 2000; y Anfara, Brown y Mangione, 2002). Hubo un acuerdo sobre las categorías propuestas por ambos analistas, utilizando para ello el Inter-coder reliability calculator que permitió obtener un coeficiente de fiabilidad Alpha de Krippendorff de 0,92. A partir de estas categorías acordadas, ambos investigadores trabajaron conjuntamente leyendo de nuevo los datos para reducir y agrupar las categorías, buscando temas secundarios, propiedades de categorías principales y secundarias y eliminando categorías redundantes. Todo este proceso se fue registrando en notas teóricas o descriptivas que fueron integradas a la hora de crear el modelo resultante del análisis y en la escritura de los resultados.

5. Creación de un modelo de categorías principales, secundarias y sus propiedades. En esta etapa las categorías, subcategorías, propiedades y relaciones entre las mismas que los analistas estaban de acuerdo en considerar como parte de un mismo esquema teórico se agruparon en redes conceptuales descriptivas o explicativas, teniendo en cuenta un doble objetivo.

3. Resultados.

El análisis del discurso de los documentos que han sido revisados, ha permitido comparar las distintas medidas de atención a la diversidad que son utilizadas en dos comunidades autónomas del territorio nacional. Por otro lado se ha podido constatar que para un mismo tipo de necesidad educativa, las políticas educativas responden en el marco de su autonomía, emanada por el texto constitucional, de forma diferente.

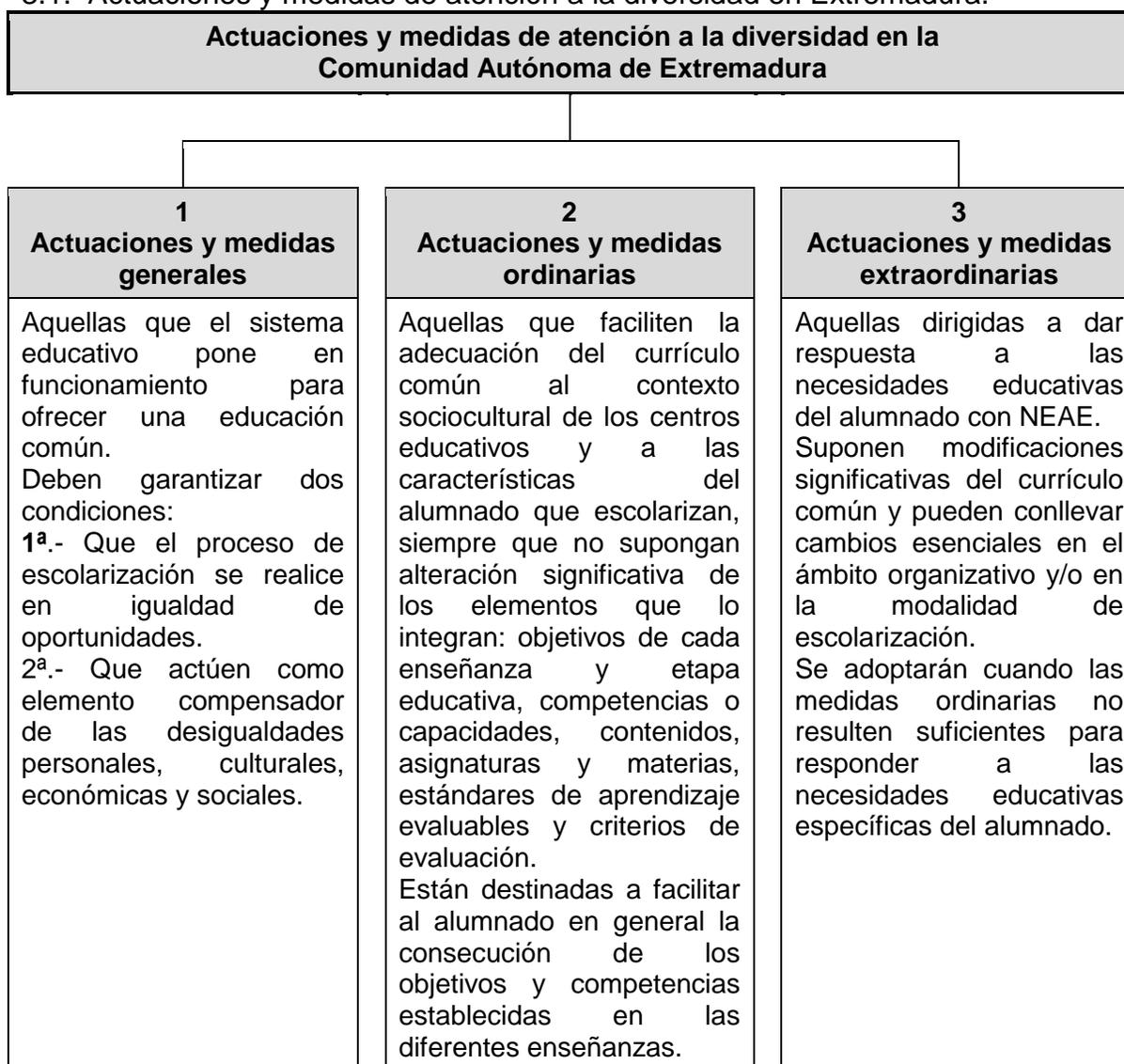
La ilustración 1 muestra el mapa conceptual que se obtiene del análisis del discurso de las políticas sobre atención a la diversidad en cada una de las comunidades autónomas.



Ilustración_1. Medidas de atención a la diversidad en las comunidades autónomas extremeña y andaluza

Si bien la comunidad autónoma andaluza diferencia entre *actuaciones y medidas*; la comunidad autónoma extremeña las encuadra en el mismo marco; al definirlas como “*todas aquellas que, en el marco de la escuela inclusiva, toman en consideración la ineludible realidad de que cada uno de los alumnos y alumnas es susceptible de tener necesidades educativas, sean estas específicas o no, especiales o no y, en consonancia con ellas, requiere una respuesta que haga posible acceder y permanecer en el sistema educativo en igualdad de oportunidades respecto al conjunto de los alumnos y alumnas*” (Art.6, Dto. 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura. DOE núm 202. 21/10/2014).

3.1. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad en Extremadura.



Ilustración_2. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.1.1. Actuaciones y medidas generales

Actuaciones y medidas generales.

- Programas e iniciativas que fomenten la escolarización temprana.
- Distribución equilibrada del alumnado con NEAE entre los centros sostenidos con fondos públicos.
- Las medidas de apoyo técnico y el equipamiento específico para garantizar el acceso al currículo del alumnado con NEAE.
- Programas y medidas de apoyo y la provisión a los centros de los recursos y medios necesarios para la atención integral del alumnado.
- Programas y medidas de acción positiva que faciliten la prevención del absentismo y abandono escolar temprano.
- Exenciones o bonificaciones de los servicios complementarios.
- Otras que contribuyan a proporcionar una educación de calidad.

Ilustración_3. Actuaciones y medidas generales de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.1.2. Actuaciones y medidas ordinarias

Actuaciones y medidas ordinarias.

- Organización flexible de espacios, tiempos y recursos.
- Adecuación de las programaciones didácticas.
- Refuerzo educativo en grupos ordinarios.
- Agrupamientos flexibles.
- Desdoblamientos de grupos.
- Programas grupales de refuerzo y/o recuperación.
- Programas de apoyo al alumnado de educación que promociona con aprendizajes no alcanzados. (primaria)
- Plan de recuperación para alumnado que permanece un año más en el mismo curso.(primaria)
- Programa de refuerzo para el alumnado que haya promocionado, con materias suspensas. (secundaria)
- Plan personalizado de recuperación para el alumnado que permanezca un año más en el mismo curso de Secundaria.
- Adecuaciones metodológicas en la enseñanza y evaluación de la lengua extranjera dirigidas al alumnado con discapacidad y especialmente a aquel que presenta dificultades en su expresión oral.
- Metodologías basadas en trabajo colaborativo, tutoría entre iguales, aprendizaje por proyectos.
- Adecuación de los tiempos.
- Adaptación de los instrumentos o procedimientos de evaluación.
- Medidas curriculares de profundización.
- Oferta de materias optativas.
- Actuaciones destinadas a la mejora de la convivencia.
- Desarrollo de la acción tutorial y la orientación educativa, académica y profesional.
- Permanencia de un año más en el mismo curso, una vez agotadas el resto de

medidas ordinarias.

Ilustración_4. Actuaciones y medidas ordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.1.3. Actuaciones y medidas extraordinarias

Actuaciones y medidas extraordinarias.

- Escolarización en centro ordinario con ACIS y/o de acceso para alumnado con NEE.
- Escolarización combinada entre centro ordinario y aula especializada en las etapas de educación primaria o secundaria para alumnado con NEE.
- Escolarización combinada entre centro ordinario y centro de educación especial en las etapas de educación primaria o secundaria para alumnado con NEE.
- Escolarización en centro de educación específico de educación especial o aula abierta especializada en las etapas de educación primaria o secundaria para alumnado con NEE.
- Adaptaciones curriculares de ampliación y/o enriquecimiento para alumnado con ACI.
- Intervención con carácter imprescindible de personal no docente especializado para el acceso al currículo.
- Prolongación de un año en la escolarización del alumnado con NEE en las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios, sin perjuicio de la permanencia durante un curso más en la etapa, prevista en el artículo 20.4 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo.
- Atención educativa al alumnado que, por circunstancias diversas, presenta dificultades para asistir continuada y regularmente al centro educativo en el que está escolarizado.
- Fraccionamiento de las enseñanzas de Bachillerato para el alumnado con NEE asociadas a problemas graves de audición, visión o motricidad.

Ilustración_5. Actuaciones y medidas extraordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.1.4. Adaptaciones curriculares en Extremadura.

A diferencia de la regulación normativa en Andalucía, Extremadura contempla tres tipos de adaptaciones curriculares:

- a) adaptaciones curriculares significativas.
- b) adaptaciones de acceso al currículo
- c) adaptaciones de ampliación y enriquecimiento.

Por otro lado, contempla una serie de “medidas excepcionales” de atención a la diversidad, refiriéndose a ellas, como “aquellas que requieren modificaciones del currículo en tal grado que suponen cambios esenciales en el ámbito organizativo y/o en la modalidad de escolarización” (art. 11, Dto. 228/2014).

Entre se estas se encuentran:

Medidas excepcionales

- Permanencia de un curso más en la etapa de Educación Infantil para alumnado con NEE.
- Escolarización en centros de educación especial o aula abierta o aula especializada

en centro ordinario para alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Infantil.

- Escolarización combinada entre centro ordinario y centro de educación especial para alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Infantil.
- Escolarización a tiempo parcial en centro ordinario del alumnado con NEE.
- Flexibilización del período de escolarización para alumnado con altas capacidades intelectuales.
- Permanencia hasta los 16 años para alumnado de Educación Infantil y Primaria con NEE en aula abierta especializada.

Ilustración_6. Actuaciones y medidas extraordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.2. Actuaciones y medidas de atención a la diversidad en Andalucía.

3.2.1. Actuaciones y medidas generales

El marco normativo andaluz divide las medidas de atención a la diversidad en dos grandes grupos; unas de carácter general, que incluyen los *agrupamientos flexibles*, siempre y cuando se realice por un espacio temporal y deberá facilitarse la integración del alumnado en el grupo ordinario; igualmente se consideran los *desdobles* en las materias instrumentales, el *apoyo con un segundo profesor* dentro del aula para las materias y áreas instrumentales principalmente y por último un *modelo de horario flexible* semanal que responda a las características del alumnado. Por otro lado se establecen medidas específicas para la educación secundaria obligatoria; entre ellas, la *agrupación de diferentes materias en ámbitos*, la *programación de actividades para las horas de libre configuración*, *materias optativas propias* y *materias opcionales* para cuarto curso.

3.2.2. Programas de Refuerzo.

Los programas de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se clasifican en dos grandes grupos; por un lado los “programas de refuerzo” que incluyen los *programas de refuerzo de áreas o instrumentales básicas*, *programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos* y *planes específicos para alumnos que repitan curso*; y por otro los “programas de adaptación curricular” donde se desarrollan los distintos tipos de *adaptaciones curriculares*.

3.2.2.1. Programas de refuerzo de áreas o instrumentales básicas.

Tienen por objeto asegurar los aprendizajes básicos de las áreas instrumentales mediante la planificación de actividades motivadoras distintas a lo prescriptivo en los programas curriculares oficiales, más conectadas con la singularidad de cada alumno, en función de sus intereses y el entorno social y cultural (teatros relacionados con la cultura y tradición del municipio o barrio, resolución de problemas y actividades de matemáticas en estrecha relación con problemas y

situaciones relevantes del momento o la ciudad, realización de talleres de expresión oral, etc. Estos programas están diseñados para un tipo de alumnado que cumpla una serie de características; por un lado en nivel curricular medido en función del curso que estudia. Por otro lado se asegura que la ratio alumno/profesor sea menor o igual de 15, y que en el momento que el alumno haya superado el déficit de aprendizaje se incorpora a las actividades generales programadas por el profesor para el grupo en el que se encuentra matriculado. Se dirigen hacia alumnos que cumplan los siguientes requisitos:

- a) Cursen las etapas de primaria o secundaria (hasta segundo curso).
- b) No promocionen de curso.
- c) No hayan superado algún área o materia instrumental del curso anterior.
- d) Tengan dificultades en las áreas o materias instrumentales.

3.2.2.2. Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos.

Tienen por objeto recuperar los aprendizajes que no han sido adquiridos por alumnos que han promocionado de curso, mediante el desarrollo de actividades específicas adaptadas a cada uno de los niveles desde donde partan los alumnos. Para ello, a través de la evaluación inicial o diagnóstica que cada profesor debe realizar a cada alumno al inicio de curso, el profesor diseñará el conjunto de tareas y actividades en relación con el currículo prescriptivo, para que el alumno pueda alcanzar los objetivos. Requiere estrategias de intervención personalizadas y el diseño de criterios de evaluación adaptados a sus niveles curriculares, en relación con los criterios prescriptivos establecidos tanto en las programaciones didácticas como en el proyecto educativo del centro.

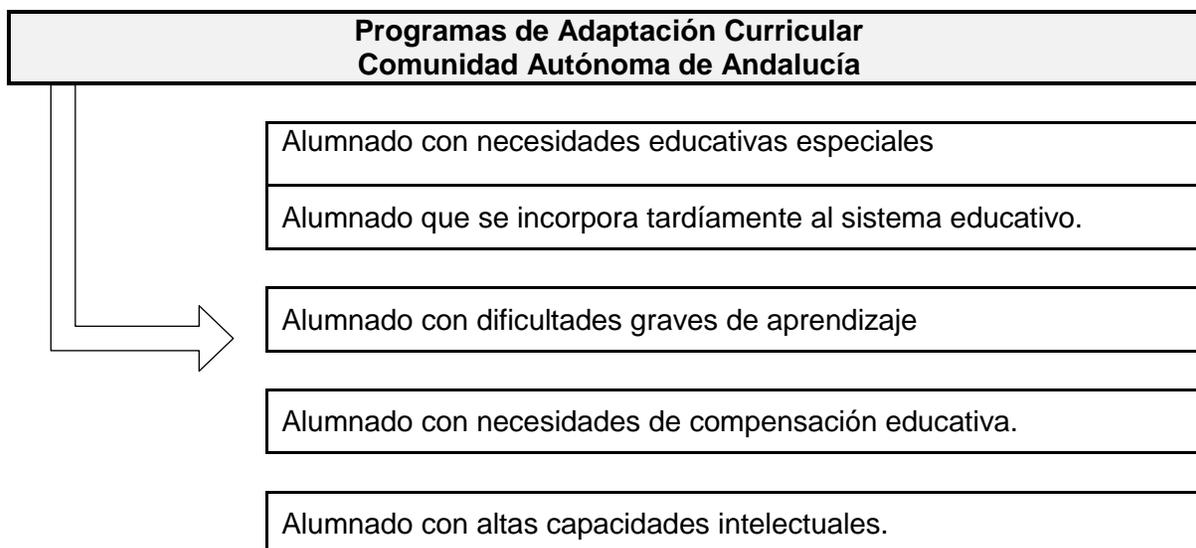
Un aspecto importante en estos programas es que aquellas áreas o materias que tengan seguimiento en el curso superior, es el propio profesor tutor el encargado de llevar a cabo este tipo de programas.

3.2.2.3. Planes específicos personalizados para el alumnado que no promocio de curso.

Tienen por objeto la superación de las dificultades detectadas en el curso anterior de aquellos alumnos que no han promocionado. Pueden incluir la incorporación del alumnado a programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas, o por el contrario el diseño de actividades programadas para realizar un seguimiento personalizado del mismo con horario previsto para ello.

3.2.3. Programas de Adaptación Curricular.

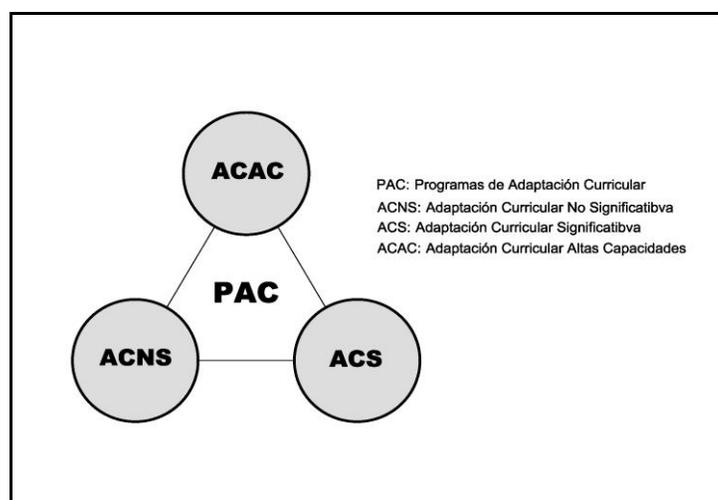
Como se establece en el artículo 12 de la orden que regula la atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares son medidas de “modificación de los elementos del currículo, a fin de dar respuesta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”.



Ilustración_7. Actuaciones y medidas extraordinarias de atención a la diversidad en la Comunidad Autónoma de Extremadura.

3.2.3.1. Tipos de Programas de Adaptación curricular.

Pueden ser de tres tipos; *no significativas*, cuando el desfase curricular no es de importancia; afectan principalmente a la metodología y contenidos; *significativas*, si el desfase curricular es de importancia, y por tanto pueden variar los objetivos y por correspondencia los criterios de evaluación; y por último, las *adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales*. La principal diferencia entre las no significativas y las significativas, es que estas últimas van dirigidas a los alumnos con NEE con el fin de facilitar la accesibilidad de los mismos al currículo, siendo prescriptiva la evaluación psicopedagógica que será la base para la elaboración del dictamen de escolarización.



Ilustración_8. Tipos de Programas de Adaptación Curricular en Andalucía.

3.2.4. Programas de Diversificación Curricular.

Son programas enfocados para los alumnos y alumnas que presenten dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo, se articulan para la ESO, y el presente curso escolar (2015-16) están siendo desarrollados para tercer curso, según las *Instrucciones de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte de la Junta de Andalucía, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015/2016.*; ya que la modificación de la Ley Orgánica de educación 2/2006 por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, los ha eliminado introduciendo los *programas de mejora del aprendizaje y del rendimiento* (artículo 27). El objetivo de estos, es desarrollar las competencias necesarias de los alumnos y alumnas que cumplan con una serie de requisitos con objeto de incorporarse al cuarto curso ordinario de la Educación Secundaria Obligatoria y obtener el título.

A diferencia de los PDC, los PMAR tienen la ventaja de iniciarse un curso anterior; ya que se desarrollarán a partir de 2.º curso de la ESO. Las condiciones de entrada en los programas son las siguientes:

a) Propuesta por el equipo docente a los padres, madres o tutores legales a la incorporación a un PMAR de aquellos alumnos y alumnas que hayan repetido al menos un curso en cualquier etapa.

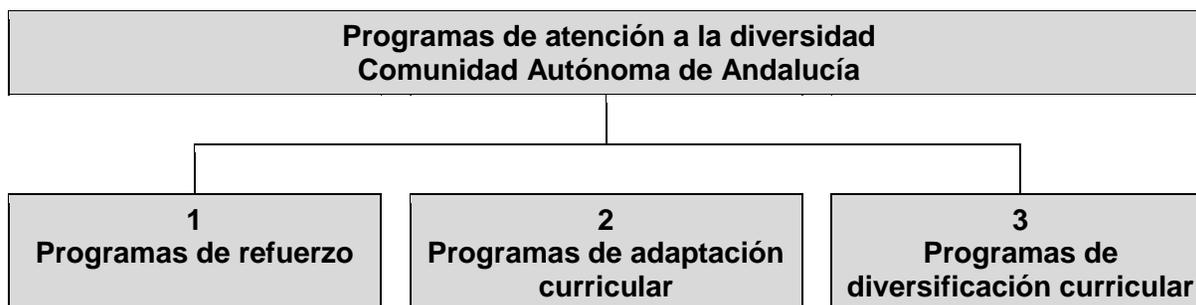
b) Una vez cursado el primer curso de ESO, se den a su vez alguna de las siguientes condiciones:

- No estar en condiciones de promocionar al segundo curso.

- Una vez cursado segundo curso no estén en condiciones de promocionar al tercero.

c) Alumnos y alumnas que, habiendo cursado tercer curso de ESO, no estén en condiciones de promocionar al cuarto curso.

En el Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la ESO y del Bachillerato se establece que “Las Administraciones educativas podrán optar por organizar estos programas de forma integrada, o por materias diferentes a las establecidas con carácter general”. La comunidad autónoma andaluza ha optado por mantener la misma estructura por ámbitos que tenían los PDC (Ámbito de carácter lingüístico y social, Ámbito de carácter científico y matemático y Ámbito de lenguas extranjeras).



<ul style="list-style-type: none"> ▪ Programas de refuerzo de áreas o materias instrumentales básicas. ▪ Programas de refuerzo para la recuperación de los aprendizajes no adquiridos. ▪ Planes específicos personalizados para el alumnado que no promociones de curso. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Adaptaciones curriculares no significativas. ▪ Adaptaciones curriculares significativas. ▪ Adaptaciones curriculares para el alumnado con altas capacidades intelectuales. 	<ul style="list-style-type: none"> ▪ Para 3º y 4º de la ESO (sustituidos por los PMAR).
---	--	--

Ilustración_9. Programas de atención a la diversidad Comunidad Autónoma de Andalucía.

4. Discusión.

Del análisis del discurso extraído de los documentos revisados nos ha permitido por un lado identificar las estructuras de acción político educativas en relación con dos de los principios fundamentales enmarcados en la LOE (2/2006), modificada por la LOMCE (8/2013); el primero referido a “la equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad” (art.1,b), y el segundo referido a “la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad” (art.1,e).

Por otro, hemos constatado que las distintas medidas de atención a la diversidad, contempladas en la LOE (2/2006), son desarrolladas de forma diferente en el marco de las competencias compartidas de que disponen las comunidades autónomas según se establece en el artículo 150 de la Constitución española de 1978; referido a la posibilidad de transferir o delegar por parte del Estado en las Comunidades Autónomas, facultades correspondientes a materia de titularidad estatal que por su propia naturaleza sean susceptibles de transferencia o delegación; en este caso la educación.

En este sentido el desarrollo, corresponde a lo establecido en el Título II de la LOMCE, que trata sobre la “equidad en la educación”. En el desarrollo normativo de las comunidades autónomas de Andalucía y Extremadura, hemos constatado que en principio utilizan distintos instrumentos jurídicos; si bien en Andalucía las medidas y programas de atención a la diversidad son desarrollados por una orden, en Extremadura, utilizan la el instrumento jurídico de Decreto, que es desarrollado al mismo tiempo mediante otros instrumentos jurídicos.

Por otro lado, aunque el conjunto de medidas troncales son prácticamente similares, en Extremadura, se parte de un documento institucional, denominado “Plan para la Mejora del Éxito educativo” (art.4) que tiene como finalidad “que todos y cada uno de los alumnos y alumnas, de acuerdo con sus posibilidades personales, necesidades, motivaciones e intereses, alcancen las competencias clave, superen los objetivos establecidos para cada enseñanza y etapa, y permanezcan en el sistema educativo”. Este documento abarca un periodo de tres cursos académicos, y en función de los resultados se diseñará y elaborará un nuevo documento. Este Plan, a su vez contiene al Plan de Atención a la Diversidad, que forma parte como apartado inseparable de la Programación General Anual (art.5). esta diferencia es notable a nuestro entender, puesto que si bien en la disposición adicional sexta de la LOE (2/2006) se establece el carácter básico del articulado, no encontrándose el artículo 125 “programación general anual”; lo que hace que la normativa de algunas comunidades autónomas — como la andaluza — no hayan contemplado dicho plan como documento prescriptivo. Esto hace que los centros educativos una vez diseñados y elaborados los distintos planes y documentos oficiales (proyecto educativo, de gestión y reglamento de organización y funcionamiento) en el marco de la autonomía contemplada en el (art.120.2, LOMCE), no realizan una Programación General Anual. El desarrollo normativo de Andalucía ha contemplado en su lugar lo que se ha denominado *Memoria de Autoevaluación y Plan de Mejora*, con carácter anual. Por otro lado, es de reciente publicación el *Plan de Éxito Educativo de Andalucía* (BOJA 19-05-2016); documento que debe ser elaborado por la propia Consejería de Educación, a diferencia de los Planes para la Mejora del Éxito educativo extremeños, que deben ser elaborados por los propios centros educativos.

Por último, se establecen en la normativa extremeña “otras medidas de atención a la diversidad” (art.12) entre las que se consideran los PMAR, la formación profesional Básica (FPB, en adelante) otros programas formativos de formación profesional. En la comunidad andaluza, este tipo de medidas, no son contempladas en la orden analizada; no obstante se han publicado sendas instrucciones para su desarrollo, que sustituyen a los programas de cualificación profesional (Instrucciones de 1 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, para la impartición del primer curso de las enseñanzas de FPB durante el curso académico 2015/2016).

5. Bibliografía.

- Anfara, V. A., Brown, K.M. y Mangione, T.L. (2002). Qualitative analysis on stage: Making the research process more public. *Educational Researcher*, 31(7), 28-38.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación Inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, Aljibe.
- Barton, L. y Tomlinson, S. (2012). *Special Education and Social Interests*. NY: Routledge.
- Carrión, J.J. (2001). *Integración Escolar: ¿Plataforma para la escuela inclusiva?* Málaga: Aljibe.

- Cerdá, M.C. e Iyanga, A. (2013). Evolución legislativa de la educación especial en España de 1970 a 2006 y su aplicación práctica. *Revista de Nacional e Internacional de Educación inclusiva*, 6(3), 150-163.
- Creswell, J.W. y Miller, D. L. (2000). Determining validity in qualitative inquiry. *Theory into Practice*, 39(3), 124-131.
- Crisol, E., Martínez, J. y El Homrani, M. (2015). El aula inclusiva. Condiciones didáctica y organizativas. *Revista de Nacional e Internacional de Educación inclusiva*, 8(3), 254-270.
- Damon, W. (2004). What is positive youth development? *Annals of the American Academy of Political and Social Science*, 591, 13-24
- Lerner, R.M. (2004). *Liberty: Thriving and civic engagement among American youth*. Thousand Oaks, CA: Sage.
- Marchesi, A. (2001). Del lenguaje de la deficiencias a las escuelas inclusivas. En A. Marchesi, C. Coll y J. Palacios (Eds.), *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3, Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales* (pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Marchesi, A. Coll, C. y Palacios, J. (2001). *Desarrollo Psicológico y Educación. Vol. 3, Trastornos del Desarrollo y Necesidades Educativas Especiales* (pp. 21-44). Madrid: Alianza Editorial.
- Oliva, A., Ríos, M., Antolín, L., Parra, Á., Hernando, Á. y Pertegal, M. A. (2010). Más allá del déficit: Construyendo un modelo de desarrollo positivo adolescente. *Infancia y Aprendizaje*, 33(2), 223-234.
- Rodríguez, A.M. (2013). Modelos de Atención a la Diversidad en Educación Secundaria Obligatoria: Análisis Comparativo de los Planes de Atención a la Diversidad de las Comunidades Autónomas de Andalucía y de la Región de Murcia. *Revista de Nacional e Internacional de Educación inclusiva*, 6(3), 41-64.
- Thomas, D.R. (2003). A general inductive approach for qualitative data analysis. School of Population Health, University of Auckland. Consultado el 10 de abril de 2016 de <http://www.health.auckland.ac.nz/hrmas/resources/qualdatanalysis.html#Purposes>
- UNESCO (2005). Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París, UNESCO, 2005. Consultado el 10 de abril de 2016 en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>.

Referencias normativas:

- LEY ORGÁNICA 1/1990, de 3 de octubre de 1990, de Ordenación General del Sistema Educativo
- LEY ORGÁNICA 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- LEY ORGÁNICA 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa
- LEY 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma (art. 49-53)
- REAL DECRETO 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial.
- REAL DECRETO 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato.

- DECRETO 228/2014, de 14 de octubre, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado en la Comunidad Autónoma de Extremadura.
- ORDEN de 25 de julio de 2008, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía
- INSTRUCCIONES de 10 de marzo de 2011 de la Dirección General de Participación e Innovación Educativa por las que se concretan determinados aspectos sobre los dictámenes para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- INSTRUCCIONES de 28 de mayo de 2013 de la Dirección General de Participación y Equidad por las que se regula el procedimiento para la aplicación del protocolo para la detección y evaluación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo por presentar altas capacidades intelectuales.
- INSTRUCCIONES de 1 de septiembre de 2015, de la Dirección General de Formación Profesional y Educación Permanente, para la impartición del primer curso de las enseñanzas de Formación Profesional Básica durante el curso académico 2015/2016.
- INSTRUCCIONES de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y organización de la respuesta educativa.
- INSTRUCCIONES de 8 de junio de 2015, por las que se modifican las de 9 de mayo de 2015, de la Secretaría General de Educación de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, sobre la ordenación educativa y la evaluación del alumnado de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato y otras consideraciones generales para el curso escolar 2015/2016.
- ACLARACIONES de 4 de marzo de 2013 de las Direcciones Generales de Participación y Equidad y de Planificación y Centros sobre escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.
- ACUERDO de 3 de mayo de 2016, del Consejo de Gobierno, por el que se aprueba la formulación del Plan de Éxito Educativo de Andalucía (BOJA 19-05-2016).

Sobre los autores:

Dr. Manuel Castillo García
e-mail: manucastillogar2003@hotmail.com
(Servicio de Inspección Educativa de Sevilla)
Inspector de Educación. Coordinador de equipo.

Dr. Gonzalo del Moral Arroyo
e-mail: gonzalodelomoral@unex.es
(Universidad de Extremadura)
Profesor del área de Ps. Evolutiva y la Educación

Dr. Manuel Jesús Ramos Corpas
e-mail: mjramcor@upo.es
(Universidad Pablo de Olavide)
Profesor Asociado