

BOLETÍN OFICIAL B O P A

BOLETÍN OFICIAL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA



28 de diciembre de 2010

VIII Legislatura

Núm. 589

SUMARIO

RELACIÓN CON ÓRGANOS E INSTITUCIONES PÚBLICAS

DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ

- 8-10/OIDC-000003, Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz en calidad de Defensor del Menor de Andalucía, relativo a los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía

2

RELACIÓN CON ÓRGANOS E INSTITUCIONES PÚBLICAS

DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ

8-10/OIDC-000003, Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz en calidad de Defensor del Menor de Andalucía, relativo a los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía

Sesión de la Mesa del Parlamento de Andalucía de 9 de diciembre de 2010

Sesión de la Junta de Portavoces de 15 de diciembre de 2010

Enviado a la Comisión de Igualdad y Bienestar Social

Orden de publicación de 17 de abril de 2009

PRESIDENCIA DEL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA

La Mesa del Parlamento de Andalucía, en sesión celebrada el día 9 de diciembre de 2010, ha conocido el Informe Especial del Defensor del Pueblo Andaluz 8-10/OIDC-000003, en calidad de Defensor del Menor

de Andalucía, relativo a los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía, enviado a esta Cámara al amparo de lo dispuesto en el artículo 31.2 de la Ley 9/1983, del Defensor del Pueblo Andaluz, en relación con el artículo 12.2 de su Reglamento de Organización y Funcionamiento.

De conformidad con lo dispuesto en el artículo 183.4 del Reglamento de la Cámara, la Junta de Portavoces, en sesión celebrada el día 15 de diciembre de 2010, ha acordado que su tramitación se lleve a cabo en la Comisión de Igualdad y Bienestar Social.

De acuerdo con lo previsto en el artículo 31.3 de la Ley 9/1983, de 1 de diciembre, del Defensor del Pueblo Andaluz, se ordena su publicación en el *Boletín Oficial del Parlamento de Andalucía*.

Sevilla, 16 de diciembre de 2010.

El Letrado Mayor del Parlamento de Andalucía,

José Antonio Víboras Jiménez.

INFORME DEL DEFENSOR DEL PUEBLO ANDALUZ AL PARLAMENTO DE ANDALUCÍA SOBRE LA GESTIÓN REALIZADA DURANTE 2008

ÍNDICE

1. PRESENTACIÓN.	5
2. INTRODUCCIÓN.	6
2. 1. Justificación.	6
2. 2. Elaboración y Metodología.	8
2. 3. Estructura.	11
3. ACTUACIONES DE LA INSTITUCIÓN EN DEFENSA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.	12
3. 1. Actuaciones anteriores a la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).	12
3. 2. Actuaciones posteriores a la entrada en vigor de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE). ...	13
3. 2. 1. Tras una década de vigencia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).	15
3. 2. 2. Tras dos décadas de vigencia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).	18
4. MARCO JURÍDICO.	20
4. 1. Normativa internacional.	20
4. 2. Normativa nacional.	21
4. 2. 1. Normativa nacional sobre discapacidad.	21
4. 2. 2. Normativa nacional sobre Ordenación educativa.	24
4. 3. Normativa Autonómica.	26
4. 3. 1. Normativa autonómica sobre discapacidad.	26
4. 3. 2. Normativa autonómica sobre Ordenación educativa.	27

5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN.....	31
5. 1. Los Centros Específicos de Educación Especial en Andalucía.....	31
5. 2. El Alumnado.....	34
5. 2. 1. Datos generales.....	36
5. 2. 1. 1. Número de alumnos y alumnas.....	36
5. 2. 1. 2. Distribución del alumnado por provincias.....	37
5. 2. 1. 3. Distribución del alumnado en función de la titularidad del centro.....	40
5. 2. 1. 4. Número de alumnos y alumnas en función de su discapacidad.....	41
5. 2. 1. 5. Alumnado por tipo de enseñanza y edad.....	49
5. 2. 1. 6. Media de permanencia del alumnado en el centro.....	51
5. 2. 2. Derivación del alumnado al centro específico.....	52
5. 2. 2. 1. Criterios de derivación del alumnado al centro.....	52
5. 2. 2. 2. Periodicidad de la revisión.....	54
5. 2. 2. 3. Adecuación de las enseñanzas al dictamen de escolarización.....	54
5. 2. 2. 4. Experiencias en escolarización combinada.....	55
5. 2. 3. Sobre las ratios.....	60
5. 2. 3. 1. Ratio alumnado-profesorado.....	60
5. 2. 3. 2. Ratio alumnado-unidad.....	62
5. 2. 3. 3. Ratio alumnado-Educación infantil.....	63
5. 2. 3. 4. Ratio alumnado-formación básica de carácter obligatoria (FBO).....	65
5. 2. 3. 5. Ratio alumnado-Programas de cualificación profesional inicial.....	66
5. 2. 3. 6. Ratio alumnado-Programa transición a la vida adulta.....	66
5. 2. 3. 7. Ratio alumnado-tipo de discapacidad.....	68
5. 2. 4. Sobre escolarización.....	72
5. 2. 4. 1. Atención a la demanda.....	72
5. 2. 4. 2. Causas de la no atención a la demanda.....	74
5. 2. 4. 3. Procedencia del alumnado.....	79
5. 2. 5. Sobre el sistema de evaluación.....	80
5. 3. Profesionales.....	81
5. 3. 1. Número teórico y real de trabajadores y trabajadoras del centro. Relación de puestos de trabajo.....	82
5. 3. 2. Descripción de la plantilla y tipología de la contratación.....	86
5. 3. 2. 1. Personal docente.....	86
5. 3. 3. Personal no docente.....	88
5. 3. 4. Dedicación horaria.....	89
5. 3. 4. 1. Personal docente.....	89
5. 3. 4. 2. Personal no docente.....	90
5. 3. 5. Antigüedad de permanencia en el centro.....	92
5. 3. 5. 1. Personal docente.....	92
5. 3. 5. 2. Personal no docente.....	92
5. 3. 6. Otras cuestiones sobre el personal.....	94
5. 3. 6. 1. Sobre la puntualidad en el cobro de retribuciones.....	94
5. 3. 6. 2. Sobre el pago a la Seguridad Social.....	94
5. 3. 6. 3. Sobre los conflictos laborales.....	95
5. 3. 6. 4. Sobre el grado de satisfacción del personal con las condiciones laborales.....	96
5. 3. 6. 5. Sobre los procesos de selección.....	97
5. 3. 6. 6. Sobre la titulación exigida en cada categoría.....	98
5. 3. 6. 7. Sobre el Sistema de formación específica y continuada.....	98
5. 3. 6. 8. Sobre la participación del voluntariado.....	99
5. 4. Las familias.....	99
5. 4. 1. La implicación de las familias en el centro.....	100
5. 4. 2. Las familias en el proceso educativo del alumnado.....	105
5. 5. La organización.....	108
5. 5. 1. Año comienzo funcionamiento del centro.....	109
5. 5. 2. Plan anual del centro.....	110
5. 5. 3. Memoria evaluativo anual.....	110
5. 5. 4. Proyecto educativo del centro.....	110
5. 5. 5. Reglamento de Organización y funcionamiento.....	111
5. 5. 6. Finalidades educativas.....	111
5. 5. 7. Sistema de evaluación de la calidad.....	112
5. 6. Servicios Complementarios.....	113
5. 6. 1. Sobre el servicio de aula matinal.....	113
5. 6. 2. Sobre el servicio de transporte escolar.....	114
5. 6. 3. Sobre el servicio de comedor escolar.....	117
5. 6. 4. Sobre las actividades extraescolares.....	119
5. 6. 5. Sobre el servicio de residencia escolar.....	121

5. 7. Infraestructuras.....	122
5. 7. 1. Sobre el estado de conservación del inmueble del centro.....	123
5. 7. 1. 1. Acondicionamiento frío y calor.....	124
5. 7. 1. 2. Habitabilidad del edificio.....	125
5. 7. 1. 3. Ventilación.....	126
5. 7. 1. 4. Iluminación natural.....	128
5. 7. 1. 5. Dimensiones.....	129
5. 7. 1. 6. Mobiliario general.....	130
5. 7. 1. 7. Limpieza.....	131
5. 7. 1. 8. Servicios higiénicos generales.....	132
5. 7. 1. 9. Mobiliario adecuado al alumnado con discapacidad.....	133
5. 7. 1. 10. Eliminación de barreras arquitectónicas.....	134
5. 7. 1. 11. Sobre existencia de otras salas (fisioterapia, psicomotricidad, etc.).....	134
5. 7. 1. 12. Sobre el material didáctico.....	135
5. 7. 1. 13. Existencia de instalaciones recreativas, deportivas y culturales.....	135
5. 7. 2. Sobre infraestructuras en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC).....	137
5. 7. 2. 1. Infraestructuras existentes y óptimas.....	137
5. 7. 2. 2. Sobre uso de software didáctico.....	139
5. 8. El Concierto Educativo.....	141
5. 8. 1. Fecha de inicio del concierto educativo.....	142
5. 8. 2. Número de plazas concertadas.....	142
5. 8. 3. Importe del concierto anual.....	143
5. 8. 4. Periodo de concertación.....	144
5. 8. 5. Sobre la existencia de demora en los pagos del convenio.....	144
5. 8. 6. Sobre subvenciones u otro tipo de ayudas económicas para el mantenimiento del centro.....	146
5. 8. 7. Sobre la suficiencia del importe del concierto educativo.....	146
5. 9. Relaciones institucionales y alianzas.....	147
5. 9. 1. Con la Administración sanitaria.....	148
5. 9. 2. Con la Administración de servicios sociales.....	150
5. 9. 3. Con la Administración local.....	152
5. 9. 4. Con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones.....	154
5. 9. 5. Con otros centros educativos.....	155
5. 10. Recapitulación.....	156
6. POSICIÓN DE LOS PROTAGONISTAS.....	170
6. 1. La voz de las Familias.....	170
6. 2. La posición del movimiento asociativo.....	176
6. 3. La visión de los profesionales.....	179
7. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES.....	186
7. 1. El origen de los centros específicos de educación especial y su evolución hasta nuestros días.....	186
7. 2. Un necesario e inaplazable Plan global de reordenación, modernización y calidad de centros específicos en Andalucía.....	186
7. 3. Nuevas realidades: Nuevas demandas y necesidades.....	188
7. 3. 1. Alumnado de temprana edad y gravemente afectado.....	188
7. 3. 2. Incremento del alumnado con problemas graves de trastornos de conducta.....	189
7. 3. 3. Fracaso de las políticas de integración e inclusión en las Enseñanzas de Educación Secundaria.....	190
7. 4. El destacado papel de las familias.....	191
7. 5. Escuchar la voz del movimiento asociativo.....	192
7. 6. El reconocimiento de la labor de los profesionales.....	192
7. 7. Una obligada coordinación entre centros ordinarios y específicos.....	192
7. 8. Potenciar la coordinación de las Administraciones conjuntamente con las familias.....	193
7. 9. Medidas de discriminación positiva: Una puesta por las Tecnologías de la información y de la comunicación (TIC).....	194
7. 10. Acercarnos a la realidad de los centros específicos de educación especial.....	195
8. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS.....	195
8. 1. Sobre los centros específicos.....	195

8. 2. Sobre la escolarización del alumnado.....	196
8. 3. Sobre las familias.....	196
8. 4. Sobre el movimiento asociativo.....	197
8. 5. Sobre los profesionales.....	197
8. 6. Sobre medidas de coordinación con los centros ordinarios y con otras Administraciones.....	197
8. 7. Sobre los servicios complementarios.....	197
8. 8. Sobre el concierto educativo:.....	198
ANEXO I CUESTIONARIO SOBRE CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL.....	199
ANEXO II RELACIÓN DE CENTROS.....	230
ANEXO III ÍNDICE DE TABLAS.....	232
ANEXO IV ÍNDICE DE GRÁFICOS.....	235
ANEXO V BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA.....	237

1. PRESENTACIÓN

Presentamos en estas páginas un Informe sobre los centros específicos de educación especial en la Comunidad Autónoma de Andalucía, que sometemos a la consideración del Parlamento y a la valoración de la sociedad en general.

Una de las principales razones que nos impulsó a realizar esta extensa investigación tiene su origen en la escasez de estudios concretos sobre la atención que recibe el alumnado escolarizado en estos recursos. Contamos con datos orientados y centrados casi en exclusividad en el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que cursan sus enseñanzas en los centros escolares ordinarios.

No podemos estar más de acuerdo con quienes proclaman que la inclusión, integración y normalización es deseable para todos y todas. Pero ello no debe hacernos caer en la utopía. Estamos plenamente convencidos que algunos niños y niñas necesitan una atención educativa especializada que sólo puede ser facilitada por los colegios específicos al disponer de unos recursos que van más allá de lo estrictamente educativo. La realidad es algo que no debemos disfrazar bajo un manto de principios por muy loables que éstos sean. De lo que se trata es de hacer posible que cada alumno y alumna tenga acceso al recurso que realmente necesita para el desarrollo de sus capacidades y habilidades.

El trabajo de investigación recogido en el presente documento asume el reto, por su extensión y profundidad, de adentrarse de modo pionero en la realidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía, analizando sus carencias y sus virtudes,

así como la respuesta de la Administración educativa ante este fenómeno.

Acometemos la tarea, no exenta de dificultades, de llamar a la reflexión a todos aquellos agentes que intervienen en este fenómeno educativo, ofreciendo una serie de datos que esperamos permitan avanzar en el análisis de este complejo contexto, de la misma manera que proponemos líneas de actuación positivas para la mejora educativa de los niños y niñas escolarizados en los centros específicos.

Para esta empresa hemos partido de las quejas que se tramitan ante la Defensoría; hemos analizado los datos ofrecidos en un amplio y extenso cuestionario cuya cumplimentación han llevado a cabo los responsables de los colegios específicos; hemos tenido en cuenta la experiencia adquirida en la visita a estos recursos; y, por último, hemos tomado en alta consideración los testimonios de los distintos agentes implicados en este proceso educativo.

El documento ha pretendido, por tanto, hacer una descripción detallada de este contexto, valorando aspectos relativos al alumnado, profesionales, familias, organización, actividades, infraestructuras, conciertos educativos, o relaciones institucionales y alianzas. Del mismo modo, se aportan ideas, testimonios, valoraciones, conclusiones y, como no, también Recomendaciones y Sugerencias que orienten las mejoras precisas para lograr un verdadero ejercicio del derecho a la educación del alumnado.

Nuestro deseo es que este Informe constituya una herramienta útil de trabajo para los sujetos protagonis-

tas. Nos referimos a la Administración, el movimiento asociativo, las familias y los profesionales, de modo que las actuaciones que se desarrollen sobre la base de los datos y conclusiones que se derivan del Informe redunden en el destinatario último, que no es otro que el alumnado.

Pero también queremos contribuir con este trabajo a que los centros específicos de educación especial en Andalucía salgan de ese olvido, cuando no postergación, en el que llevan inmersos muchos años, demasiados. Deseamos hacer una llamada de atención sobre todos los sectores educativos y sociales interesados, y especialmente sobre la Administración educativa para que tomen plena conciencia de que estos recursos no están ajenos al propio Sistema.

En efecto, debemos recordar que no hay dos sistemas educativos diferenciados: uno en el que están inmersos los centros ordinarios y otro para los centros específicos. Ni hay, en consecuencia, sistemas educativos paralelos. Existe un único régimen que debe adecuarse a las características del alumnado con especiales necesidades de atención educativa, tanto si están escolarizados en centros de integración como si lo están en centros específicos.

Este trabajo aspira, en definitiva, a ser un acicate que permita a los centros específicos en Andalucía

abandonar el papel de centros segregados dentro del sistema educativo al que pertenecen.

No quisiera finalizar esta presentación sin realizar un agradecimiento y un compromiso. Nuestro agradecimiento a todas las personas que han hecho posible que este Informe pueda ver la luz. Especialmente nuestra gratitud a FEAPS, ASPACE, ONCE y el resto de movimiento asociativo; a los responsables de los centros específicos de educación especial que han desarrollado la labor de responder a las múltiples cuestiones recogidas en el cuestionario; a los profesionales de los colegios que nos ayudaron a conocer la vida en estos recursos; y como no, a las familias que tuvieron a bien aportarnos sus experiencias, vivencias e inquietudes.

Hecho el trabajo, permaneceremos atentos a las reacciones que se deriven, del resultado del debate parlamentario, así como del pulso de las acciones que se emprendan y desarrollen por los protagonistas de esta realidad.

Todo nuestro sistema educativo se juega mucho en ello.

Andalucía, noviembre de 2010.

José Chamizo de la Rubia,
Defensor del Pueblo Andaluz,
Defensor del Menor de Andalucía.

2. INTRODUCCIÓN

2.1. JUSTIFICACIÓN

La Institución viene realizando importantes esfuerzos y dedicación para atender los problemas que, dentro del ámbito educativo, inciden especialmente sobre los colectivos más desprotegidos y desfavorecidos de la sociedad. Ello se traduce en una apuesta firme y decidida por intentar dar respuestas a las necesidades de los más débiles así como por servir de apoyo a aquellos ciudadanos y ciudadanas que mayores dificultades encuentran para conseguir que sus derechos y aspiraciones legítimas sean respetados y amparados por la Administración pública.

En definitiva, un compromiso de la Institución con la defensa de lo que denominamos "Equidad en la educación".

Con este concepto nos referiremos a todas aquellas actuaciones que tienen por objeto garantizar que el Derecho a la educación constitucionalmente garantizado, sea un derecho al que realmente tengan acceso todas las personas sin distinción o diferencia alguna por razón de sus condiciones personales o sociales. Quedan englobadas, bajo esta figura, todas las acciones y medidas orientadas a posibilitar la efectividad de dos Derechos fundamentales de las personas: el Derecho a la igualdad y el Derecho a la educación.

De lo anterior se infiere que por Equidad en la educación se engloba el conjunto de medidas orientadas

a posibilitar la integración dentro del sistema educativo de todas aquellas personas que por sus circunstancias personales o sociales se sitúan en una posición de desigualdad respecto del hecho educativo.

Así las cosas, los destinatarios de estas medidas solidarias son aquellas personas y colectivos que se encuentran en una posición más desfavorecida ya sea por factores personales, sociales, económicos, culturales o de cualquier otra índole, o dicho de otro modo, estudiantes que se apartan por alguna circunstancia del perfil del alumnado común, configurando un caso especial dentro del sistema educativo que plantea problemas específicos que precisan de soluciones y respuestas específicas.

Estas medidas solidarias, por tanto, se dirigen, entre otras, a las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial. Y es precisamente la condición de personas desfavorecidas o desprotegidas dentro del ámbito educativo, como hemos señalado, lo que ha motivado el especial interés de nuestra Institución por la atención de sus problemas.

Tenemos la firme convicción de que el sistema educativo no debe ni puede limitarse a reconocer el Derecho a la educación sino que debe poner los medios para que su realización efectiva se encuentre garantizada para todas las personas con independencia de la situación en la que se pudieran encontrar, de modo que circunstancias como estar afectado por una

discapacidad, la pertenencia a un determinado grupo social o étnico, o la falta de recursos económicos no pueden ser elementos limitadores del ejercicio del derecho.

Y de todas las reclamaciones que recibimos que se engloban dentro del concepto de Equidad en la educación, son las que afectan al alumnado con algún tipo de discapacidad las que mayor incidencia e inquietud provocan. Son alumnos y alumnas que debido a sus diferentes tipos y grados de capacidades de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial, requieren de la aplicación de medidas concretas y específicas de escolarización, adaptación del currículo, apoyo especializado o medios técnicos para la atención de sus necesidades especiales.

Es justo reconocer que en los últimos años se han producido importantes y significativos avances en la atención a este alumnado. Así, la apuesta por su integración en centros ordinarios y normalizar las respuestas educativas en Andalucía ha sido clara y generalizada. También se han producido modificaciones normativas, organizativas, además de ampliarse el colectivo de personas consideradas potenciales sujetos de dichas necesidades educativas. Algunos de estos avances han sido reconocidos de igual modo por los propios actores sociales, por el alumnado o por sus familiares.

Pero lamentablemente, a pesar del reconocimiento de estos innegables logros, el panorama que nos permite dibujar las quejas que diariamente se reciben en esta Institución viene a corroborar que la integración y normalización en el sistema educativo de las personas con necesidades específicas de apoyo educativo no siempre se alcanza. De lo que se deduce que muchos niños y niñas en nuestra Comunidad Autónoma no pueden aspirar a decidir su propio futuro porque no se les garantiza una educación de calidad que les permita desarrollar todas sus capacidades y aptitudes.

Consiguientemente, la dotación a los centros de los recursos humanos y materiales necesarios para la atención de este tipo de alumnado con necesidades educativas especiales se presenta como indispensable para ofrecer una enseñanza que garantice la equidad y la igualdad de oportunidades. Caso contrario, las proclamas y principios reconocidos en las normas no pasarán de ser más que una quimera, una integración formal y no una esperada y anhelada integración real.

La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, sobre el principio de “esfuerzo compartido” de toda la comunidad educativa, reconoce que para la consecución de una educación de calidad «Las Administraciones educativas tendrán que facilitar a todos los componentes de la comunidad escolar en el cumplimiento de sus funciones, proporcionándoles los recursos que necesiten y reclamándoles al mismo

tiempo su compromiso y esfuerzo», añadiendo que resulta necesario atender a la diversidad del alumnado contribuyendo de manera equitativa a los nuevos retos y las dificultades que esa diversidad genera.

Se trata, en última instancia, de que todos los centros asuman su compromiso social con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones. A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los recursos materiales y humanos necesarios para cumplir sus tareas. En este sentido, son los responsables de la educación los que «deben proporcionar a los centros los recursos y los medios necesarios que necesitan para desarrollar su actividad y alcanzar tal objetivo».

Por su parte, la Ley de Educación en Andalucía, Ley 17/2007, de 10 de diciembre, reconoce en el Título III dedicado a la “Equidad en la educación” que el Sistema Educativo Público de Andalucía garantizará el acceso y la permanencia en el sistema educativo del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, teniendo tal concepción el alumno que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial; el que, por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumnado que precise de acciones de carácter compensatorio.

A la luz de los principios y proclamas que se realizan en la reciente Ley de Educación, desde nuestra Institución debemos hacer una valoración positiva de la misma por lo que se refiere a las dotaciones que deben recibir los centros que atiendan a estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, poco o escaso avance se conseguirá en la atención de este alumnado si la Administración no realiza los esfuerzos económicos y presupuestarios para que los centros cuenten con los medios personales y materiales que permitan una correcta y adecuada atención educativa.

Y es que la experiencia que nos aporta la tramitación de las reclamaciones que a diario recibimos nos permite afirmar que es necesario e inaplazable un impulso decidido y firme de la Administración en la atención y dedicación de recursos imprescindibles para que las personas con necesidades educativas especiales puedan recibir una enseñanza de calidad.

No podemos obviar, por otro lado, que el alumnado que presenta estas necesidades constituye uno de los grupos con mayores riesgos de exclusión escolar y, por consiguiente, de exclusión social. De ahí que la calidad en la atención educativa que se preste a estos estudiantes se convierta en un objetivo de primer orden para un sistema educativo que pretenda conseguir una educación para todas las personas.

En cualquier caso, para conseguir una adecuada integración del alumnado con necesidades específicas

de apoyo educativo no sólo se precisa de unas normas o la existencia de recursos en los términos que hemos tenido ocasión de señalar, sino que, además, se exige la sensibilización de la sociedad y la implicación de toda la comunidad educativa (profesorado, alumnado, familias, personal no docente, asociaciones, etc.), misión en la que la Administración debe adquirir un papel relevante.

En relación con las modalidades de escolarización de este tipo de alumnado, la Ley de Solidaridad en la Educación y su desarrollo normativo apuntan preferentemente a los centros ordinarios, en régimen de integración en aulas ordinarias o en aulas específicas. Sólo se llevará a efecto la escolarización en centros específicos cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, las necesidades educativas del alumnado no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

Pues bien, el contenido de las quejas que se reciben en esta Institución, las demandas y peticiones que desde hace tiempo viene realizando el movimiento asociativo unido a que se trata de un tipo de alumnado con especial vulnerabilidad, han hecho aconsejable que por esta Defensoría se lleve a cabo una investigación sobre la atención que recibe el alumnado con necesidades educativas especiales en los centros específicos, cuyos resultados quedan reflejados en este trabajo para su presentación ante el Parlamento de Andalucía y al resto de la sociedad.

2.2. ELABORACIÓN Y METODOLOGÍA

Las gestiones para la elaboración del presente Informe comenzaron a finales del 2008 con la apertura de una queja de oficio dirigida a la Consejería de Educación para que nos aportara una serie de datos de carácter cuantitativos relativos al alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial.

Una vez que contamos con estos datos, elaboramos un cuestionario para que fuese cumplimentado por los responsables de estos centros escolares. Previamente a su envío se realizó un pretest entre varios profesionales del sector con el propósito de que nos aportaran las consideraciones y sugerencias de mejora que pudieran ser introducidas en este documento de trabajo.

Este cuestionario se comenzó a remitir en el mes de octubre de 2009 a los 59 centros específicos de educación especial existentes en Andalucía, de los cuales 16 son de titularidad pública y 43 son privados concertados.

El documento de trabajo contiene ocho partes claramente diferenciadas. La primera de ellas, dedicada al alumnado pretende ahondar sobre los tipos de discapacidad que padece, los tipos de enseñanza que reciben, los años de permanencia en el centro esco-

lar. También consideramos conveniente conocer cuestiones relativas a los criterios de derivación del alumnado a los centros específicos tales como el órgano que decide su derivación, los dictámenes de escolarización y sus posibles revisiones o si las enseñanzas que se prestan se adecuan a las orientaciones contenidas en aquellos.

La escolarización combinada se nos presenta como una herramienta de suma utilidad para una plena integración de estos alumnos y alumnas, de ahí que hayamos preguntado sobre su existencia, la colaboración que se presta por el centro ordinario y específico y el nivel de integración en uno u otro centro por los niños y niñas que se benefician de esta experiencia.

El análisis de las ratios ha sido otro elemento a tener presente. Así, hemos demandado acerca de la ratio profesorado-alumnado; alumnado-unidad, la ratio en los diferentes niveles de enseñanza (Educación Infantil, Formación Básica de Carácter Obligatoria, Programa de Cualificación Profesional Inicial o Programas de Transición a la Vida Adulta). Del mismo modo se ha demandado a los centros información sobre la ratio en función del tipo de discapacidad del alumnado, tanto la existente como la que, a juicio de los responsables del centro, sería la ratio óptima para prestar una atención educativa de calidad.

Finalmente teníamos el propósito de conocer si los centros están capacitados para atender a la totalidad de la demanda de escolarización de niños y niñas, la procedencia del alumnado (dentro o fuera de la zona de escolarización), e indagar sobre si el vigente sistema de evaluación es el adecuado.

El segundo bloque temático del cuestionario se refiere a los profesionales que prestan sus servicios en los centros específicos de educación especial.

A tal efecto hemos querido conocer las plantillas teóricas y reales de los colegios, diferenciando entre el personal docente y no docente y, además, se ha preguntado a las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario acerca de la plantilla óptima para la debida atención educativa de estos alumnos y alumnas. Asimismo, se ha indagado sobre la tipología de las contrataciones (indefinidas y temporales), la dedicación horaria de los profesionales, tanto la efectiva como la óptima, la antigüedad en el centro escolar, la titulación exigida para el desempeño de su profesión o el sistema de formación específica y continuada.

El grado de satisfacción del personal con sus condiciones laborales y salariales ha sido otro de los aspectos demandados.

Las familias del alumnado han constituido el tercer bloque del cuestionario, habiéndose demandado información acerca del grado de implicación de aquellas en el funcionamiento del colegio y en el proceso educativo del alumnado.

Seguidamente el cuestionario abarca asuntos relativos a la organización, centrados en aspectos relati-

vos a la Plan de centro, al Proyecto educativo, al Reglamento de Organización y Funcionamiento o a los Sistemas de evaluación en calidad.

El quinto bloque del documento al que nos referimos versa sobre los Servicios complementarios que se prestan en cada uno de los centros específicos: aula matinal, transporte escolar, comedor escolar, actividades extraescolares o residencia escolar. Sobre cada uno de estos servicios se preguntó acerca de su existencia, el alumnado que hace uso del mismo, su financiación y la existencia de recursos materiales y humanos suficientes para su debida atención.

El estado de conservación de las infraestructuras del inmueble donde se ubican los centros escolares junto con las infraestructuras existentes en materia de las Tecnologías de Información y la Comunicación (TIC) conforman las cuestiones recogidas en el bloque sexto del cuestionario.

En este sentido, se ha solicitado información acerca de la habitabilidad del edificio, la iluminación, dimensiones o mobiliarios, la existencia de barreras arquitectónicas o sobre los materiales didácticos, entre otros aspectos. Por lo que respecta a las TIC hemos querido conocer su incidencia real en este tipo de enseñanza, para lo que se ha cuestionado acerca de las infraestructuras existentes y las que serían óptimas, o la utilización de software didácticos o específicos elaborados por la Consejería de Educación.

Otra parte del cuestionario se dedica al concierto educativo. De este modo, los centros concertados han debido responder a cuestiones tales como el número de plazas concertadas, el importe del concierto o la posible existencia de demoras en su pago.

Para terminar, el documento que ha sido remitido a los colegios para su cumplimentación contiene un último bloque, el octavo, titulado "Relaciones institucionales y alianzas" con el que se ha pretendido analizar la coordinación de las actividades del centro con la Administración sanitaria, la Administración de servicios sociales, los Ayuntamientos, así como con asociaciones, federaciones, confederaciones y otros centros educativos.

La colaboración de los distintos agentes implicados en cumplimentar los aspectos recogidos en el cuestionario ha sido realmente muy buena. No somos ajenos al elevado volumen de trabajo que se genera en estos centros lo mismo que tampoco se nos escapa que la amplitud de datos e información que se recoge en el documento, por lo que debemos reconocer y agradecer el esfuerzo realizado y el tiempo invertido en responder a todas y cada una de las cuestiones suscitadas.

No obstante lo anterior, hemos de señalar que no ha sido posible contar con la colaboración del centro denominado "Virgen del Pilar" ubicado en el municipio de Sanlúcar de Barrameda (Cádiz). La razón alegada por los responsables del colegio es la difícil situación jurídica del mismo habida cuenta de la existencia de un conflicto interno de la asociación que lo gestiona denominada AFANAS Sanlúcar-Chipiona-Rota y Trebujena, cuestión que ha sido planteada ante los tribunales de justicia. Consiguientemente, todos los datos, conclusiones y valoraciones que se han llevado a cabo en este trabajo han de ir referidas a 58 centros específicos de educación especial.

Por otro lado, consideramos como pieza fundamental del estudio tomar contacto con la realidad sobre la que se pretende analizar, por ello la **visita a los centros escolares** ha constituido una parte fundamental del trabajo.

Bien es cierto que con los recursos personales y materiales de los que dispone esta Institución no resultaba posible personarnos en todos y cada uno de los 59 centros específicos de educación especial existentes en nuestra Comunidad Autónoma, por lo que ha sido necesario establecer unos criterios de selección sobre la base de las siguientes consideraciones:

a) En todas las provincias se ha visitado como mínimo un centro de titularidad pública y otro de titularidad privada conveniados con la Administración educativa.

b) Se han incluido en el listado todos aquellos centros que han sido objeto de alguna queja por la ciudadanía o bien de oficio por esta Defensoría.

c) Se ha procurado también conocer el fenómeno educativo de estos establecimientos en función de sus dimensiones, es decir, conocer cómo se presta la atención educativa en los grandes centros, en los centros que podíamos calificar como medianos y, como no, también la de aquellos otros establecimientos que por sus características sólo atienden a un número pequeño de alumnos y alumnas.

Teniendo en cuenta los parámetros anteriores, se comenzó en el mes de noviembre de 2009 las visitas a los centros por las distintas provincias de Andalucía, concluyendo esta labor en el mes de abril de 2010. Así las cosas, se han visitado un total de 25 centros, por lo que en el desarrollo de esta labor se han visto afectados prácticamente el 42 por 100 de todos los centros específicos de educación especial andaluces.

Seguidamente aportamos relación de los colegios visitados por provincias, especificando su titularidad pública o privada.

RELACIÓN DE CENTROS VISITADOS**PROVINCIA DE ALMERÍA**

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Provincial Princesa Sofía	Almería	Junta de Andalucía
C. Apoyo I. Sordos Rosa Relaño	Almería	Junta de Andalucía
Jesús Trade	Almería	Ángeles Asensio García

PROVINCIA DE CÁDIZ

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Instituto Psicopedagógico Afanas	Cádiz	Afanas-Cádiz
CEE para sordos	Jerez de la Frontera	Junta de Andalucía
Virgen de la Esperanza	Algeciras	Junta de Andalucía
Virgen del Amparo	La línea de la Concepción	Junta de Andalucía

PROVINCIA DE CÓRDOBA

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Virgen de la Esperanza	Córdoba	Junta de Andalucía
Santo Ángel	Córdoba	Obra Social y Cultural CAJASUR
El Molinillo	Montilla	APROSUB

PROVINCIA DE GRANADA

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Luis Pastor	Motril	APROSMO
Jean Piaget	Ogijares	Junta de Andalucía
Purísima Concepción	Granada	Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús
Sagrada Familia	Granada	Obra Social Caja-Granada

PROVINCIA DE HUELVA

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Sagrada Familia	Huelva	Junta de Andalucía
Virgen de la Cinta	Huelva	ASPAPRONIAS

PROVINCIA DE JAÉN

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Antonio Machado	Úbeda	Junta de Andalucía
Virgen de Linarejos	Linares	APROMPSI

PROVINCIA DE MÁLAGA

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Santa Rosa de Lima	Málaga	Junta de Andalucía
Aspandem	Marbella	ASPANDEM
Dulce Nombre de María	Málaga	Olga Carranco de Linares

PROVINCIA DE SEVILLA

NOMBRE DEL CENTRO	PROVINCIA	TITULARIDAD
Cies Aturem	Sevilla	ATUREM
Virgen Macarena	Sevilla	Junta de Andalucía
Luis Braille	Sevilla	ONCE
Nuestra Señora de la Merced	Osuna	Junta de Andalucía

El desarrollo de las visitas se efectuó con presencia de los responsables de los centros con los que se comentó las incidencias que hubieran podido existir en la cumplimentación del cuestionario o aquellos aspectos del mismo que merecían ser objeto de una especial atención. También, en el desarrollo de esta actividad hemos tenido ocasión de reunirnos con los profesionales que prestan servicios en los colegios, tanto personal docente como no docente, quienes nos expusieron sus consideraciones, inquietudes y demandas respecto de la importante labor que vienen ejerciendo con este tipo de alumnado.

Por otro lado, y con el espíritu de escuchar y atender a todos los miembros que conforman esta comunidad educativa, en cada uno de los centros visitados se solicitó de sus responsables que anunciara a padres y madres del alumnado la fecha de nuestra presencia en el colegio, ofreciéndoles la oportunidad de entrevistarse con nosotros para que libremente nos expusieran sus opiniones y nos relataran sus experiencias en relación con la atención educativa que reciben sus hijos e hijas así como sus ventajas y deficiencias, o sus inquietudes y problemas. En definitiva, hemos querido conocer de primera mano sus vivencias y demandas.

Realmente el encuentro con estas personas ha resultado sumamente enriquecedor y sus aportaciones de mucha utilidad para acercarnos a este fenómeno educativo. En el capítulo correspondiente hemos tratado de recoger algunas de las experiencias contadas y que, reiteramos, han permitido conocer otra faceta del problema que afecta al alumnado escolarizado en los centros de educación especial y a sus familias.

Como resulta obvio, este trabajo no estaría completo si el mismo se elabora sin contar con la colaboración y participación del movimiento asociativo. Por ello, durante todo el proceso de elaboración del Informe hemos ido recabando información y colaboración de determinadas asociaciones, y con especial intensidad de la Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) ya que la mayoría de las personas usuarias de este tipo de enseñanza son personas afectadas por este tipo de discapacidad.

Del mismo modo y con idéntico propósito se han mantenido contacto con otras asociaciones con especial implicación en esta realidad como son ASPACE o la Organización Nacional de Ciegos Españoles.

Por otro lado, los alumnos y alumnas de los centros específicos precisan de unas atenciones y apoyos que no solamente deben ser ofertados desde la Administración educativa. Ciertamente, por las características de las discapacidades que padecen son personas a las que los diferentes estamentos de la Administración deben prestar su apoyo.

Ésta ha sido la razón que nos ha llevado a demandar información y mantener entrevistas no sólo con los

responsables de la Administración educativa, en concreto con la Dirección General de Participación e Innovación Educativa sino también con la Administración de Servicios Sociales, en este caso con la Dirección General de Personas con Discapacidad.

Las visitas a los centros en los términos señalados así como las entrevistas con las familias, los profesionales y el movimiento asociativo nos ha permitido tener una visión de conjunto de esta realidad educativa, complementaria de la información obtenida a raíz del análisis de los datos que obran en los cuestionarios, mucho más centrado en aspecto cuantitativos.

Una vez que los centros finalizaron el proceso de envío de cuestionarios, se dieron por finalizadas las visitas a los colegios y se mantuvieron las entrevistas con los agentes implicados (familias, profesionales, asociaciones y Administración) se comenzó la redacción del presente Informe cuyos resultados se hacen públicos mediante el presente documento.

2.3. ESTRUCTURA

El presente Informe se divide en ocho capítulos y un anexo documental.

El primero de los mencionados capítulos, la presentación, se dedica a ofrecer las principales ideas que sustentan este trabajo así como sus objetivos y una breve referencia a sus resultados.

El capítulo segundo -en el que se engloba este epígrafe- tiene como misión justificar la elección de analizar la realidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía y en el mismo se efectúa una descripción de las distintas actuaciones desarrolladas para la elaboración del estudio, concluyendo con una exposición sobre la estructura del Informe.

El siguiente capítulo tiene por objeto describir las distintas actuaciones emprendidas por esta Institución en defensa de los derechos del alumnado afectado por algún tipo de discapacidad, en orden a mejorar y compensar las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, o dirigidas a hacer posible que éste se beneficie de todos los recursos que el sistema educativo puede ofrecerle. Un hito importante en la atención a este tipo de alumnado lo marco la Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo, por lo que la descripción de la actividad desplegada por esta Defensoría en este asunto se realiza tomando como principal referente la situación educativa antes de su entrada en vigor y con posterioridad a la misma.

Por su parte, el capítulo 4 del Informe bajo el título "Marco jurídico" incluye una referencia a los principales instrumentos jurídicos que, de un modo u otro, tienen incidencia en la regulación del proceso educativo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En este ámbito, se analiza, de un lado, la normativa internacional, y de otro, la normati-

va nacional y específica de la Comunidad Autónoma de Andalucía, distinguiendo aquellas normas que contienen referencia a la discapacidad de aquellas otras que contemplan la ordenación educativa con incidencia en la realidad que se estudia.

Las conclusiones de la labor de investigación realizada a raíz del cuestionario remitido a todos los centros específicos de educación especial andaluces quedan recopiladas en el capítulo 5.

Esta parte del Informe analiza cuantitativamente la realidad de la atención educativa que recibe el alumnado objeto de estudio, partiendo de la base de los distintos datos e informaciones proporcionados por los responsables de la cumplimentación del cuestionario. Toda esta información ha sido debidamente analizada y valorada con la ayuda del programa estadístico Statistical Package for the Social Sciences (SPSS).

El esquema seguido coincide con las cuestiones suscitadas en el referido cuestionario (alumnado, profesionales, familias, organización, servicios complementarios, infraestructuras, conciertos educativos y relaciones institucionales y alianzas). No obstante, las potencialidades del mencionado programa han permitido realizar interesantes y significativas conclusiones relacionando entre sí cuestiones de los distintos bloques que conforman el señalado cuestionario.

En otro orden de cosas, el siguiente capítulo, el número 6, recoge las opiniones de distintos componentes de la comunidad educativa que tiene relación con el estudio. En este contexto, hemos oído los testimonios de muchos padres y madres que tienen a sus hijos escolarizados en centros específicos. Estos encuentros se han producido con ocasión de las visitas que hemos realizado a los distintos centros escolares. También los profesionales que pres-

tan sus servicios en este tipo de centros han tenido ocasión de exponernos sus inquietudes, reivindicaciones o preocupaciones, del mismo modo que han aportado ideas para mejorar la atención a los alumnos y alumnas.

El movimiento asociativo -como no podía ser de otro modo- ha tenido un importante protagonismo en la elaboración del presente Informe. Por esta razón, muchas de sus reivindicaciones quedan recogidas en el mismo.

El capítulo 7, bajo el título "Conclusiones y Valoraciones", contiene un análisis valorativo de la realidad de la atención educativa que recibe el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial de Andalucía conforme a la investigación y metodología utilizada para este estudio. Pero también en esta parte del Informe se describe pormenorizadamente todas aquellas conclusiones sobre los distintos aspectos analizados.

El último capítulo, el número 8, recoge un compendio de Recomendaciones y Sugerencias dirigidas a las Administraciones públicas con una doble finalidad. Por un lado, la Institución aporta posibles soluciones para algunos de los problemas detectados y, por otro, se pretende apuntar pautas o acciones convenientes para mejorar la calidad de la atención educativa que recibe el alumnado de los centros específicos.

Finalmente, el Informe incluye un Anexo documental en el que se recogen tres documentos: El cuestionario remitido y cumplimentado por los responsables de los centros; la relación de los 59 centros específicos de educación especial de Andalucía y, además, un índice de los distintos gráficos y tablas que aparecen en el Informe.

3. ACTUACIONES DE LA INSTITUCIÓN EN DEFENSA DEL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO

La Institución ha venido prestado -como hemos señalado- una singular atención a la defensa de los derechos del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debidas a sus capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensoriales por tratarse de uno de los colectivos más desprotegidos y desfavorecidos de nuestra sociedad.

Para la consecución de este objetivo hemos venido postulando la necesidad de hacer realidad en el ámbito educativo el principio integrador proclamado respecto de las personas con discapacidad en el artículo 49 de la Constitución, reclamando la adopción por los poderes públicos de políticas eficaces que permitan la integración de las personas con discapacidad en el sistema educativo.

Muchas han sido las actuaciones emprendidas por esta Defensoría, a instancias de la ciudadanía o de

oficio, para mejorar y compensar las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, o dirigidas a hacer posible que éste se beneficie de todos los recursos que el sistema educativo puede ofrecerle. Ello sin olvidar el impulso de aquellas otras medidas más innovadoras que, de una u otra forma, faciliten la acción compensatoria de la realidad educativa a este sector de la población escolar que reclama de especiales atenciones y apoyos.

3.1. ACTUACIONES ANTERIORES A LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE)

Una visión histórica de esta realidad nos debe llevar a recordar que el proceso de integración educativa

de las personas con discapacidad experimenta en nuestro país un importante avance con la promulgación del Real Decreto 334/1985, de 3 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial, al pasar del mero reconocimiento teórico o constitucional al proceso de incorporación paulatina a los centros educativos del alumnado con discapacidad.

Pero sin duda, el punto de inflexión respecto de la integración de este colectivo y paralelamente de las actuaciones de la Institución en la materia que se analiza lo constituye la entrada en vigor de la Ley Orgánica 1/1990, de 20 de noviembre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Esta norma diseña una política de integración educativa de las personas con discapacidad que tiene como objetivo la escolarización en centros docentes ordinarios de todo el alumnado discapacitado físico o psíquico a excepción de aquellos que presenten un grado de discapacidad que haga necesario un nivel de atención especializada que sólo pueda serle ofrecido en aulas de educación especial o, en los casos más extremos, en centros específicos de educación especial.

Es a partir de este momento cuando la Defensoría abandona la mera defensa teórica del principio integrador en el ámbito educativo para entrar de lleno en la labor de supervisión del cumplimiento de los poderes públicos de las obligaciones concretas que dicha Ley impone respecto de la conformación de un sistema educativo integrador y no excluyente de las personas con discapacidad.

Con anterioridad a la promulgación de la mencionada norma, esta Institución se debió limitar a proclamar la necesidad de articular fórmulas que hiciesen realidad lo dispuesto en el Real Decreto 334/1985, y a atender las quejas de ciudadanos y ciudadanas que venían a cuestionar la aplicación de la Administración de dicha norma, en especial por lo que se refería a la posibilidad de prórroga de la entonces Educación General Básica (EGB), en régimen de educación especial hasta los 18 años. Siendo así que en muchas ocasiones los padres demandaban dicha continuidad para el alumnado rechazando la medida alternativa propuesta por la Administración de escolarizar al alumno o alumna en centros específicos.

En otras ocasiones, las reclamaciones hacían referencia a deficiencias en el funcionamiento o acerca de la escasez de medios personales y materiales de los centros específicos de educación especial que ponían en tela de juicio la calidad de la atención educativa que recibía este alumnado.

Pero de entre todas las quejas que recibíamos sobre este asunto, nos causaban especial preocupación aquellas que denunciaban supuestos de ausencia de escolarización de menores. Niños y niñas que sistemáticamente eran excluidos del proceso educativo y condenados a permanecer semicultos en el domicilio familiar, fundamentalmente por problemas de infraestructuras pero

también debido a una falta de conciencia de la igualdad de derechos que asistía en el ámbito educativo al alumnado con discapacidad respecto de los demás.

3.2. ACTUACIONES POSTERIORES A LA ENTRADA EN VIGOR DE LA LEY ORGÁNICA DE ORDENACIÓN GENERAL DEL SISTEMA EDUCATIVO (LOGSE).

Como hemos señalado, las pretensiones formuladas en los expedientes de quejas sufrieron una importante transformación tras el establecimiento de la política de integración del alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad que proclamó la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo.

Y es que esta nueva política de integración educativa de las personas con discapacidad planteaba unos objetivos dignos de elogio pero difíciles de conseguir. En efecto, para hacer efectiva esta integración era necesario previamente dotar a los centros escolares ordinarios de unas condiciones materiales (supresión de barreras arquitectónicas, instalaciones y equipamientos adaptados) y de unas dotaciones de personal especializado (logopedas, fisioterapeutas, psicólogos, médicos, etc.) que permitieran atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de estos alumnos y alumnas. Unas condiciones materiales y unas dotaciones personales que exigían, a su vez, de un esfuerzo inversor de tal magnitud que ciertamente nuestra Administración educativa no estaba en condiciones de afrontar, al menos, no de una forma generalizada e inmediata.

Consciente de las limitaciones que imponía esta nueva realidad educativa, el legislador previó un plazo dilatado de tiempo para hacer efectivos los distintos compromisos de mejora del sistema educativo que contenía la LOGSE. Partiendo de la base de la imposibilidad de cambiar de la noche a la mañana toda una red de centros y dotarse de los especialistas precisos, se estableció un período transitorio durante el cual las diferentes Administraciones con competencias educativas deberían adaptar su red de centros y sus plantillas profesionales a las nuevas exigencias derivadas de la integración de los discapacitados.

Así las cosas, lo lógico hubiera sido que la Administración educativa andaluza diseñara un plan de etapas para la integración paulatina y gradual de las personas con discapacidad en los centros docentes ordinarios, una vez los mismos fueran siendo dotados con los medios necesarios para afrontar dicha integración en condiciones adecuadas. Paralelamente a la ejecución de este plan de etapas se iría produciendo la extinción o sustancial reducción de la red de centros específicos de educación especial que hasta la aparición de la LOGSE constituían la única opción para este tipo de alumnado.

Sin embargo, la divulgación generalizada entre la ciudadanía de los nuevos derechos derivados de la LOGSE, sin hacer matizaciones sobre temporalidad o períodos transitorios, generó en los primeros años de aplicación de la norma grandes expectativas entre la comunidad educativa que se tradujeron en una auténtica eclosión de demandas de escolarización de alumnos y alumnas discapacitados en centros ordinarios. Unas demandas que la Administración estaba obligada a escuchar y atender por mucho que sus responsables eran conscientes de que la mayoría de estos centros no contaban con infraestructuras ni medios personales adecuados para desarrollar esta función.

El resultado fue una auténtica huida hacia delante de la Administración educativa proclamando la integración como un éxito en lugar de como un objetivo a cumplir, lo que le llevaba a aceptar numerosas solicitudes de escolarización de personas con discapacidad en centros docentes ordinarios, configurados precipitadamente como centros de integración pese a no reunir los requisitos esenciales exigidos por la vigente normativa para merecer tal calificación.

Por ello, durante mucho tiempo esta Defensoría puso en tela de juicio la política informativa seguida por la Administración educativa en esta materia ya que no considerábamos acertado anteponer la difusión entre la ciudadanía de las proclamas y logros de la integración a la efectiva consecución de los mismos o, cuando menos, a su plena extensión a todos los centros y niveles educativos.

Como era de esperar, una vez que padres y madres del alumnado comprueban que el centro carecía de personal especializado para atender debidamente las necesidades de sus hijos e hijas, o que contaba con barreras arquitectónicas que impedían el normal desenvolvimiento, comienzan a presentar todo tipo de denuncias y reclamaciones exigiendo de la Administración educativa la subsanación de estas deficiencias. En este sentido, muchas fueron nuestras intervenciones, a partir de este momento, dirigidos a solucionar las deficiencias detectadas.

Tras la admisión a trámite de las quejas, habitualmente la Administración educativa no sólo aceptaba la autenticidad de las carencias denunciadas, sino que además trataba de solucionarlas o se comprometía a ello. Pero con todo, lo cierto era que la Administración educativa andaluza, en vez de seguir el procedimiento correcto que obligaría a dotar primero a los centros con los medios necesarios para poder considerarlos centros de integración, y posteriormente escolarizar en los mismos a discapacitados, había optado por el sistema inverso, es decir, calificar a un centro ordinario como centro de integración, -aunque no contara con los medios necesarios para merecer tal calificación-, admitir todo tipo de solicitudes de escolarización de personas con discapacidad, y sólo cuando se recibían las protestas o intervenía esta Institución, se

dotaba al centro correspondiente de los medios personales y materiales indispensables para ser considerado un auténtico centro de integración.

Por otro lado, este tipo de escolarización, a la luz de la normativa vigente, era para todos los centros sostenidos con fondos públicos, con independencia de su titularidad, por lo que no existía impedimento legal para que un alumno o alumna con discapacidad solicitara su escolarización en un centro concertado. No obstante, observábamos una importante desigualdad entre ambos centros, públicos y concertados, a la hora de escolarizar al alumnado con necesidades educativas especiales con discapacidad.

Esta realidad llegaba a esta Institución en forma de quejas de padres que denunciaban que los centros concertados venían poniendo todo tipo de trabas e inconvenientes al alumnado con discapacidad, amparados en una supuesta falta de medios personales y materiales para una correcta atención educativa, y que se complementaban con recomendaciones a los padres de que en los centros públicos estarían mejor atendidos.

Así padres y madres expresaban que estas acciones entraban dentro de un plan estratégico de los centros concertados de no escolarizar al alumnado con discapacidad en la creencia que su presencia en las aulas disminuye la calidad de la docencia impartida en la misma.

Estas denuncias eran siempre recogidas con las debidas cautelas por nuestra Institución dado que nunca pudimos acceder a datos fehacientes que justificaran su veracidad o falsedad, si bien, lo único constatado era la desigualdad anunciada entre la escolarización de este tipo de alumnado entre centros públicos y concertados y la gran demanda de plazas que habitualmente reciben los últimos.

Del mismo modo, eran frecuentes las quejas y reclamaciones en las que los padres del alumnado discapacitado cuestionaban la decisión de la Administración respecto de la escolarización de sus hijos e hijas. Esta discrepancia surgía con relación a la opción por la escolarización en un centro de educación especial en lugar de un centro ordinario o viceversa.

La normativa vigente estipulaba que la Administración educativa era la competente para determinar sobre el tipo de centro y la modalidad educativa en función del dictamen emitido por los Equipos de Orientación Educativa (EOE) y previa audiencia de padres y madres.

Nuestra intervención en este tipo de quejas se realizaba siempre bajo cuatro premisas: Prioridad total de los intereses del niño o la niña sobre los de la Administración educativa o los de sus padres; respeto absoluto a la decisión de los expertos que son quienes deben tener la última palabra en estos asuntos; procurar que la opinión y deseos de la familia sean tomados en consideración a la hora de adoptar una

decisión definitiva; y tratar, en la medida de lo posible, que la decisión final sobre la escolarización cuente con el acuerdo y la aceptación de todas las partes implicadas.

En todo caso, este cambio de concepción respecto de la educación del alumnado con discapacidad supuso un importante incremento de las quejas que se venían tramitando en la Institución en materia educativa en años precedentes, fruto de la litigiosidad derivada de la extensión de la integración educativa a nuevos centros escolares y de la mayor difusión entre la comunidad educativa de los derechos conexos a la integración educativa.

3.2.1. Tras una década de vigencia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Pese a que la integración educativa oficial ha ido siempre por delante de la integración real, como consecuencia de que muchos centros recibían la denominación de "integración" sin contar con los medios personales y materiales, justo es reconocer que la realidad educativa andaluza en el ámbito de la integración educativa había evolucionado de forma sustancial, hasta el punto de que una década después de la promulgación de la LOGSE ya se podía hablar de una auténtica "revolución" en este campo. Y aunque no fuese de una forma muy ortodoxa por las razones señaladas, lo cierto es que habíamos pasado en muy poco tiempo de una realidad caracterizada por los centros de educación especial como única alternativa educativa para el alumnado con discapacidad a un sistema abierto que considera la integración de este alumnado discapacitado en centros ordinarios como el sistema normal para su atención educativa. Un sistema que contaba ya con un número ciertamente elevado de centros ordinarios adaptados para la integración educativa y con abundantes aulas de educación especial dentro de centros ordinarios, que permitían ofrecer a estos alumnos y alumnas un abanico amplio de posibilidades, orientadas todas ellas a facilitar su integración futura en la sociedad.

Mientras, como hemos expresado, la atención educativa del alumnado en centros específicos quedaba relegada a un segundo plano, estando reservados estos últimos sólo y exclusivamente para los casos más extremos de discapacidad en los que resultaba imposible la integración en centros ordinarios. Consecuencia de ello fue un vertiginoso descenso de las solicitudes de escolarización en estos centros hasta niveles impensables en épocas anteriores, y las patologías del alumnado eran las más agudas del cuadro de discapacidades.

Pero una década después del inicio del proceso de integración mencionado, las quejas ponían de relieve que junto a los grandes avances seguían perviviendo

importantes carencias en materia de dotación de personal especializado y material adaptado para atender al alumnado discapacitado que pasaban a integrarse en el sistema educativo. Unas carencias que, aunque puedan reputarse como lógicas o justificadas en determinadas ocasiones, no dejaban de producir un importante nivel de frustración entre las familias que las padecen.

Especialmente preocupantes nos parecían los problemas derivados de las carencias existentes en muchos centros docentes en materia de medios personales especializados tales como monitores, cuidadores o profesores de educación especial, ya que detectamos un elevado grado de dificultad por parte de la Administración educativa a la hora de cubrir estos puestos de trabajo o sustituir las bajas que se producen, y no por una falta de voluntad, sino por graves dificultades para contratar al personal especializado que se requiere.

Mientras que las carencias materiales o de equipamientos, tales como barreras arquitectónicas, materiales adaptados, etc., parecían ir solventándose paulatinamente y a buen ritmo en los centros andaluces que acogen a menores con discapacidad, los déficit de personal especializado se convertían en bastantes ocasiones en problemas irresolubles para algunos centros, o al menos en problemas que no eran capaces de resolver con la inmediatez que demandan estas situaciones por el tipo de persona afectada.

Por ello, desde nuestra Defensoría, en el convencimiento de que la carencia de personal especializado para atender al creciente número de personas discapacitadas integradas en el sistema educativo ordinario es un problema grave, demandamos de la Administración de un tratamiento serio para encontrar soluciones rápidas que evitasen un empeoramiento de la situación y pongan en tela de juicio la realidad de la integración educativa en nuestros centros docentes, especialmente en los centros docentes que imparten el nivel de educación secundaria.

Estas denuncias respecto de la educación secundaria, si bien ponían de relieve un esperanzador incremento en la duración del periodo de escolarización del alumnado con discapacidad, que comenzaba a alcanzar de forma generalizada los niveles superiores de la enseñanza, por otro lado revelaban la falta de previsión de la Administración educativa en la dotación de medios de integración en estos niveles educativos, con el riesgo que ello implica de frustrar los procesos integradores que se habían venido desarrollando con gran acierto en educación primaria.

Sin embargo, la Administración debía enfrentarse a unos retos o desafíos de futuro, que debían ser afrontados con éxito para garantizar la integración educativa de modo que ésta no se convirtiera únicamente en un breve episodio pasajero de la trayectoria educativa

de este alumnado, circunscrito sólo a los niveles primarios de la enseñanza, sino que debía ser planificado con miras más amplias posibilitando que el alumno pudiera acceder a la enseñanza secundaria, continuando con el bachillerato o la formación profesional y culminando en la Universidad.

Retos bastante difíciles de conseguir por la complejidad que supone la diversidad de opciones formativas que se dan en todos los niveles educativos y por la dificultad que comporta encontrar soluciones conjuntas o generales para unos problemas educativos que cada vez tienden a ser más individualizados. Es por ello que la Administración educativa tenía por delante una difícil y ardua tarea que le exigiría un gran esfuerzo tanto de medios como de imaginación.

A comienzos del año 2000, junto con las reclamaciones referentes carencia de medios personales y materiales en los centros de integración, comenzó a surgir un nuevo debate -que también tuvo su reflejo en las actuaciones de esta Institución- que enfrentaba a quienes eran partidarios del denominado principio de integración con quienes proclamaban el principio de especialización.

Se trata de un debate centrado en la determinación de cuál debe ser el criterio preponderante a la hora de escolarizar a un alumno con discapacidad. Los partidarios del principio de integración consideran que debe primarse la escolarización en el centro docente más próximo al domicilio del alumno o alumna como elemento esencial para fomentar su socialización, con independencia de la mayor o menor idoneidad de dicho centro para atender la concreta discapacidad del alumno. Por el contrario, los defensores del principio de especialización abogan por escolarizar a los discapacitados en centros especializados en función del tipo de discapacidad que padezcan, valorando en un segundo lugar el criterio de proximidad al domicilio familiar.

En defensa del principio de integración suele aducirse el derecho del discapacitado a ejercitar el principio de libre elección de centro docente en igualdad de condiciones con el alumnado sin discapacidad. Sus partidarios reivindican la escolarización del alumnado en el centro docente de su elección como un elemento fundamental para dar efectividad a los derechos constitucionales de igualdad y no-discriminación, y como base esencial para su proceso de socialización. Entienden estas personas que la escolarización del alumnado en un centro docente próximo al domicilio familiar es indispensable para favorecer la socialización del discapacitado dentro de su propio entorno. Obviamente, para los partidarios de este principio la Administración viene obligada a facilitar al centro elegido todos los medios personales y materiales necesarios para atender debidamente la discapacidad del alumno.

Por el contrario, los que defienden el principio de especialización consideran que el elemento esencial

para propiciar una adecuada formación y una posterior socialización de este tipo de alumnado es ofrecer al mismo una atención especializada de alto nivel, para lo cual se requieren un conjunto de medios personales y materiales que, por su grado de especialización y por su elevado coste, únicamente pueden ofertarse de forma conjunta para un limitado número de centros docentes. Entienden estas personas que los centros ordinarios de integración deberían especializarse por tipos de discapacidad -centros para discapacitados motóricos, autistas, auditivos, visuales, etc.- de forma tal que pueda dotarse a los mismos con los mejores medios personales y materiales para ofrecer una atención de calidad en función del tipo de discapacidad. Obviamente, para los partidarios de este principio el derecho de libre elección de centro debe quedar restringido a aquellos centros que atiendan al concreto tipo de discapacidad de que se trate.

El principio integrador es esgrimido con más frecuencia por las familias, mientras el principio de especialización es aducido por la Administración como justificación a la decisión de escolarizar a un alumno o alumna en un centro diferente del inicialmente seleccionado por la familia.

En ocasiones estos principios entran en contradicción en un supuesto concreto y el conflicto subsiguiente se residenciaba en esta Institución en forma de queja, lo cual nos obligó a pronunciarnos sobre cuál de los dos debe prevalecer.

En este sentido, la posición de esta Institución es de pleno respeto hacia ambos principios, aunque consideraba -como premisa fundamental- que la decisión sobre cuál deba prevalecer es algo que no debería estar normativamente estipulado de una forma rígida sino que debería determinarse en cada supuesto concreto atendiendo a las diferentes circunstancias que concurran en el caso.

En segundo lugar consideramos que, con carácter general, debería intentarse compaginar ambos principios: por un lado, habría que hacer todo lo posible para atender siempre el deseo de las familias sobre el centro en que desean escolarizar a su hijo o hija con discapacidad, aportando al centro seleccionado los medios personales y materiales que resulten indispensables para su atención. Por otro lado, debería existir un número de centros docentes especializados en la atención de determinadas discapacidades y con una dotación específica de personal y material, que se ofertarían a las familias como alternativa al centro seleccionado cuando las condiciones del mismo no sean las más idóneas para atender el tipo de discapacidad que padece el alumno.

En principio, este sistema resultaba aceptable y viable tanto para las familias como para la propia Administración. No obstante, el problema surgía cuando se opta por el centro más cercano al domicilio y el alumno presenta un tipo de discapacidad que

requiere de atenciones complejas y costosas y/o es el único alumno discapacitado que selecciona dicho centro. En esos casos, se plantea la disyuntiva de si es lógico que la Administración venga obligada a destinar un importante número de recursos humanos y materiales para la atención de un único alumno o si sería más racional que se derivara necesariamente hacia un centro ya dotado con esos medios aunque no sea el seleccionado por la familia.

Esta disyuntiva entre los principios de integración y especialización tuvo un importante avance tras la promulgación del Decreto 142/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la Ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Esta norma reglamentaria, que desarrolla la Ley de Solidaridad en la educación de Andalucía, por lo que respecta a la educación especial, recoge el principio de sectorización de la respuesta educativa.

Así, en el artículo 5 del mencionado Decreto, al estipular los objetivos de la norma se incluye planificar la escolarización de manera equilibrada en cada una de las zonas educativas de acuerdo con el principio de sectorización, disposición que se completa con la contenida en el artículo 15 en virtud del cual la Consejería de Educación podía organizar la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un mismo tipo de discapacidad, con carácter preferente, en determinados centros educativos ordinarios, cuando la respuesta educativa requiera el empleo de equipamiento singular o la intervención de profesionales especializados de difícil generalización. Asimismo, se legitimaba para especializar determinadas aulas o centros específicos de educación especial.

La aplicación de este principio de sectorización implica, por tanto, una cierta relegación del derecho de libre elección de centro de las familias, ya que se antepone al mismo la necesaria especialización del centro docente y la existencia de los medios personales y materiales necesarios para la atención de las necesidades educativas específicas del menor.

De todo lo cual, cabe deducir que la escolarización del alumnado con discapacidad se orientará por la Administración hacia aquel centro, de entre los situados en zonas próximas al domicilio familiar, que cuente con los medios personales y materiales necesarios para atender el tipo de discapacidad del alumno, salvo en aquellos casos en que el elevado grado o el tipo de discapacidad hagan aconsejable su escolarización en alguno de los centros docentes que se pretenden especializar para la atención específica de los diferentes tipos de discapacidades.

En principio, nada cabe aducir en contra de estos criterios de escolarización, que parecen lógicos y razonables. No obstante, los problemas persisten en la actualidad por las carencias que todavía existen en

cuanto que los medios personales y materiales de educación especial determinan la inexistencia en el entorno más inmediato de una persona con discapacidad de un centro con los recursos necesarios para atender sus necesidades educativas especiales y obligan a un alejamiento excesivo del mismo respecto de su entorno socio-afectivo.

Como ya hemos apuntado, desde esta Institución hemos venido poniendo de relieve que la Administración debe respetar el derecho de elección de centro de los padres, poniendo los medios necesarios para una correcta atención al alumno o alumna, salvo que el tipo o grado de discapacidad que padezca sea de tales características que demande unos medios personales o materiales tan específicos y complejos que resulte más razonable su escolarización en un centro especializado.

Entendemos que el éxito en una política que dice propugnar la integración educativa del alumnado con discapacidad debe medirse por la capacidad de la Administración de solventar los déficit educativos de estas personas sin acudir a medidas de discriminación o limitación de derechos que no esté absolutamente justificada en términos de satisfacción del interés superior del menor. Esto supone que sólo será aceptable que se limite el derecho de libre elección de centro cuando se acredite que dicho sacrificio es necesario y conveniente para ofrecer al menor una mejor atención educativa en función de su tipo o grado de discapacidad. Cuando dicha limitación es consecuencia de una deficiente dotación por la Administración de medios y recursos, la misma deviene inaceptable y debe ser cuestionada.

Esto implica que si el dictamen de escolarización que obliga a un alumno o alumna con discapacidad a escolarizarse en un centro diferente del inicialmente seleccionado, no está motivado por la necesidad de que reciba una atención muy especializada que sólo el centro designado puede darle, sino que su razón de ser estriba en la falta de medios -por imprevisión o falta de dotación- del centro inicialmente seleccionado por la familia, la postura de esta Institución ha venido siendo la de demandar que se proceda a la cobertura de esos medios en el centro elegido por la familia y se posibilite la escolarización del alumnado en el mismo.

En cualquier caso, continuamos asistiendo a conflictos entre las familias y la Administración en torno al grado o al tipo de discapacidad que justifica la remisión de un alumno o alumna a un centro especializado para determinada discapacidad. En ocasiones son las familias las que insisten en que el alumno asista a un centro especializado frente al criterio de la Administración, mientras que en otras ocasiones las familias se resistirán a escolarizarlo en un centro especializado que se encuentre alejado de su domicilio insistiendo en que se dote de los medios necesarios al centro inicialmente elegido.

3.2.2. Tras dos décadas de vigencia de la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).

Transcurridos 20 años de la promulgación de la LOGSE, las quejas que con más frecuencia se repiten en la actualidad tienen como tema central la falta de personal de los centros de integración, en especial los monitores de educación especial, y los problemas de barreras arquitectónicas en los centros escolares.

Respecto del primero de ellos, los monitores de educación especial es una figura cada vez más demandada por centros y familias y que se ha relevado como clave para lograr la efectividad plena del derecho a la integración educativa del alumnado con discapacidad que proclama nuestro ordenamiento jurídico.

Son muchas las quejas que recibimos de familias denunciando la carencia de dotación de monitor en el centro donde se encuentra escolarizado su hijo o hija, afectado por algún tipo de discapacidad. El resultado de nuestras gestiones suele ser finalmente favorable en la mayoría de los casos, en la medida en que el problema de fondo acaba por solucionarse, unas veces con cierta prontitud -se dota al centro de monitor antes de que transcurra el primer trimestre del curso- otras con un inaceptable retraso -la Administración no dota al centro de monitor hasta el segundo o incluso el tercer trimestre del curso-.

Pero pese a su resolución final favorable, subsiste la conciencia de una deficiente actuación de la Administración que, aunque conoce con antelación las necesidades de dotación de los centros por disponer del oportuno dictamen de escolarización, no acierta a cubrir dichas necesidades con la celeridad debida para evitar que el alumnado con discapacidad y sus familias deban pasar el calvario de un inicio de curso - a veces casi todo el curso- perdido en términos educativos y marcado por un constante peregrinar entre dependencias administrativas que se revelan ineficaces para solventar su problema, y que les hacen ser dolorosamente conscientes de que la discapacidad sigue siendo todavía un elemento de discriminación para el pleno ejercicio del derecho a la educación.

Las situaciones más preocupantes se producen en aquellas quejas que no culminan favorablemente dentro del curso escolar y sólo consiguen una promesa de la Administración de que el próximo curso el monitor escolar estará en el centro. En estos casos estamos ante auténticas vulneraciones del derecho a la educación de las personas afectadas, ya que los mismos deben optar entre permanecer en sus casas - o en una guardería si cuentan con edad para ello- retrasando así su edad de incorporación escolar, o bien acudir al centro pese a no recibir la atención mínima a la que tienen derecho y de la que depende su progreso educativo.

Del mismo modo, nos parecen sumamente graves los casos que se solucionan, no enviando el monitor al centro, sino desplazando al alumno o alumna a otro centro docente, no elegido por su familia y en muchas ocasiones indeseado, como única alternativa ante la incapacidad de la Administración para dotar al centro del oportuno monitor. En estos casos, la vulneración de derechos afecta directamente a la posibilidad de libre elección de centro, que se ve conculcada, no por el tipo o el grado de discapacidad del alumno o alumna, sino por un mal funcionamiento de la Administración.

Para justificar este mal funcionamiento, la Administración suele argüir cuestiones de dotación presupuestaria, dilaciones en los procedimientos de selección de personal o disfuncionalidades en la configuración de las relaciones de puestos de trabajo de los centros.

A nuestro entender no son excusas aceptables, ya que si un alumno o alumna discapacitado es escolarizado en un centro contando con el preceptivo dictamen de escolarización tiene derecho a esperar de la Administración que haya adoptado las medidas organizativas necesarias para que sean atendidas adecuadamente sus necesidades educativas, al igual que cualquier otro alumno. O incluso, abundando más en la cuestión, debería tener aún más garantizada la atención educativa que el resto del alumnado puesto que su propia discapacidad ya le hace afrontar su proceso formativo en una posición de desfavorecimiento que se verá agravada por una mala gestión administrativa.

La existencia de barreras arquitectónicas que impiden una completa accesibilidad en los centros docentes andaluces continúa siendo denunciada por esta Institución año tras año, haciéndonos eco de las quejas recibidas de ciudadanos y ciudadanas por igual motivo.

Somos conscientes que el número de edificios escolares gestionados por la Consejería de Educación es muy elevado, del mismo modo que conocemos el importante número de dichos edificios que son de construcción antigua y, en todo caso, anteriores a la promulgación de la LOGSE y otras normas que han venido a dictaminar la necesidad de que los edificios públicos sean plenamente accesibles y que precisan de importantes obras de reforma para adecuarse a las prescripciones de accesibilidad contenidas en dicha norma.

Desde la fecha de aprobación de la LOGSE han sido muchos los centros docentes de nueva construcción edificados en Andalucía, así como los centros antiguos sometidos a importantes obras de reforma o adaptación. Lógicamente, todos estos centros, por imperativo legal, están plenamente adaptados y cumplen las prescripciones legales de accesibilidad para discapacitados. El avance experimentado, por tanto,

en esta materia en Andalucía ha sido ciertamente importante y digno de ser resaltado por el tamaño del reto a superar.

No obstante, pese a los esfuerzos realizados, sigue existiendo en Andalucía un número muy significativo de centros docentes que cuentan con barreras arquitectónicas que, total o parcialmente, impiden la accesibilidad plena a los mismos del alumnado afectado por discapacidades físicas que les dificultan el desplazamiento.

Nuestra intervención en estos expedientes de queja ha tratado de combinar la prudencia en el posicionamiento jurídico, con la firmeza en la exigencia de un derecho que se nos antoja esencial e inalienable.

La prudencia ha sido debida fundamentalmente a la consideración de que la mera persistencia de barreras arquitectónicas en los centros docentes no comportaba una situación contraria a derecho, en la medida en que la normativa que estipulaba la accesibilidad plena venía sufriendo sucesivas postergaciones en su entrada en vigor. Esta situación de postergación legal continuada de la obligación de adaptar los centros docentes a las normas sobre accesibilidad, ha venido obligando a esta Institución a tener que argumentar su intervención en los expedientes de queja recibidos, basándose, no en la existencia de ilegalidad en la actuación administrativa, sino en la incongruencia que suponía que la Administración escolarizase estudiantes con discapacidad física en un centro docente que presentaba barreras arquitectónicas.

Esta contradicción en el propio actuar administrativo, unida a nuestra consideración de que cualquiera que fueran los planes elaborados para la progresiva adaptación de los centros docentes, dichos planes deberían contemplar como prioridad la intervención en los centros que escolarizan estudiantes discapacitados, nos permitió fundamentar diversas Recomendaciones dirigidas a las Delegaciones Provinciales de la Consejería de Educación reclamando la supresión de las barreras arquitectónicas en los centros objeto de queja.

Sin embargo, esta situación, desde un punto de vista legal, experimentó un cambio importante durante el año 2004, como consecuencia de la entrada en

vigor del Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen general, en virtud del cual éstos deberán disponer de unas condiciones arquitectónicas que posibiliten el acceso, la circulación y la comunicación de las personas con problemas físicos, de movilidad o comunicación, de acuerdo con lo dispuesto en la legislación aplicable en materia de promoción de la accesibilidad y eliminación de barreras.

Siendo consecuentes con esta norma, a partir de esta fecha, reclamamos y exigimos de la Administración Educativa andaluza la necesidad de proceder a la eliminación de cuantas barreras arquitectónicas puedan existir en los centros docentes andaluces.

A modo de conclusión, hemos de incidir que la integración educativa del alumnado con discapacidad en el sistema educativo andaluz ha experimentado importantes y significativos avances en los últimos años y éstos continúan de forma acelerada. No obstante, las reclamaciones de padres y madres del alumnado con discapacidad que se presentan ante esta Defensoría ponen en evidencia que aun queda un importante camino por recorrer para que exista una correlación real y efectiva entre el grado de integración proclamado oficialmente por la Administración educativa y la capacidad de integración real existente en los centros docentes andaluces.

Y mientras todos los esfuerzos se centran en la proclamada y consabida integración, el alumnado cuya discapacidad les impide formar parte de este proceso integrado, se ve avocado a desarrollar su proceso educativo en los centros específicos de educación especial, los cuales, a tenor de las quejas recibidas parecen haber quedado en un segundo plano en las prioridades de la Administración educativa.

Precisamente la postergación de la Administración educativa en la atención de este tipo de alumnado en los centros específicos ha constituido una de las razones -como se ha reflejado en otro apartado de este Informe-, que ha justificado que nuestra Defensoría se plantee la conveniencia y necesidad de ahondar en esta realidad más desconocida por la ciudadanía y elaborar un estudio especial sobre la misma.

4. MARCO JURÍDICO

4.1. NORMATIVA INTERNACIONAL

La **Asamblea General de las Naciones Unidas**, en su Resolución 2856 (XXVI), de 20 de diciembre de 1971, proclamó la *Declaración de los Derechos del Retrasado Mental*, y en su Resolución 3447 (XXX), de 9 de diciembre de 1975, proclamó la *Declaración de los Derechos de los Impedidos*, donde se reconoce la necesidad de proteger los derechos de los física y mentalmente desfavorecidos y de asegurar su bienestar y su rehabilitación, y a tal efecto establece que estas personas deben gozar, hasta el máximo grado de viabilidad, de los mismos derechos que los demás seres humanos. Por ello, tienen derecho a la atención médica y el tratamiento físico que requiera su caso, así como a la educación, la capacitación, la rehabilitación y la orientación que le permitan desarrollar al máximo su capacidad y sus aptitudes.

Del mismo modo se reconoce el derecho a la seguridad económica y a un nivel de vida decoroso. Tienen derecho, en la medida de sus posibilidades, a desempeñar un empleo productivo o alguna otra ocupación útil y, en definitiva, a ser beneficiarios de un conjunto de medidas destinadas a permitirles la mayor autonomía posible.

Posteriormente, la Asamblea General aprobó el *Programa de Acción Mundial para los discapacitados*, mediante Resolución 3752, de 3 de diciembre de 1982, en el que se define la igualdad de oportunidades como el proceso mediante el cual el sistema general de la sociedad tal como el medio físico y cultural, la vivienda, y el transporte, los servicios sociales y sanitarios, las oportunidades de educación y trabajo, entre otros, deben ser accesibles para todas las personas.

Un nuevo instrumento jurídico de la Asamblea General en defensa de las personas con discapacidad, en el ámbito internacional, lo constituye la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, ratificada por España el 23 de noviembre de 2007, y que entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

El objetivo de esta Convención es promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales por todas las personas con discapacidad, y promover el respeto de su dignidad inherente, incluyendo en este colectivo a aquellas que tengan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, puedan impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con las demás.

Los principios generales recogidos en la Convención son el respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las pro-

pias decisiones, y la independencia de las personas; la no-discriminación; la participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad; el respeto por la diferencia y la aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad y la condición humana; la igualdad de oportunidades; la accesibilidad; la igualdad entre el hombre y la mujer; y el respeto a la evolución de las facultades de los niños y las niñas con discapacidad y de su derecho a preservar su identidad.

Por lo que respecta a la materia educativa, el artículo 24 del señalado Texto reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, para lo que los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida, con miras a conseguir los siguientes objetivos:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y la autoestima y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana.

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas.

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre.

En este contexto, los Estados Partes deberán asegurar, entre otras actuaciones, que las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema general de educación por motivos de discapacidad, y que los niños y las niñas con discapacidad no queden excluidos de la enseñanza primaria gratuita y obligatoria ni de la enseñanza secundaria por motivos de discapacidad; que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en la comunidad en que vivan; que se preste el apoyo necesario a las personas con discapacidad, en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva; y que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

La **Unión Europea**, por su parte, no dispone de un instrumento específico de protección y defensa de las personas con discapacidad, pero ha sido a través de la *Carta de los Derechos Fundamentales* donde reconoce el derecho de todas las personas a la igualdad ante la Ley y a la protección contra la discriminación, mencionando explícitamente la ejercida por razón de discapacidad.

Por primera vez, este documento reúne todos los derechos que hasta ahora se repartían en distintos

instrumentos legislativos como las legislaciones nacionales y los Convenios internacionales del Consejo de Europa, de las Naciones Unidas y de la Organización Internacional del Trabajo. Estos derechos se agrupan en seis grandes capítulos: Dignidad, Libertad, Igualdad, Solidaridad, Ciudadanía y Justicia.

En relación con las personas con discapacidad, la Carta reconoce y respeta su derecho a beneficiarse de medidas que garanticen su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad. En el ámbito educativo, se reconoce el derecho de toda persona a la educación y al acceso a la formación profesional y permanente, incluyendo la facultad de recibir gratuitamente la enseñanza obligatoria.

En este mismo ámbito europeo, el Consejo de Europa ha aprobado un *Plan de Acción para la promoción de derechos y plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad*: Mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa en el periodo 2006-2015.

Este Plan tiene por objeto incluir los fines y objetivos del Consejo de Europa en materia de derechos del hombre, de no-discriminación, de igualdad de oportunidades, de ciudadanía y de participación de pleno derecho de las personas con discapacidad en un marco europeo relativo a la discapacidad. De este modo, establece un marco general flexible y adaptable en función de las condiciones propias de cada país, que debe servir de hoja de ruta a los que toman decisiones para permitirles concebir, ajustar, dar un nuevo enfoque y aplicar planes y programas apropiados y estrategias innovadoras.

Este último documento reconoce el principio fundamental que la sociedad tiene del deber o la obligación para con todos sus miembros a fin de procurar que los efectos de la discapacidad se minimicen mediante el apoyo activo a modos de vida sanos, entornos más seguros, asistencia sanitaria apropiada, rehabilitación y solidaridad social.

Del mismo modo, comprende recomendaciones de acciones específicas a escala nacional y recuerda la existencia de grupos vulnerables de personas con discapacidad que se enfrentan a obstáculos y problemas específicos que requieren medidas transversales.

En materia educativa, como línea de actuación, el Plan establece entre sus objetivos, procurar que todas las personas, independientemente de la naturaleza y grado de discapacidad, puedan beneficiarse de una igualdad en el acceso a la educación y desarrollen al máximo su personalidad, talento, creatividad y aptitudes o capacidades intelectuales y físicas. Asimismo se debe procurar que estas personas puedan seguir y cursar la escolaridad ordinaria, y apoyar y promover el aprendizaje a lo largo de toda la vida de todas las edades, facilitando la transición eficaz. Y también desarrollar a todos los niveles del sistema educativo,

incluido los niños desde edades más tempranas, una actitud de respeto con relación a los derechos de las personas con discapacidad.

4.2. NORMATIVA NACIONAL

4.2.1. Normativa nacional sobre discapacidad

a) *La Constitución Española de 1978.*

En la Constitución Española de 1978 se recogen una serie de proclamas que directa o indirectamente inciden en la atención educativa de alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a su discapacidad. La mayoría de estos principios quedan englobados en el Título I bajo la denominación “De los Derechos y Deberes Fundamentales” que constituye como ha venido a denominar la terminología constitucionalista la parte “dogmática” de la Carta Magna.

En este ámbito, se encomienda a los poderes públicos, en el artículo 9, la promoción de las condiciones para que la libertad y la igualdad del individuo y de los grupos que se integren sean reales y efectivas.

Asimismo, se reconoce (artículo 10) la dignidad de la persona y el libre desarrollo de la personalidad, debiéndose interpretar las normas relativas a los derechos fundamentales y a las libertades que dicho Texto reconoce de conformidad con los Tratados y Acuerdos internacionales sobre las mismas materias ratificados por España.

El principio de igualdad, consagrado en el artículo 14, proclama la igualdad de oportunidades y no-discriminación, con mención expresa al rechazo de ésta por razón de cualquier circunstancia personal: nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social.

Pero es el derecho a la educación contemplado en el artículo 27 de la Constitución, dentro del Capítulo II dedicado a los derechos y libertades, el que más cuestiones contempla, relacionadas con la atención a la diversidad:

«1. Todos tienen el derecho a la educación. Se reconoce la libertad de enseñanza.

2. La educación tendrá por objeto el pleno desarrollo de la personalidad humana en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

3. Los poderes públicos garantizan el derecho que asiste a los padres para que sus hijos reciban la formación religiosa y moral que esté de acuerdo con sus propias convicciones.

4. La enseñanza básica es obligatoria y gratuita.

5. Los poderes públicos garantizan el derecho de todos a la educación, mediante una programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes.

6. Se reconoce a las personas físicas y jurídicas la libertad de creación de centros docentes, dentro del respeto a los principios constitucionales.

7. Los profesores, los padres y, en su caso, el alumnado intervendrán en el control y gestión de todos los centros sostenidos por la Administración con fondos públicos, en los términos que la Ley establezca.

8. Los poderes públicos inspeccionarán y homologarán el sistema educativo para garantizar el cumplimiento de las Leyes.

9. Los poderes públicos ayudarán a los centros docentes que reúnan los requisitos que la Ley establezca.

10. Se reconoce la autonomía de las Universidades en los términos que la Ley establezca.»

Este precepto, por su ubicación dentro del Texto constitucional, goza de la máxima protección, a través de los mecanismos de defensa que arbitra el artículo 53, incluida la posibilidad de solicitar el amparo del Tribunal Constitucional ante cualquier vulneración del mismo.

El Derecho de todas las personas a la educación, en los términos del mencionado precepto, se presenta no sólo como un derecho absoluto, sino que además comprende una serie de derechos y libertades que lo desarrollan y particularizan formando un amplio espectro de derechos y libertades educativas, gozando todos ellos del mismo amparo y protección.

En este sentido, el Derecho a la educación es un derecho bifronte, por un lado amplio y absoluto en el reconocimiento taxativo a ciudadanos y ciudadanas de la posibilidad de exigir de los Poderes públicos una formación que les permita el pleno desarrollo de su personalidad; y por otro lado, compendio de una serie de derechos y libertades concretas y específicas que delimitan diversos aspectos en que debe hacerse efectivo el genérico Derecho a la educación.

Finalmente, debemos reseñar la obligación dirigida a los poderes públicos (artículo 49) para que lleven a cabo una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de las personas con discapacidad física, psíquica o sensorial, a quienes deberá prestar la atención especializada que requieran y los ampararán especialmente en el disfrute de los derechos que el Título I otorga a la ciudadanía.

b) La Ley de Integración Social de los Minusválidos.

La Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos, fue la primera norma posterior a la Constitución que reconoce los derechos subjetivos de las personas con discapacidad que no se encuentran integradas en el sistema de la Seguridad Social, y en la que se establece el marco jurídico de la protección pública a favor de las personas con discapacidad afrontando políticas de prevención, tratamiento, rehabilitación e integración, las cuales se traducen en la promoción del principio de equiparación de oportunidades mediante la inclusión en sectores de trascen-

dencia como el empleo, la accesibilidad, y por supuesto, la educación.

En materia educativa, la Ley de Integración Social de los Minusválidos -principalmente en los preceptos contenidos en su Sección II- toma conciencia de la marginación en que se halla este colectivo y partiendo de esta premisa formula nuevos planteamientos en el campo de la educación especial y en la organización y funcionamiento de los centros escolares.

Esta significativa Ley define la educación especial como un proceso integral, flexible y dinámico, que se concibe para su aplicación personalizada y comprende los diferentes niveles y grados del sistema de enseñanza, particularmente los considerados obligatorios y gratuitos, encaminados a conseguir la total integración social del minusválido, y tendrá como objetivos la superación de las deficiencias y de las consecuencias o secuelas derivadas de aquéllas; la adquisición de conocimientos y hábitos que le doten de la mayor autonomía posible; la promoción de todas las capacidades del minusválido para el desarrollo armónico de su personalidad; y la incorporación a la vida social y a un sistema de trabajo que permita a las personas afectadas servirse y realizarse a sí mismas.

La norma, en su artículo 27, proclama el principio de integración del alumnado con discapacidad en el sistema ordinario quedando en exclusiva los centros específicos para aquel alumnado que la profundidad de su discapacidad haga imprescindible su educación en uno de estos centros. Del mismo modo, y con el objetivo de potenciar el tránsito de los centros específicos a los centros ordinarios, la Ley ordena a los centros específicos que funcionen en conexión con los ordinarios dotándose de unidades de transición para facilitar la integración del alumnado en centros ordinarios.

Respecto al personal que desarrolla sus funciones con el alumnado de educación especial, la Ley 13/1982 alude a la necesidad de que sea personal interdisciplinario técnicamente adecuado que, actuando como equipo multiprofesional, garantice las diversas atenciones que el alumnado requiera. Igualmente, exige que dicho personal, además de estar en posesión de del título profesional, posea la especialización, experiencia y aptitudes necesarias.

La gratuidad de la enseñanza para las personas con discapacidad se contempla en el artículo 30, tanto en las instituciones de carácter general, en las de atención particular y en los centros especiales, de acuerdo con lo que dispone la Constitución y las de leyes que la desarrollan.

c) Ley de Igualdad de Oportunidades, no discriminación y Accesibilidad universal.

Transcurridos casi 25 años de la promulgación de la Ley de Integración Social de los Minusválidos, se hacía necesario elaborar una nueva norma que, a tenor de la experiencia en su aplicación, la comple-

mentara y otorgara un nuevo impulso a las actuaciones públicas en materia de discapacidad.

Estas razones justificaron la elaboración de la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de Igualdad de oportunidades, no-discriminación y Accesibilidad universal de las personas con discapacidad, que viene a constituir una nueva Ley marco en la materia que complementa y actualiza la Ley 13/1982, de 7 de abril.

El nuevo instrumento jurídico no se limita en exclusiva a plasmar los principios constitucionales de dignidad e igualdad sino que los promueve con el objetivo de reconocer y garantizar el derecho de las personas con discapacidad a una igualdad de oportunidades en todos los ámbitos de la vida económica, política, cultural y social de las personas con discapacidad, conforme a los mandatos contenidos en los artículos 9, 10, 14 y 49 de la Constitución española.

Estos conceptos actúan como principios orientadores de las políticas públicas por cuanto son un mandato legal para los poderes públicos y actúan como inspiradores de los compromisos de los demás agentes sociales.

Los principios en los que se inspira la Ley son los de vida independiente, normalización, accesibilidad universal, diseño para todos, diálogo civil y transversalidad de las políticas en materia de discapacidad.

A estos efectos, se entiende por vida independiente la situación en la que la persona con discapacidad ejerce el poder de decisión sobre su propia existencia y participa activamente en la vida de su comunidad, conforme al derecho al libre desarrollo de la personalidad.

Por “normalización” se alude al principio en virtud del cual las personas con discapacidad deben poder llevar una vida normal, accediendo a los mismos lugares, ámbitos, bienes y servicios que están a disposición de cualquier otra persona.

Se considera “accesibilidad universal” la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible.

“Diseño” para todos es la actividad por la que se concibe o proyecta, desde el origen, y siempre que ello sea posible, entornos, procesos, bienes, productos, servicios, objetos, instrumentos, dispositivos o herramientas, de tal forma que puedan ser utilizados por todas las personas, en la mayor extensión posible.

Otro principio, el “diálogo civil”, es aquel según el cual las organizaciones representativas de personas con discapacidad y de sus familias participan en la elaboración, ejecución, seguimiento y evaluación de las políticas oficiales que se desarrollan en la esfera de las personas con discapacidad.

Finalmente, por “transversalidad” de las políticas en materia de discapacidad la Ley se refiere al principio en virtud del cual las actuaciones que desarrollan las Administraciones públicas no se limitan únicamente a planes, programas y acciones específicos, pensados exclusivamente para estas personas, sino que comprenden las políticas y líneas de acción de carácter general en cualquiera de los ámbitos de actuación pública, en donde se tendrán en cuenta las necesidades y demandas de las personas con discapacidad.

Además de los principios señalados, la Ley de Igualdad de oportunidades, no-discriminación y Accesibilidad universal de las personas con discapacidad, con el objetivo de garantizar el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, distingue entre medidas contrarias a la discriminación y medidas de acción positiva.

Las primeras, las contrarias a la discriminación, son aquellas que tendrán como finalidad prevenir o corregir que una persona con discapacidad sea tratada de una manera directa o indirecta menos favorablemente que otra que no lo sea, en una situación análoga o comparable. En relación con las medidas de acción positiva cabe entender aquellos apoyos de carácter específico destinados a prevenir o compensar las desventajas o especiales dificultades que tienen las personas con discapacidad en la incorporación y participación plena en los ámbitos de la vida política, económica, cultural y social, atendiendo a los diferentes tipos y grados de discapacidad.

Las medidas de discriminación positiva podrán consistir en prohibición de conductas discriminatorias y de acoso, exigencias de accesibilidad y exigencia de eliminación de obstáculos y de realizar ajustes razonables. Por su parte, entre las medidas de acción positiva podrán incluirse apoyos complementarios y normas, criterios y prácticas más favorables. Los apoyos complementarios podrán ser ayudas económicas, ayudas técnicas, asistencia personal, servicios especializados y ayudas y servicios auxiliares para la comunicación.

d) Ley de Promoción de la Autonomía Personal y de la Atención a Personas en situación de Dependencia.

Con la entrada en vigor de la Ley 39/2006, de 14 de diciembre, de Promoción de la Autonomía Personal y de la Atención a Personas en situación de Dependencia, se configura por primera vez el Sistema Nacional de Dependencia como el cuarto pilar del Estado de Bienestar, teniendo como objetivo que las personas dependientes que necesitan ayuda para realizar actividades básicas de la vida cuenten con garantías y prestaciones por parte de la Administración para mejorar su situación.

Este nuevo Sistema configura y reconoce como un derecho subjetivo de la ciudadanía el derecho a la

promoción de la autonomía personal y el derecho a la protección de la persona en situación de dependencia, fundamentado en los principios de universalidad, equidad y accesibilidad. Tarea que debe ser completada por las Administraciones autonómicas con la aprobación de leyes de derechos sociales que sean vinculantes y exigibles en orden a satisfacer verdadera y eficazmente las necesidades de las personas con discapacidad.

La configuración de la autonomía personal y apoyos a la dependencia como nuevos derechos sociales suponen que los poderes públicos deben garantizar su debido y efectivo cumplimiento mediante la implementación de todas las medidas necesarias para ello. Por una parte, a través del establecimiento de adecuadas prestaciones económicas y servicios específicos dirigidos a personas en esta situación, y por otra, mediante la adopción de mecanismos coercitivos que permitan el cumplimiento de los derechos.

La dependencia queda definida como el estado de carácter permanente en que se encuentran las personas que, por diversas razones y entre ellas las derivadas de la discapacidad, y ligadas a la falta o a la pérdida de la autonomía física, mental, intelectual o sensorial, precisan de la atención de otra u otras personas o ayudas importantes para realizar actividades básicas de la vida diaria o, en el caso de las personas con discapacidad intelectual o enfermedad mental, de otros apoyos para su autonomía personal.

La atención a las personas en situación de dependencia y a la promoción de su autonomía personal, conforme a esta Ley, se orienta, a la obtención de una mejor calidad de vida y autonomía personal, en un marco de efectiva igualdad de oportunidades conforme a dos objetivos: Facilitar la existencia autónoma en su medio habitual todo el tiempo que desee y sea posible, y proporcionar un trato digno en todos los ámbitos de su vida personal, familiar y social, facilitando su incorporación activa en la vida de la comunidad.

4.2.2. Normativa nacional sobre Ordenación educativa.

Tras la entrada en vigor de la Ley de Integración Social de los Minusválidos se han publicado diversas leyes generales sobre Educación así como Reales Decretos y otras normas de rango inferior específicas sobre educación especial, tanto a nivel estatal como autonómico.

a) *Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación especial.*

La materialización de los principios contenidos en la Ley de Integración Social de los Minusválidos relativos a la necesidad de que el alumno con discapacidad se escolarice en centros ordinarios y, por tanto, la escolarización en centros especiales tenía

carácter residual, quedó plasmada en el Real Decreto 334/1985.

En este sentido, el artículo 2, viene a establecer que la Educación especial se concretará bien en la atención educativa y temprana anterior a la escolarización, o bien en los apoyos y adaptaciones precisas para que las personas disminuidos o inadaptados puedan llevar a cabo su proceso educativo en los centros ordinarios del sistema escolar, en el régimen de mayor integración posible, o en los centros o unidades específicas de educación especial.

Sólo cuando la gravedad, características o circunstancias de la disminución o inadaptación del alumnado requieran apoyos u adaptaciones distintas o de mayor grado a las que se podrían proporcionar en centros ordinarios, se realizará la escolarización en centros específicos y, además durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga posible la integración en los centros ordinarios.

Esta regulación supuso en aquella época una verdadera novedad ya que, por primera vez se admitía, de forma legal, la necesidad de integrar al alumnado con discapacidad en el sistema ordinario.

b) *Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE).*

Como se ha expresado en otro apartado de este trabajo, la LOGSE formula una nueva política de integración educativa de las personas con discapacidad con unos objetivos dignos de elogio: normalización e integración escolar.

Para ello, el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que las personas con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado. Y la identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados por profesionales de distintas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas del alumnado.

Y para alcanzar estos fines, era necesario previamente dotar a los centros escolares ordinarios de unas condiciones materiales (supresión de barreras arquitectónicas, instalaciones y equipamientos adaptados) y de unas dotaciones de personal especializado (logopedas, fisioterapeutas, psicólogos, médicos, etc.) que permitieran atender adecuadamente las necesidades educativas especiales de estos alumnos y alumnas.

En este contexto, el artículo 37, disponía que el sistema educativo debería contar con profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y materiales didácticos precisos para la participación del alumnado en el proceso de aprendizaje. Los centros deberían contar con la debida organización escolar y realizar

las adaptaciones y diversificaciones curriculares necesarias para facilitar al alumnado la consecución de los fines indicados. Del mismo modo, debía adecuarse las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estas personas.

Continuaba señalando el precepto que la atención al alumnado con necesidades educativas especiales se iniciaría desde el momento de su detección. A tal fin, existirían los servicios educativos precisos para estimular y favorecer el mejor desarrollo de estas personas, y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.

De nuevo asistimos a una proclamación sobre el carácter residual de la escolarización del alumnado en los centros específico ya que la escolarización en unidades o centros de educación especial sólo debía llevarse a cabo cuando las necesidades del alumno o alumna no pudieran ser atendidas por un centro ordinario. Dicha situación sería revisada periódicamente, de modo que pudiera favorecerse, siempre que fuese posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

Consciente de las limitaciones que imponía esta nueva realidad educativa, el legislador previó un plazo dilatado de tiempo para hacer efectivos los distintos compromisos de mejora del sistema educativo que contenía la LOGSE, estableciendo un período transitorio durante el cual las diferentes Administraciones con competencias educativas deberían adaptar su red de centros y sus plantillas profesionales a las nuevas exigencias derivadas de la integración de las personas con discapacidad.

c) Real Decreto 696/1995, de 28 de abril, de Ordenación de la Educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales.

En desarrollo de los preceptos contenidos en la Ley de Ordenación del Sistema Educativo, y diez años después de la entrada en vigor del Real Decreto 334/1985, se promulgó el Decreto 696/1995 con el objetivo de racionalizar el proceso de escolarización del alumnado con discapacidad, teniendo en cuenta los resultados obtenidos tras una evaluación efectuada de la aplicación de la norma anterior.

La línea apuntada por la nueva norma sigue la señalada en las normas anteriores respecto a la necesidad de escolarizar a este alumnado en los centros ordinarios y sólo residualmente se procederá a su escolarización en centros específicos, es decir, cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dicho alumnado no pueden ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario.

Aún cuando en lo esencial las coincidencias son evidentes, existen entre ambas normas algunas diferencias. Así, el nuevo Real Decreto cambia la denominación de alumno discapacitado por alumnado con necesidades educativas especiales y, además, serán los equipos psicopedagógicos los que, de hecho,

adopten la decisión de escolarizar en centros específicos.

Respecto de la organización de las enseñanzas en los centros de Educación especial, dispone que en los mismos se impartirá la Educación básica obligatoria –con una duración de 10 años– y una formación que facilite la transición a la vida adulta del alumnado. Igualmente, se podrá impartir Programas de Garantía Social.

d) Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.

Esta nueva Ley en materia educativa, vigente en la actualidad, se inspira, entre otros, en los principios de equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no-discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.

Para garantizar la equidad, el Título II determina los grupos de estudiantes que requieren una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración.

Define al alumnado con necesidades educativas especiales a quienes requieren por un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos de conducta.

Por otro lado, esta norma educativa establece una política de continuidad respecto de la LOGSE por lo que respecta al proceso de integración del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios (artículo 74):

«1. La escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no-discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo, pudiendo introducirse medidas de flexibilización de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en unidades o centros de educación especial, que podrá extenderse hasta los veintiún años, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios.

2. La identificación y valoración de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por personal con la debida cualificación y en los términos que determinen las Administraciones educativas.

3. Al finalizar cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada una de las personas en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial.

Dicha evaluación permitirá proporcionarles la orientación adecuada y modificar el plan de actuación así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un régimen de mayor integración.

4. Corresponde a las Administraciones educativas promover la escolarización en la educación infantil del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar programas para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.

5. Corresponde asimismo a las Administraciones educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias, así como adaptar las condiciones de realización de las pruebas establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.»

También, con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria, esta Ley educativa impone a las Administraciones públicas la obligación de fomentar ofertas formativas adaptadas a sus necesidades específicas, estableciendo una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.

4.3. NORMATIVA AUTONÓMICA

4.3.1. Normativa autonómica sobre discapacidad

a) Estatuto de Autonomía para Andalucía.

El Estatuto de Autonomía para Andalucía, aprobado por la Ley Orgánica 2/2007, de 19 de marzo, ha querido avanzar en la promoción y mejora de aquellos aspectos que contribuyan a crear las condiciones más favorables para el efectivo disfrute de los derechos y libertades por parte de la ciudadanía andaluza, mediante la fijación, delimitación y garantía de los mismos.

En este contexto, el Título I del Estatuto dedicado a los derechos sociales, deberes y políticas públicas, en el Capítulo II, prohíbe toda discriminación en el ejercicio de los derechos, en cumplimiento de los deberes y la prestación de los servicios contemplados en este Título, particularmente la ejercida por razón de discapacidad, entre otras circunstancias que específicamente se mencionan, lo que no impedirá acciones positivas en beneficio de sectores, grupos o personas desfavorecidas.

Añadiendo (artículo 24) que las personas con discapacidad y las que estén en situación de dependencia tienen derecho a acceder, en los términos que establezca la ley, a las ayudas, prestaciones y servi-

cios de calidad con garantía pública necesarios para su desarrollo personal y social.

Por su parte, el artículo 21 reconoce los derechos en materia de educación, garantizando un sistema educativo público, y el derecho constitucional de todos y todas a una educación permanente y de carácter compensatorio, y reconociendo, entre otros, el derecho a acceder en condiciones de igualdad a los centros educativos sostenidos con fondos públicos.

La inclusión de estos derechos en el mencionado Título dentro del denominado bloque de “derechos sociales” ha supuesto una importante innovación respecto del antiguo Estatuto ya que la elevación de este derecho y sus desarrollos reglamentarios a la categoría estatutaria viene a garantizar el perfil prescricional y asistencial propio de la esfera autonómica, permitiendo la puesta en marcha de nuevos mecanismos de control.

En este sentido, el Capítulo IV del Título I del vigente Estatuto establece dos garantías directas para los derechos sociales. Por un lado, la vinculación del legislador al contenido declarado de los mismos en el Estatuto. Así, el artículo 38 del Texto legal encomienda al Parlamento de Andalucía la aprobación de las correspondientes leyes de desarrollo, que respetarán, en todo caso, el contenido de los mismos establecido por el Estatuto y determinarán las prestaciones y servicios vinculados al ejercicio de estos derechos. Y por otro lado, se prevé, además, un mecanismo de protección jurisdiccional, disponible por la ciudadanía, recogido en el artículo 39, en virtud del cual los actos de los poderes públicos de la Comunidad que vulneran los derechos mencionados en el artículo anterior –derechos reconocidos en el Capítulo II del Título I, entre los que se incluye los derechos en materia de educación– podrán ser objeto de recurso ante la jurisdicción correspondiente, de acuerdo con los procedimientos que establezcan las leyes procesales del Estado.

A las garantías directas de estos derechos sociales hay que añadir el papel del Defensor del Pueblo Andaluz, también Defensor del Menor de Andalucía, como garante de la defensa de los mismos, y como instrumento de garantía y control del intervencionismo público necesario para el ejercicio pleno de los derechos sociales, conforme a la regulación contenida en los artículos 41 y 128 del Estatuto.

Finalmente, como principios rectores de las políticas públicas (artículo 37), los poderes públicos de Andalucía orientarán sus políticas públicas a garantizar y asegurar el ejercicio de los derechos y alcanzar los objetivos básicos, mediante la aplicación efectiva de una serie de principios rectores, entre ellos la autonomía y la integración social y profesional de las personas con discapacidad, de acuerdo con los principios de no-discriminación, accesibilidad universal e igualdad de oportunidades y plena eliminación de las barreras.

b) Ley 2/1988, de 4 de abril, de Servicios Sociales en Andalucía.

El objetivo de esta norma es regular y garantizar en el ámbito de la Comunidad Autónoma Andaluza, mediante el ejercicio de una acción administrativa coordinada, un Sistema público de Servicios Sociales que ponga a disposición de las personas y de los grupos en que éstas se integran recursos, acciones y prestaciones para el logro de su pleno desarrollo, así como la prevención, tratamiento y eliminación de las causas que conducen a su marginación.

Este Sistema deberá estar inspirado en los principios de "Responsabilidad pública": mediante la adscripción por los poderes públicos de recursos financieros, humanos y técnicos adecuados a la consecución de los objetivos propuestos; "Solidaridad": mediante la justa distribución de los recursos tanto entre las personas y grupos Sociales como entre los distintos ámbitos territoriales, a fin de fomentar la colaboración y apoyo recíprocos y superar las condiciones que dan lugar a la marginación; "Igualdad y universalidad": mediante la atención de todos los ciudadanos sin discriminación alguna por razón de sexo, estado, raza, edad, ideología o creencia; "Participación": mediante la intervención de los ciudadanos y usuarios, a través de los cauces adecuados, en la promoción y control de los Servicios Sociales; "Prevención": mediante la adopción de medidas orientadas hacia la eliminación de las causas de la marginación; "Globalidad": mediante la consideración integral de la persona; "Normalización e integración": mediante la utilización de los cauces normales que la sociedad establece para la satisfacción de las necesidades sociales y culturales, respetando el medio familiar, el entorno social y el derecho a la diferencia; "Planificación y coordinación": mediante la adecuación de los recursos a las necesidades sociales y la armonización de las iniciativas públicas entre sí, y de éstas con la iniciativa social, y "Descentralización": mediante el progresivo desplazamiento de la gestión de los Servicios Sociales hacia los órganos e instituciones más próximas al usuario.

c) Ley 1/1999, de 31 de marzo, de Atención a las personas con Discapacidad.

Esta norma andaluza tiene como misión regular las actuaciones dirigidas a la atención y promoción del bienestar de las personas con discapacidad física, psíquica y sensorial, con el fin de hacer efectiva la igualdad de oportunidades y posibilitar su rehabilitación e integración social, así como la prevención de las causas que generan deficiencias, discapacidades y minusvalías.

En materia educativa, la Ley reconoce a las personas con una discapacidad el derecho a recibir la atención educativa específica que por sus necesidades educativas especiales requieran, tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención o se detecte riesgo de aparición de la discapacidad, con

el fin de garantizar su derecho a la educación y al desarrollo de un proceso educativo adecuado y asistido con los complementos y apoyos necesarios.

En este ámbito, las personas con discapacidad tendrán derecho, en cualquiera de las etapas educativas, obligatorias y no obligatorias, a la prevención, detección y atención temprana de sus especiales necesidades educativas, a la evaluación psicopedagógica que determine sus necesidades educativas las medidas curriculares y de escolarización, y los apoyos y recursos necesarios para atenderlas, al uso de sistemas de comunicación alternativos y la utilización de medios técnicos y didácticos que faciliten los procesos de enseñanza, aprendizaje y evaluación, así como las necesarias adaptaciones del puesto escolar, y al uso de nuevas tecnologías que mejoren y ayuden a la integración de las personas con discapacidad.

Por lo que respecta a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales, ésta se efectuará prioritariamente en los centros sostenidos con fondos públicos, en la modalidad educativa más adecuada, teniendo en cuenta las posibilidades y características del alumno o alumna y el objetivo del mayor grado de integración posible.

De nuevo en esta norma encontramos el principio de subsidiariedad de la escolarización en centros específicos ya que su artículo 15 establece que cuando se aprecie de forma razonada que las necesidades de dicho alumnado no puedan ser adecuadamente satisfechas en un centro ordinario se propondrá su escolarización en unidades y centros específicos de Educación Especial.

4.3.2. Normativa autonómica sobre Ordenación educativa.

a) Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación.

El propósito de la Ley de Solidaridad en la Educación es renovar y consolidar su compromiso con la igualdad de oportunidades, la universalización del derecho a la educación y la integración social de los sectores de población desfavorecidos, haciéndolo efectivo a través de la promoción de políticas públicas que conduzcan a la consecución del Estado del Bienestar.

Para ello, establece los objetivos que se pretenden alcanzar con la aplicación del principio de la solidaridad en la educación. Estos objetivos van encaminados a mejorar y complementar las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales, a potenciar la asunción de valores inherentes en la interculturalidad que permitan desarrollar en la comunidad educativa actitudes de respeto y tolerancia hacia los grupos minoritarios.

Nuevamente encontramos dos principios que desde la LOGSE se han ido repitiendo en las diversas normas analizadas: Normalización e integración escolar.

En concordancia con este planteamiento, el artículo 8, sobre modalidades de escolarización, viene a establecer que el alumnado con discapacidades psíquicas, físicas sensoriales se escolarizarán preferentemente en los centros educativos ordinarios ubicados en el entorno del alumno de acuerdo con la planificación educativa y garantizando el mayor grado de integración posible y de consecución de los objetivos establecidos con carácter general para los diversos niveles, etapas y ciclos del sistema educativo.

Así la escolarización en centros ordinarios se llevará acabo en régimen de integración en aulas ordinarias o en aulas específicas de educación especial, en función siempre del grado y tipo de discapacidad. Cuando la escolarización se realice en aulas específicas, se adoptarán las medidas necesarias para garantizar la existencia de espacios y tiempos compartidos con el resto de la comunidad escolar de forma que se facilite el proceso de integración.

A mayor abundamiento, se dispone que la escolarización del alumnado con discapacidad sólo se realizará en centros específicos de educación especial cuando, por sus especiales características o grado de discapacidad, sus necesidades educativas no puedan ser satisfechas en régimen de integración.

La ordenación de las enseñanzas para el alumnado escolarizado en aulas y centros específicos (artículo 9) será la siguiente:

«1. En los Centros y aulas específicos se realizará una reordenación global del currículo que comprenderá un periodo de formación básica con carácter obligatorio, con una duración mínima de diez años y un periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral con una duración mínima de dos años. En cualquier caso, el límite de edad de escolarización en un centro o aula de educación especial se establece en los veinte años.

2. El currículo del periodo de formación básica tomará como referente las capacidades establecidas en los objetivos del currículo de Educación Infantil y Educación Primaria pudiendo dar cabida a capacidades de la Educación Secundaria Obligatoria, de acuerdo con las posibilidades del alumnado.

3. Aquel alumnado que al término del periodo de formación básica obligatoria haya alcanzado globalmente las capacidades establecidas en los objetivos de la etapa de educación secundaria obligatoria será propuesto para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria.

4. Los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral están encaminados a facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social del alumnado. Asimismo, tendrán un marcado carácter de cualificación profesional, que facilite la

integración laboral, cuando las posibilidades del alumno o alumna así lo aconsejen.»

b) Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la Ordenación de la atención educativa a los alumnos/as asociadas a sus capacidades personales.

La Ley de Solidaridad en la Educación fijó los principios básicos de intervención respecto de aquellos escolares que presentan necesidades educativas específicas, sea por razones asociadas a sus capacidades personales o por circunstancias sociales, económicas o familiares, con el objetivo último de articular un sistema de actuaciones educativas que permitieran superar las situaciones de desventaja con que estos colectivos afrontaban su inserción en el sistema educativo.

No obstante dicha norma precisaba para su concreción efectiva de un posterior desarrollo normativo, que articulase y particularizase los procedimientos y actuaciones a través de los cuales los objetivos y principios que la misma estatúa iban a convertirse en normas de actuación de directa aplicación en el Sistema educativo andaluz.

En este sentido, en el año 2002 se produjo la aprobación del Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la Ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, que vino a complementar y articular los principios contenidos en la Ley de Solidaridad en la Educación referidos a la educación especial.

Los objetivos establecidos en el Decreto se concretan en los siguientes:

a) Determinar las condiciones de escolarización, las enseñanzas y las medidas de apoyo, de adaptación y de acceso al currículo que contribuyan a mejorar la calidad de la atención educativa que reciben los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales por razón de discapacidad.

b) Determinar las medidas de atención personalizada que pueden aplicarse a los alumnos y alumnas con sobredotación de sus capacidades intelectuales para responder a sus necesidades educativas especiales a lo largo del proceso de enseñanza y aprendizaje.

c) Promover el uso de las nuevas tecnologías de la comunicación e información y de los sistemas de comunicación aumentativos y alternativos.

d) Impulsar la coordinación entre las diferentes Administraciones de la Comunidad Autónoma de Andalucía y del Estado para la convergencia de las acciones dirigidas al alumnado con discapacidad o sobredotación intelectual.

e) Establecer un marco de colaboración y cooperación entre la Administración educativa y las entidades sin ánimo de lucro y las organizaciones que representen al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales o a sus representantes legales.

f) Planificar la escolarización de manera equilibrada en cada una de las zonas educativas, de acuerdo con el principio de sectorización.

Respecto a la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en centros específicos de educación especial la norma determina que los equipos de orientación educativa propondrán la escolarización en éstos de aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a condiciones personales de discapacidad, que requieran adaptaciones significativas y en grado extremo en las áreas del currículo oficial que les corresponda por su edad, cuando consideren que no sería posible su adaptación e integración social en un centro escolar ordinario.

Por lo que se refiere a la organización de las enseñanzas que se impartan en aulas o en centros específicos de educación especial, éstas se organizarán del siguiente modo: un período de formación básica de carácter obligatorio y un período de formación para la transición a la vida adulta y laboral.

El período de formación básica de carácter obligatorio tendrá una duración mínima de 10 años, si bien podrá ser ampliado hasta en dos años cuando a juicio del equipo educativo esta medida permita la consecución de los objetivos previstos en la adaptación curricular individualizada. El período de formación básica comenzará a los 6 años de edad y podrá extenderse hasta los 18 años de edad.

Esta formación se organizará en ciclos y en el diseño del currículo que los desarrolle se tomarán como referentes los currículos correspondientes a la educación infantil y a la educación primaria, en sus diferentes ámbitos y áreas, pudiendo dar cabida al desarrollo de las capacidades de la educación secundaria obligatoria, de acuerdo con las posibilidades y las necesidades educativas de cada alumno o alumna.

Por lo que se refiere al período de formación para la transición a la vida adulta y laboral, éste tendrá una duración máxima de cuatro cursos, pudiendo comenzar a los 16 años y prolongarse hasta los 20, siendo su referente fundamental aquellas capacidades establecidas en los objetivos educativos que tiendan a la adquisición y al desarrollo de aprendizajes relacionados con la inserción laboral y la transición a la vida adulta. Las enseñanzas que se impartan en este período podrán ser Programas de garantía social específicos o Programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral. El límite máximo para permanecer escolarizado en un aula o centro específico de educación especial será la edad de veinte años.

En los programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral, el currículo se organizará en ámbitos de experiencia que permitan la máxima contextualización de los aprendizajes, incluyendo, al menos, aquellos que contribuyen a desarrollar las capacidades de autonomía personal en la vida diaria,

la integración social y comunitaria, y la orientación y formación laboral.

Para el desarrollo de estos programas de formación, conforme establece el artículo 33 del Decreto, la Administración educativa impulsará con otras Administraciones, instituciones o asociaciones sin ánimo de lucro la organización de programas de formación para la transición a la vida adulta y laboral para jóvenes con necesidades educativas especiales, con la finalidad de complementar la oferta que realiza a través de los centros específicos de educación especial.

Este Decreto 147/2002 ha sido objeto de desarrollo parcial en algunos de sus aspectos más significativos mediante las siguientes Órdenes:

– **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la elaboración del Proyecto Curricular de los Centros Específicos de Educación Especial y de la Programación de las aulas específicas de Educación Especial en los centros ordinarios.

Esta Orden viene a regular el proyecto curricular del periodo de formación básica de carácter obligatorio y el correspondiente al periodo de formación para la transición de la vida adulta y laboral, que contendrá, entre otros, los objetivos generales del periodo de formación, la distribución por ciclos de los objetivos, las decisiones sobre la metodología didáctica, organización de tutoría y orientación escolar, los materiales y recursos a utilizar, los criterios para evaluar o los criterios para elaborar la programación de las actividades complementarias y extraescolares.

– **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula la realización de la Evaluación psicopedagógica y el Dictamen de escolarización.

A tal efecto, se entiende por Evaluación el conjunto de actuaciones encaminadas a recoger, analizar y valorar la información sobre las condiciones personales del alumnado, su interacción con el contexto escolar, familiar y su competencia curricular. Mientras que la finalidad del Dictamen de escolarización es determinar la modalidad de escolarización que se considera adecuada para atender las necesidades educativas especiales del alumno o alumna.

– **Orden de 19 de septiembre de 2002**, por la que se regula el periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, destinado a los jóvenes con necesidades educativas especiales.

Como su nombre indica, la Orden determina el régimen del periodo de formación para la transición a la vida adulta y laboral, que tiene como finalidad facilitar el desarrollo de la autonomía personal y la integración social y laboral de los jóvenes que hayan finalizado la formación básica de carácter obligatorio en un aula o en un centro específico de educación especial con adaptaciones muy significativas del currículo.

Los objetivos de estos programas se centran en afianzar y desarrollar las capacidades del alumnado, promoviendo el mayor grado posible de autonomía

personal y de integración social; fomentar la participación en todos aquellos contextos en los que se desenvuelve la vida adulta; ofrecer una oferta formativa que promueva el desarrollo de actitudes laborales de seguridad en el trabajo, entre otros.

c) Ley 17/2007, de 10 de diciembre, de Educación de Andalucía.

La Comunidad Autónoma de Andalucía cuenta desde 2008 con una Ley propia en materia educativa. En su momento, fue la primera norma de ámbito autonómico que regulará el Sistema educativo en una comunidad autónoma, en el marco de las competencias que le otorga la Ley Orgánica de Educación (LOE).

Entre los principales propósitos marcados por esta Ley se encuentra el de favorecer el éxito escolar del alumnado ampliando los horarios lectivos semanales de las materias de Lengua, Matemáticas e Idioma extranjero, además de abogar por incrementar las tasas de escolarización en las enseñanzas postobligatorias (Bachillerato y Formación Profesional). Asimismo, se implanta nuevos programas de refuerzo y apoyo lectivo en horario de tarde para los estudiantes que no alcancen los objetivos académicos previstos, se pondrán en marcha Planes de Diversificación Curricular a partir de 3º de ESO y Programas de Cualificación Profesional Inicial para facilitar el acceso al Graduado en Secundaria, titulación básica del sistema educativo.

El Título III está dedicado a la Equidad en la Educación, destacando el cambio de denominación en la identificación del alumnado con necesidades educativas especiales que ahora se denomina alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entendiendo por tal aquel que presenta necesidades educativas especiales debidas a diferentes grados y tipos de discapacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial y, además, el que procede de otros países o por cualquier motivo, se incorpore de forma tardía al sistema educativo, así como el alumno que precise acciones de carácter compensatorio. Del mismo modo, tendrá esta consideración el alumnado con altas capacidades intelectuales.

Para este tipo de alumnado, el Sistema Educativo Público de Andalucía garantiza su acceso y permanencia, y su escolarización se regirá por los principios de normalización, inclusión escolar y social, flexibilización, personalización de la enseñanza y coordinación interadministrativa.

Por otra parte, la LEA realiza una remisión expresa a la Ley Orgánica de Educación y a la Ley de Solidaridad en la Educación de Andalucía respecto a la forma y características en que se desarrollará la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sin perjuicio de las peculiaridades que se contienen en este texto.

En relación con los recursos humanos y materiales para la debida atención educativa de este alumnado, la Ley educativa dispone en sus artículos 116 y 117 lo siguiente:

«Artículo 116. Profesorado y personal de atención educativa complementaria.

1. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales de orden físico, psíquico, cognitivo o sensorial en educación infantil, educación primaria y educación secundaria obligatoria, corresponde al profesorado y, en su caso, a otros profesionales con la debida cualificación.

2. Los centros que desarrollen planes de compensación educativa autorizados por la Administración educativa recibirán la dotación de profesorado de apoyo que corresponda en función de las medidas curriculares y organizativas que se desarrollen, así como el reforzamiento del departamento de orientación o, en su caso, del equipo de orientación educativa. En aquellos centros o zonas que se establezcan, se podrá contemplar la intervención de otros profesionales con la titulación adecuada.

3. Los centros que desarrollen programas específicos dirigidos al alumnado que presente graves carencias lingüísticas, o en sus competencias o conocimientos básicos, derivadas de su incorporación tardía al sistema educativo, recibirán el profesorado de apoyo y los profesionales con la debida cualificación que correspondan para la atención del mismo, de acuerdo con lo que a tales efectos establezca la Administración educativa.»

«Artículo 117. Medios materiales y apoyos.

1. Los centros docentes que atiendan alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo dispondrán de los medios, de los avances técnicos y de los recursos específicos que permitan garantizar la escolarización de este alumnado en condiciones adecuadas.

2. Estos centros recibirán, asimismo, una atención preferente de los servicios de apoyo a la educación.»

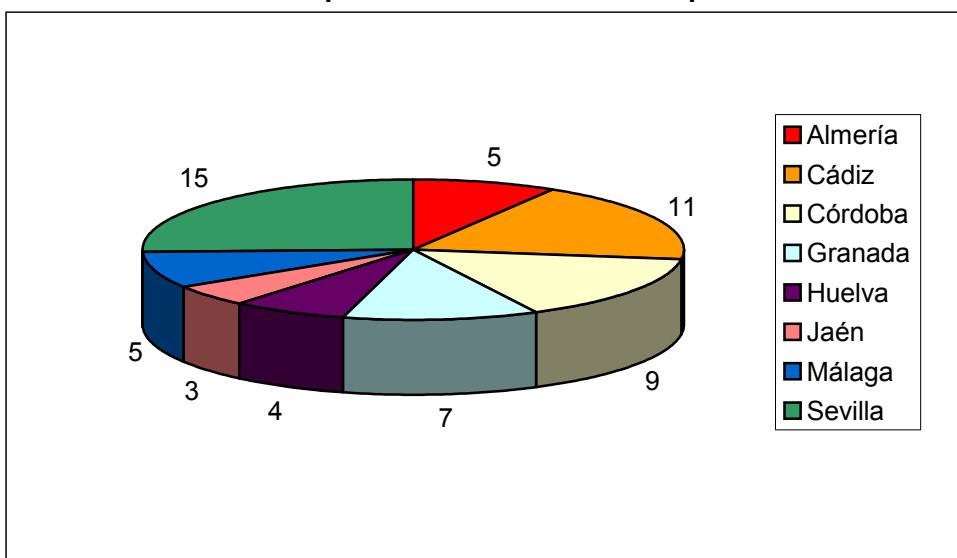
5. RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN

5.1. LOS CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL EN ANDALUCÍA

El número de centros específicos de educación especial en Andalucía asciende a 59, de los cuales 16 son de titularidad pública, 15 gestionados directamente por la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía y el centro de convenio “Virgen Esperanza” de Sevilla titularidad del Ayuntamiento de Sevilla. El resto de los 43 centros son de titularidad privada, gestionados por entidades que tienen suscritos conciertos con la Administración educativa.

Si analizamos la ubicación de los colegios por provincias, el mayor número de ellos se encuentran en Sevilla con 15 centros, lo que supone más del 25 por 100 de la totalidad de los centros en Andalucía. Le siguen las provincias de Cádiz y Córdoba con 11 y 9 respectivamente. La provincia de Granada cuenta con 7 centros. Por su parte, las provincias de Málaga y Almería poseen 5 centros cada una de ellas. Huelva y Jaén son las provincias con menor número de centros específicos de educación especial con 4 en la primera y 3 en la segunda.

Gráfico 1. Centros específicos de educación especial en Andalucía



Fuente: Elaboración de la Institución sobre la base de datos aportados por la Consejería de Educación.

Gráfico 2. Mapa distribución centro específico por provincias y titularidad.



Atendiendo al criterio relativo a la titularidad del centro, de los 15 colegios existentes en la provincia de SEVILLA, 4 son de titularidad pública **“Nuestra Señora de la Merced”** en Osuna, **“Aben Basso”**, **“Virgen Macarena”** y **“Virgen Esperanza”**, en Sevilla capital y los 11 de titularidad privada son los siguientes: **“Molinos de Guadaira”** y **“Nuestro Padre Jesús del Gran Poder”**, ambos en Alcalá de Guadaira, **“Maruja de Quinta”** en Utrera, y **“Ángel Riviére”**, **“Arco Auxilia”**, **“Cies Aturem”**, **“Dispensario San Pelayo”**, **“Doctor Sacristán”**, **“Instituto de Psicopediatría”**, **“Luis Braille”** y **“Pablo Montesino”** en Sevilla capital.

La provincia de CÁDIZ cuenta con los 5 centros públicos **“Virgen de la Esperanza”** en Algeciras, **“Nuestra Señora de la Merced”** y **“Colegio de Sordos”**, ambos en Jerez de la Frontera, **“Virgen del Amparo”** en La línea de la Concepción y **“Pueblos Blancos”** en Villamartín. También existen 6 colegios gestionados por entidades privadas: **“Instituto psicopedagógico Afanas”**, en Cádiz capital, **“Mercedes Carbó”** en el Puerto de Santa María, **“UPACE”** en Jerez de la Frontera, **“S.A.R Infanta Doña Cristina”** y **“Ángel de la Guarda”**, ambos en San Fernando, y **“Virgen del Pilar”** en Sanlúcar de Barrameda.

Por su parte, la provincia de CÓRDOBA cuenta con un único centro de titularidad pública denominada **“Virgen de la Esperanza”** en Córdoba capital y con 8 de titularidad privada: **“Niño Jesús”** en Cabra, **“María Montessori”** en Castro del Río y **“María Montessori”** y **“Santo Ángel”**, ambos en Córdoba, **“San Jorge”** en Lucena, **“El Molinillo”** en Montilla, **“Manuel Benítez”** en Palma del Río y **“Nuestra Señora del Rosario”** en Peñarroya-Pueblo Nuevo.

De los 7 centros específicos de Educación especial con los que cuenta la provincia de GRANADA, al igual que ocurre en la provincia de Córdoba, sólo uno de ellos es de titularidad pública (**“Jean Piaget”** en Ogíjares). El resto de ellos, hasta 6, están gestionados por entidades privadas, siendo éstos: **“Clínica San Rafael”**, **“Purísima Concepción”**, **“Sagrada Familia”**, **“Santa Teresa de Jesús”**, todos ellos ubicados en Granada capital, **“Nuestra Señora de la Esperanza”** en Guadix, y **“Luis Pastor”** en Motril.

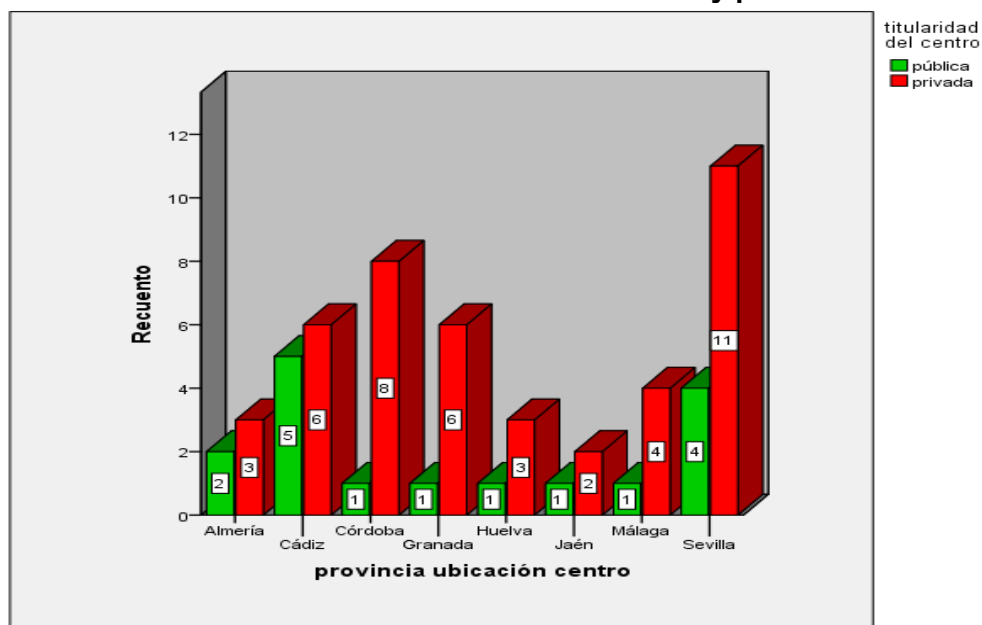
Por lo que refiere a la provincia de MÁLAGA, el centro **“Santa Rosa de Lima”** (Málaga capital) es el único público, y de titularidad privada encontramos los centros **“Aprona”** en Estepona, **“Dulce Nombre de María”** y **“La Purísima”**, ambos en Málaga capital, y **“Aspandem”** en Marbella.

En la provincia de ALMERÍA se ubican los centros públicos **“Rosa de Relañó”** y **“Provincial Princesa Sofía”** y de titularidad privada **“Down Almería”**, **“Trade”** y **“Asprodesa”**, éste último en el municipio de El Ejido.

El centro **“Sagrada Familia”**, en Huelva capital es también el único gestionado directamente por la Administración educativa existente en la provincia de HUELVA. Los 3 restantes, de titularidad privada son **“Nuestra Señora de los Milagros”** en El Campillo, **“Casa Hogar el Cristo Roto”** en Gibrleón, y **“Virgen de la Cinta”** en Huelva capital.

La provincia de JAÉN –que cuenta con menor número de centros específicos de educación especial-, sólo 3, dispone del centro **“Antonio Machado”** de titularidad pública ubicado en Úbeda, y los centros **“Virgen de la Capilla”** en Jaén capital y **“Virgen de Linarejos”** en Linares, ambos gestionados por entidades privadas.

Gráfico 3. Distribución CEEE atendiendo titularidad y provincia.



Fuente: Datos obtenidos de la Consejería de Educación.

La primera apreciación que podemos obtener es el importante predominio de los centros específicos de educación especial de titularidad privada frente a los de titularidad pública. Porcentualmente, el 73 por 100 de los centros son gestionados por entidades privadas mientras que el 27 por 100 pertenecen a la Administración educativa.

Además de lo anterior, otro aspecto que sorprende es un desequilibrio en la oferta pública de los centros en las distintas provincias andaluzas, de modo que en Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Málaga, la Administración educativa sólo ofrece un centro público para la atención del alumnado que precisa de este tipo de recursos. Este dato contrasta con los centros públicos existentes en las provincias de Cádiz y Sevilla, con 5 y 4 respectivamente.

Esta heterogeneidad respecto de la distribución de los centros específicos de educación especial en las distintas provincias de Andalucía es extensible a su capacidad, entendida ésta como el número de estudiantes escolarizados en cada uno de ellos. Así po-

demo encontrar recursos que escolarizan a más de 100 niños y niñas con aquellos otros que prestan atención educativa a menos de 20 personas.

Partiendo de esta realidad y con el propósito de que el estudio que se presenta sea riguroso y veraz en la valoración de determinados parámetros que serán de suma utilidad para elaborar algunas conclusiones, hemos creído necesario realizar un análisis de estos centros en función del número de alumnos y alumnas escolarizados en el curso al que se refiere la investigación, estos es, en el curso escolar 2009-2010.

Sobre la base de esta premisa, y a tenor de los datos disponibles hemos considerado que lo más oportuno sería diferenciar los centros específicos de educación especial en tres grandes grupos. En el primero de ellos estarían integrados aquellos que atienden a un alumnado inferior a 30; el segundo grupo lo componen los centros que cuentan entre 30 y 75 alumnos y alumnas; y el último engloba a todos los colegios que tienen escolarizados a más de 75.

Tabla 1: Centros en función del número de alumnado escolarizado.

	Frecuencia	Porcentaje
Centros con menos 30 alumnos/as	20	33,9
Centros entre 30 y 75 alumnos/as	22	37,3
Centros con más 75 alumnos/as	17	28,8
Total	59	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como se comprueba en la Tabla anterior, existen en Andalucía un total de 20 centros con menos de 30 alumnos y alumnas, 22 que tienen escolarizados entre 30 y 75, y 17 de los cuales atienden a más de 75.

Analizando la provincia donde se encuentran ubicados los centros, nos encontramos que de los 5 centros que cuenta la provincia de **Almería**, predominan aquellos que hemos venido a englobar en el primer grupo, es decir, con un alumnado inferior a 30 ("Down Almería", "Trade" y "Asprodesa"). El centro "Rosa Relaño", estaría englobado en el segundo grupo, y el mayor de todos ellos es el centro "Provincial Princesa Sofía", con 106 alumnos y alumnas.

Sin embargo, en la provincia de **Cádiz** con 11 centros, sólo uno ("Upace") de los centros existentes tiene menos de 30 alumnos y alumnas. Otros 5 colegios tienen escolarizados entre 30 y 75 ("Virgen de la Esperanza", "Sordos", "Pueblos Blancos", "Ángel de la Guarda" y "Virgen del Pilar"). El resto, hasta otros 5, pertenecen al grupo que escolariza a más de 75, y son los centros, "Nuestra Señora de la Merced", "Virgen del Amparo", "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Mercedes Carbó" y "S.A.R Infanta Cristina".

Por lo que respecta a la provincia de **Córdoba**, con 9 centros, tal como acontece en la de Almería, también

predominan los centros englobados en el primer grupo, ("San Jorge", "El molinillo", Manuel Benítez" y "Nuestra Señora del Rosario"). Cuenta con tres centros con una capacidad que hemos venido a denominar media (entre 30 y 75 alumnos y alumnas): "Virgen de la Esperanza", "María Montessori" en Castro del Río y "Santo Ángel". Por su parte, los centros con mayor capacidad son "María Montessori" en Córdoba y "Niño Jesús".

En la provincia de **Granada** advertimos que 6 de los 7 centros existentes cuentan con más de 75 alumnos/as. ("Purísima Concepción", "Sagrada Familia", "Santa Teresa de Jesús", "Nuestra Señora de la Esperanza", "Luis Pastor" y "Jean Piaget"). Sólo uno de ellos, el centro "Clínica San Rafael" estaría englobado en el grupo segundo.

Los centros del primer grupo, es decir, con menos de 30 alumnos/as, son los mayoritarios de los 4 existentes en la provincia de **Huelva**. "Nuestra Señora de los Milagros", "Casa Hogar Cristo Roto" y "Virgen de la cinta". Y sólo el centro "Sagrada Familia" estaría englobado en el tercer grupo.

En relación a la provincia de **Jaén**, dos de los tres centros existentes se engloban en aquellos centros que escolarizan entre 30 y 75 alumnos y alumnas ("Virgen de la Capilla" y "Virgen de Linarejos") mien-

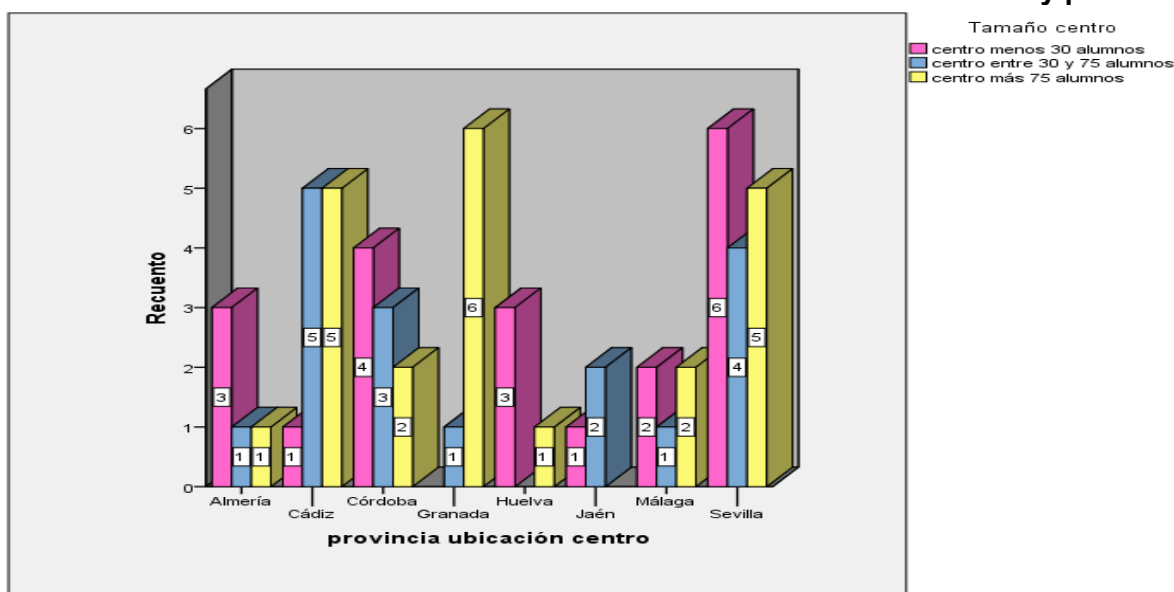
tras que el colegio “Antonio Machado” tiene escolarizados a 20 niños y niñas.

La distribución de los centros según estos parámetros en la provincia de **Málaga** es más homogénea ya que de sus 5 centros dispone de dos pertenecientes al primer grupo (“Aprona” y “Aspandem”), dos del segundo (“Dulce Nombre de María” y La Purísima”) y el centro “Santa Rosa de Lima” tiene escolarizado a 148 alumnos y alumnas.

Finalmente, en relación con la provincia de **Sevilla**, encontramos que de sus 15 centros, existe un leve pre-

dominio –un total de 6- de los englobados en el primer grupo (“Nuestra Señora de la Merced”, “Cies Aturem”, “Maruja de Quinta”, “Pablo Montesino”, “Arco-auxilia” e “Instituto de Psicopediatría”). Le sigue en número – un total de 5- los colegios que cuentan con más de 75 alumnos y alumnas (“Aben Basso”, “Virgen Macarena” “Dispensario San Pelayo”, “Molinos del Guadaíra” y “Nuestro Padre Jesús Gran Poder”). Finalmente, los centros “Conveniado Virgen Macarena”, “Ángel Rivière”, “Doctor Sacristán” y “Luis Braille” son colegios que cuentan con un número de alumnado entre 30 y 75.

Gráfico 4. Distribución CEEE atendiendo al número alumno escolarizado y provincia.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Pues bien, como se advierte en el Gráfico anterior, por lo que respecta al ámbito de la capacidad de los centros específicos de educación especial, entendida ésta como el número de alumnado escolarizado, encontramos con una importante disparidad ya que algunos de aquellos atiende a una población muy reducida, el número menor es de 7, y en cambio otros prestan atención educativa a una población escolar por encima de los 100 alumnos y alumnas, en concreto hasta 186 en el mayor de los supuestos.

Estas singularidades de los centros se manifiestan también al relacionarlos con las provincias donde se encuentran ubicados. En unos casos, como acontece en las provincias de Córdoba, Jaén, Málaga o Sevilla, las diferencias en cuanto al número de centros por cada una de las categorías establecidas en el análisis son escasas, ya que asistimos a una proporción en mayor o menor grado equilibrada entre los centros. Por el contrario, en Almería predominan los centros de menor capacidad - entendida siempre en los términos que comentamos con un alumnado inferior a 30 contraponiendo esta tendencia con la existente en la provincia de Granada, en la cual como hemos tenido ocasión de comprobar, la práctica totalidad de sus

centros cuenta con un número de alumnos y alumnas superior a 75.

5.2. EL ALUMNADO

El alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial y la atención que en los mismos recibe constituye el núcleo central del presente trabajo de investigación. Este planteamiento ha tenido su fiel reflejo en el contenido del cuestionario que han debido cumplimentar las personas responsables de los colegios.

Así las cosas, en este epígrafe se dará cuenta de los resultados y conclusiones deducidos tras la valoración de los datos obtenidos en el señalado cuestionario referente al apartado del alumnado, donde se han planteado diversos temas agrupados en cinco grandes bloques.

Con el primero, titulado “cuestiones generales” se ha pretendido conocer, desde un punto de vista cuantitativo, cuántos alumnos y alumnas se encontraban escolarizados en los centros específicos en el curso escolar al que se refiere el estudio, esto es 2009-2010, comparando dichas cifras con las de cursos anteriores a fin de valorar

su evolución al alza o a la baja, o si por el contrario nos encontramos ante unos parámetros que permanecen más o menos estables en el transcurso del tiempo.

Además de este aspecto puramente numérico, consideramos imprescindible conocer el tipo de discapacidad que padece cada uno de los alumnos o alumnas que asisten a estos centros. Para ello se ha preguntado acerca del número de alumnos y alumnas en función de la discapacidad que padece, diferenciando entre las siguientes: visual, auditiva, discapacidad mental (leve, moderada, grave o profunda), motórica, trastornos generalizados del desarrollo (autistas, rett u otros), trastornos generales del lenguaje, alteraciones del comportamiento o plurideficientes.

Otro aspecto estudiado y del que daremos cuenta en esta parte del Informe es el análisis del tipo de enseñanza que recibe cada alumno y alumna en función de su edad. A este respecto, el cuestionario diferencia entre Educación infantil de Educación especial, Formación Básica Obligatoria (FBO), Programa de Formación y Transición a la Vida Adulta (PFTVA), y Programa de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

Este primer apartado que hemos denominado "cuestiones generales" concluye con una referencia a la media de años que el alumno o alumna permanece escolarizado en este tipo de recursos.

El análisis sobre los criterios de derivación del alumnado al centro tiene su reflejo en el segundo de los bloques analizados. Hemos comenzado por interesarnos acerca de cómo llegan los alumnos/as a los centros específicos, si por derivación de los Equipos de Orientación Educativa (EOE) -como consecuencia de un primer dictamen o en dictámenes posteriores-, por derivación de los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria o, en su caso, por derivación del centro escolar ordinario. También hemos solicitado información sobre la periodicidad con la que se llevan a cabo, en su caso, los mencionados dictámenes de escolarización.

Y dentro de este apartado nos ha parecido especialmente significativo analizar hasta que punto las enseñanzas que recibe el alumnado se adecuan a las prescripciones contenidas en los dictámenes, es decir, si se les está proporcionando las ayudas y apoyos necesarios para desarrollar en el mayor grado posible las capacidades establecidas en el currículo. En caso de que la respuesta sea en sentido negativo, hemos intentado profundizar en las causas que pueden dar lugar a estas disfunciones: falta de espacio físico, ausencia de recursos materiales, ausencia de recursos personales, o ausencia de adaptaciones curriculares.

Una realidad sobre la que hemos querido detenernos por las ventajas que ello supone para el alumnado y por tratarse de una actividad que está expresamente contemplada en la normativa sobre la ordenación de la atención educativa ha sido la experiencia de escolarización combinada entre el centro específico y el

centro ordinario. En este contexto, se han distinguido aspectos tales como la colaboración de cada uno de ellos en este modo de enseñanza (personal de apoyo, recursos materiales, financiación de la experiencia), el número de horas que el alumnado beneficiario de esta experiencia pasa en cada una de las distintas actividades de ambos centros, o el nivel educativo y ciclo que cursa en cada uno de ellos.

Por otro lado, consideramos que el análisis de la ratio de diversos parámetros constituye un elemento de suma importancia para deducir la calidad educativa que está recibiendo el alumnado en este tipo de centros. Es por ello que hemos demandado información a los responsables de los centros acerca de la ratio existente en diversos parámetros así como de aquellas que, en su criterio, sería óptima para mejorar dicha calidad. En este ámbito se analiza la ratio alumnado-profesorado; alumnado-unidad; alumnado en función del tipo de enseñanza y, por último, la ratio del alumnado atendiendo al tipo de discapacidad que padece.

El cuarto bloque de materias se refiere a la escolarización. Preguntamos acerca de si cada uno de los centros encuestados atiende a la totalidad de la demanda de escolarización, ofreciéndole la posibilidad, en el supuesto de que la respuesta fuera negativa, de que se indique si ello obedece a falta de espacio, falta de recursos materiales, falta de recursos personales o, en su caso, el origen está en una decisión de las comisiones de escolarización, de los equipos de orientación educativa u orientadores o, simplemente, por la negativa de la Administración educativa a ampliar el concierto.

Además de ello, el cuestionario recoge información sobre la procedencia del alumnado en cada uno de los centros, esto es, si procede de la misma zona de escolarización, de la misma zona de influencia, dentro del mismo municipio pero fuera de las dos zonas anteriores, si proviene de la misma comarca, provincia o, en su caso, fuera de la provincia. Este dato permitirá obtener importantes conclusiones acerca de la distribución de estos centros por la geografía andaluza.

Concluye el apartado referido al alumnado con un quinto bloque relativo a los sistemas de evaluación. La pregunta que se formula en el cuestionario es si se considera adecuado el actual sistema de evaluación con las necesidades educativas en los centros específicos de educación especial, ofreciéndose a las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario que en caso negativo especifiquen sus causas y, además, que nos aporten las consideraciones que estimen convenientes sobre este aspecto que nos permitiera tener un conocimiento más riguroso sobre dicha realidad.

Una vez que hemos detallado las distintas materias y asuntos que han sido objeto de análisis en el cuestionario referentes al alumnado, pasamos seguidamente a relatar, con el mismo orden al descrito, el resultado obtenido de la valoración realizada a tenor de los datos e informaciones aportadas.

5.2.1. Datos generales

5.2.1.1. Número de alumnos y alumnas

El número total de alumnos y alumnas escolarizados en los centros específicos de educación especial en Andalucía durante el curso escolar 2009-2010, según los datos que constan en los cuestionarios cumplimentados por los 59 centros de educación especial, asciende a 3.570.

Un aspecto que interesa analizar es la evolución cuantitativa que ha experimentado el alumnado que acude a estos centros en los últimos cursos. En este contexto y atendiendo a los datos facilitados por la Consejería de Educación, la primera conclusión que cabe deducir es un descenso del número de alumnos y alumnas con especiales necesidades de apoyo educativo escolarizados en este tipo de recursos.

Tabla 2: N° de alumnado escolarizado por curso escolar.

CURSOS	ALUMNADO
2005-2006	3.829
2006-2007	3.753
2007-2008	3.664
2008-2009	3.645
2009-2010	3.570

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto de las razones que han podido originar este descenso del número del alumnado en los centros específicos de educación especial pudiéramos señalar la puesta en práctica de las políticas de integración e inclusión en los centros ordinarios que promulgan las vigentes normas educativas. Sin embargo, estas afirmaciones iniciales hay que efectuarlas con las debidas cautelas pues han de ponerse en estrecha relación con el número de alumnos y alumnas que cursan enseñanzas no universitarias en Andalucía en cada uno de los periodos escolares aludidos.

Bajo estas premisas, podemos resaltar que en el curso 2005-2006 –según datos facilitados por el Observatorio para la Infancia en Andalucía– el número de alumnos y alumnas en las mencionadas enseñanzas no universitarias en nuestra Comunidad Autónoma ascendía a 1.462.862, y como quiera que los escolarizados en los centros específicos eran 3.829, éstos últimos representaban el **0,26 por 100** de la totalidad.

En el curso siguiente, 2006-2007, el alumnado en Andalucía en las enseñanzas no universitarias ascendió a 1.354.117. Teniendo en cuenta que asistían a los

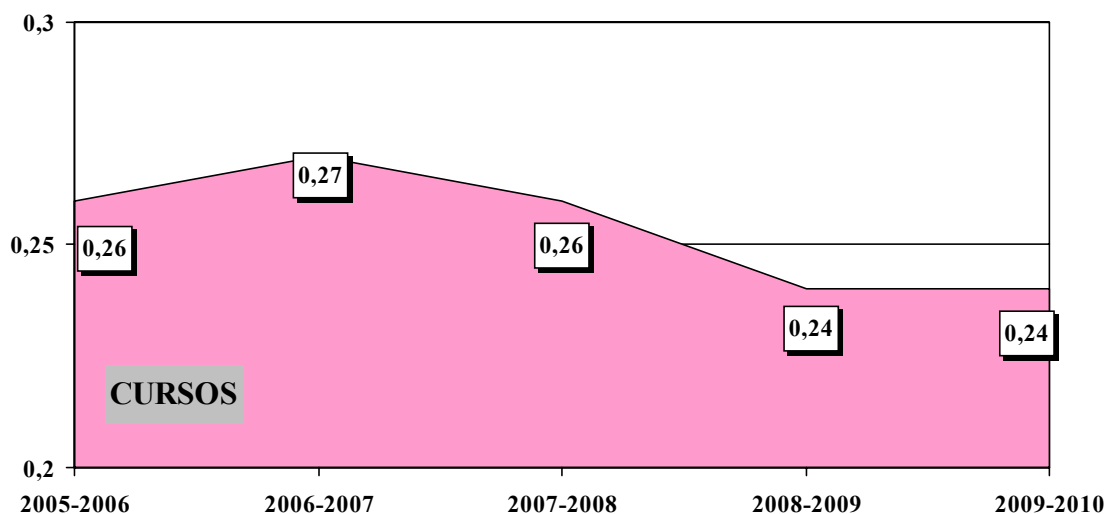
centros específicos 3.753, ello supone que nos acercamos al **0,27 por 100** de la población escolar.

Respecto del curso 2007-2008, fueron 1.396.032 los alumnos y alumnas andaluces que recibían enseñanzas en el nivel no universitario y de ellos 3.664 en centros específicos, es decir, un **0,26 por 100**.

Por su parte, en el curso 2008-2009 se produjo un incremento del 10,2 por 100 del alumnado en enseñanzas no universitarias, ascendiendo la cifra a 1.477.582. Siendo ello así, y dado que el alumnado escolarizado en los centros objeto de nuestro estudio era de 3.645, hemos de concluir que representaban un **0,24 por 100** de la totalidad.

Y para finalizar, por lo que respecta al curso en el que se ha centrado nuestra investigación (2009-2010) según la información proporcionada por el Observatorio para la Infancia en Andalucía, el alumnado que cursa sus estudios en centros andaluces asciende a 1.498.978, produciéndose un incremento del 1,4 por 100 respecto a los matriculados en el curso anterior. Así, dado que según nuestros datos el alumnado en centros específicos en este periodo de tiempo es de 3.570, ello representa el **0,24 por 100** del total de la población escolar.

Gráfico 5. Evolución del porcentaje del alumnado en centros específicos en relación con la población total escolarizada.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Conforme a estas magnitudes podemos concluir que, en efecto, el número de alumnos y alumnas que se encuentran escolarizados en centros específicos de educación especial en Andalucía, en relación con el resto de la población escolar de enseñanzas no universitarias, ha descendido porcentualmente en los últimos cinco cursos académicos, pasando de un 0,26 por 100 a un 0,24 por 100.

Así las cosas, como quiera que la población escolar ha ido en aumento, sobre todo en los dos últimos cursos escolares, no resulta arriesgado señalar como una de las razones de este descenso—como decíamos— el esfuerzo de la comunidad educativa en general y de la Administración en particular por la integración del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios.

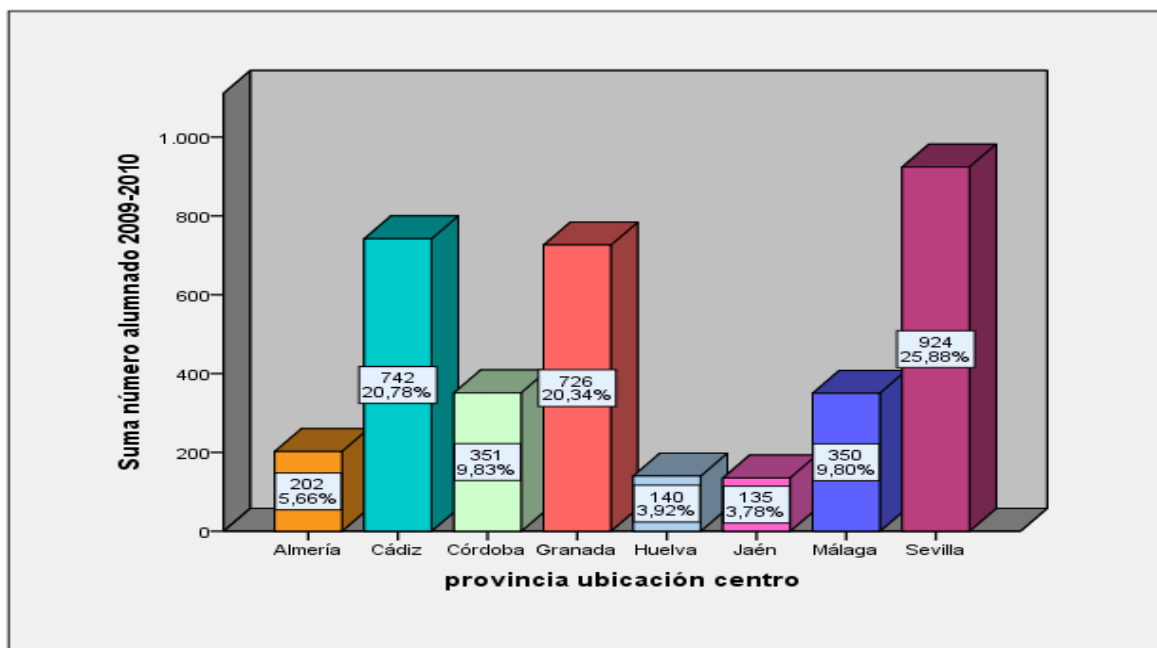
Ahora bien, la cuestión sobre la que debemos reflexionar es si ese esfuerzo por la integración e inclusión es todavía insuficiente y se debe seguir trabajando en esa línea o, por el contrario, nos encontramos ante un planteamiento que a fuerza de su excesiva insistencia pudiera estar perjudicando a un grupo de alumnos y alumnas que por sus características precisan de una atención que sólo pueden recibir en los centros específicos de educación especial, privándoles de su derecho a una atención especializada. O

dicho de otro modo, tenemos que valorar si cada alumno y alumna está siendo atendido en el recurso idóneo en función de sus características.

Es evidente que nos enfrentamos a una cuestión de gran calado en la que intervienen múltiples factores y que sólo podremos deducir a medida que vayamos profundizando en el presente trabajo. Por el momento, podemos quedarnos con el dato de que, en efecto, el número de alumnos y alumnas en los centros específicos ha sufrido un moderado descenso en los últimos cursos.

5.2.1.2. Distribución del alumnado por provincias

Un análisis de la distribución del alumnado en función de las provincias donde se encuentran escolarizados en el curso escolar 2009-2010, nos lleva a concluir que Sevilla es la que cuenta con mayor número con 924, seguidas de Cádiz y Granada con 742 y 726 respectivamente. Por su parte Córdoba y Málaga tienen 351 y 350 alumnos y alumnas, Almería 202 y, finalmente son las provincias de Huelva con 140 y Jaén con 135 aquellas que cuentan con un menor número de alumnado con especiales necesidades educativas en centros específicos.

Gráfico 6. Distribución de alumnado por provincias. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Seguidamente pasamos a realizar un estudio más detallado de la distribución del alumnado en cada una de las provincias andaluzas, señalando la media del alumnado en todos los centros, destacando los de mayor y menor capacidad entendida ésta como el número de alumnado que escolariza.

La media del alumnado en los centros de la provincia de **Almería** es de 40, siendo el de menor dimensión, por lo que se refiere al número de alumnado, el colegio "Asprodesa" con 7 alumnos y alumnas y el de mayor el centro "Provincial Princesa Sofía" con 106.

Por lo que respecta a la provincia de **Cádiz**, la media de alumnado es de 67, siendo el centro "Upace" el que menor número tiene escolarizado con 13, y en sentido inverso encontramos al centro "Mercedes Carbó" con 119.

La media de alumnos y alumnas en la provincia de **Córdoba** asciende a 39, contando el colegio "San Jorge" con 12 y el centro "María Montessori" de Córdoba con 79.

Por su parte, en la provincia de **Granada** el centro escolar con menor número de alumnos y alumnas es "Clínica San Rafael" con 67 y el mayor el centro "Sa-

grada Familia" con 147. La media del alumnado de los centros específicos en esta zona es de 104.

En la provincia de **Huelva**, la media de alumnado en los centros es de 35, teniendo el centro "Casa Hogar Cristo Roto" 14 alumnos/as, y el mayor de ellos el centro "Sagrada Familia" con 75.

Si analizamos la provincia de **Jaén**, obtenemos que la media de los alumnos/as en los 3 centros existentes es de 45, escolarizados 20 alumnos y alumnas en el centro "Antonio Machado" y 68 en el centro "Psicopedagógico Virgen de la Capilla".

El centro con menor número de alumnos y alumnas en la provincia de **Málaga** es "Aprona" con 21, contando, por el contrario, el centro "Santa Rosa de Lima" con 148. La media de alumnado en los centros de esta provincia es de 70.

Por último, la provincia de **Sevilla**, que como se ha señalado cuenta con un total de 924 alumnos y alumnas en sus centros, la media de todos ellos es de 62. El centro "Nuestra Señora de la Merced" es el que atiende a menos niños y niñas con un total de 16 y el centro de mayor capacidad es "Nuestro Padre Jesús del Gran Poder" con 186 alumnos y alumnas.

Tabla 3: Distribución media de alumnado por provincia. Curso 2009-2010.

Provincia ubicación centro	Media	Menor	Mayor	% de la suma total
Almería	40,40	7	106	5,7%
Cádiz	67,45	13	119	20,8%
Córdoba	39,00	12	79	9,8%
Granada	103,71	67	147	20,3%
Huelva	35,00	14	75	3,9%
Jaén	45,00	20	68	3,8%
Málaga	70,00	21	148	9,8%
Sevilla	61,60	16	186	25,9%
Total	60,51	7	186	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

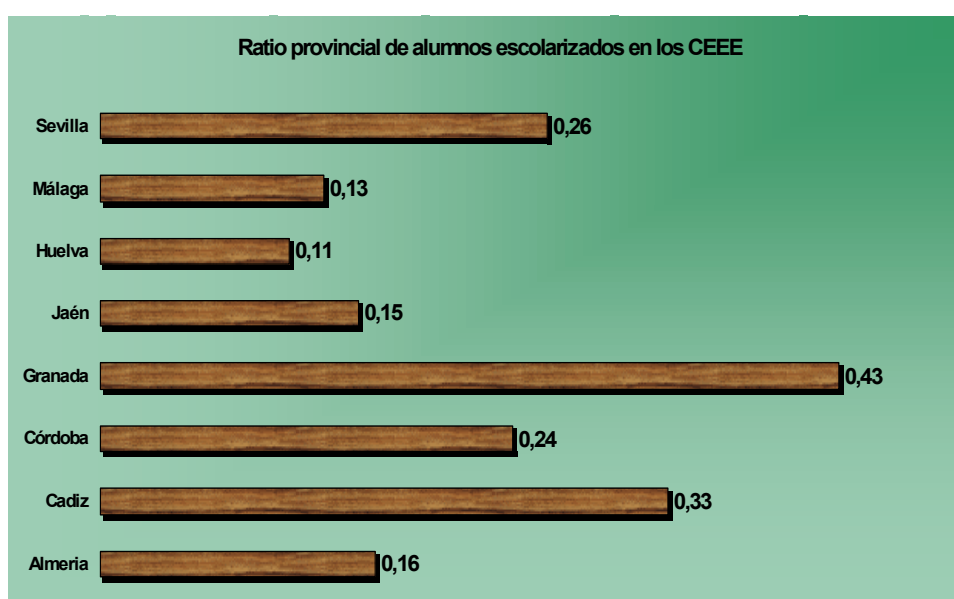
Resulta evidente que la heterogeneidad de los datos imposibilitan obtener unas conclusiones comunes acerca de la distribución del alumnado en los centros de las distintas provincias. De este modo, podemos encontrar colegios de pequeñas dimensiones en los que se atiende a menos de 20 menores, con aquellos otros con una capacidad por encima de los 100 alumnos y alumnas.

Esta diversidad afecta incluso a las provincias donde se encuentran ubicados los colegios, de modo que asistimos a magnitudes tan diferenciadas como las existentes en las provincias de Almería, Córdoba o Huelva, con una media de 40, 39 y 35 alumnos

y alumnas en sus centros con otras provincias como la de Granada cuyo número medio de alumnado es 104.

Sin perjuicio de lo señalado, otro aspecto que interesa analizar se refiere a **la ratio del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial en cada una de las provincias andaluzas** con el objetivo de comprobar si existen significativas diferencias territoriales.

Como se ha expresado, la ratio de alumnos y alumnas escolarizados en este tipo de recursos durante el periodo escolar 2009-2010 en relación con el resto de la población escolar de enseñanzas no universitarias se eleva a un 0,24 por 100.

Gráfico 7. Ratio provincial de alumnado escolarizado en los CEEE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Pues bien, el Gráfico anterior apunta a que, efectivamente, existen sustanciales diferencias entre las distintas provincias. De tal modo, encontramos que Córdoba y Sevilla cuenta con una ratio en relación con el resto de la población escolar andaluza equiparada a la media anteriormente señalada. Es así que en el primero de los casos la ratio asciende a 0,24 por 100 y en el segundo a 0,26 por 100.

Por su parte, la magnitud a la que nos referimos resulta ser inferior en las provincias de Almería (0,16), Jaén (0,15), Huelva (0,11) y Málaga (0,13), y bastante superior en las provincias de Cádiz (0,33) y Granada (0,43).

Estos datos deben llevarnos a la reflexión sobre las diferencias existentes en las políticas de integración del alumnado en las distintas provincias andaluzas. Efectivamente, deducimos cifras bastantes diferenciadas entre las provincias de Huelva y Granada, de tal modo que en la primera sólo acude a los centros específicos de educación especial un 0,11 por 100 de su población escolar total mientras que en la segunda

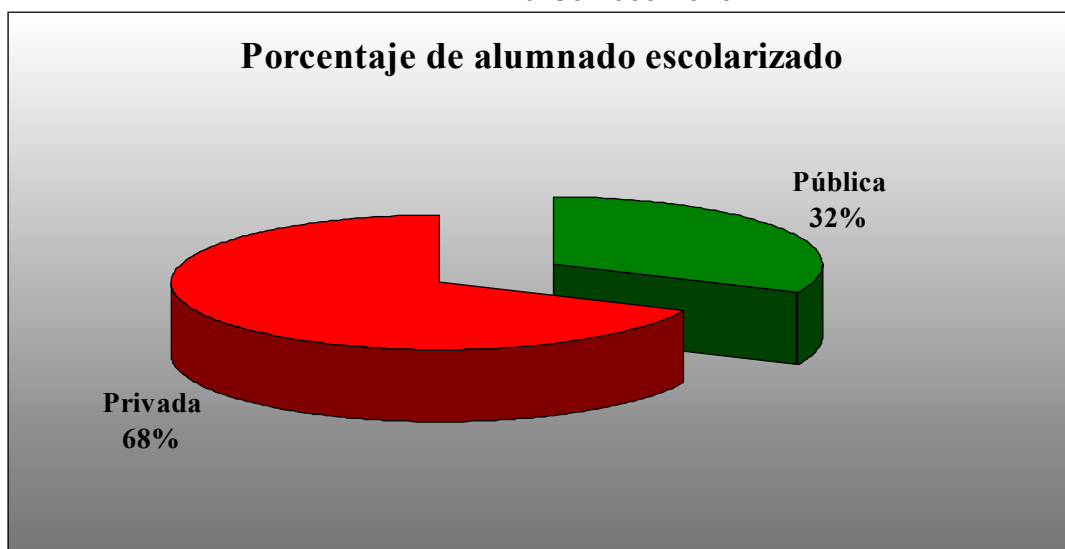
la cifra de los alumnos y alumnas prácticamente se multiplica por 4, llegando al 0,43 por 100.

5.2.1.3. Distribución del alumnado en función de la titularidad del centro

Por otro lado, como ya apuntamos, en nuestra Comunidad Autónoma existe un evidente predominio de los centros de titularidad privada frente a los de titularidad pública. Se trata en estos momentos de analizar cómo se distribuye el alumnado en atención a la titularidad del centro.

Desde este punto de vista, los datos obtenidos de la investigación permiten afirmar que de los 3.570 alumnos y alumnas escolarizados en el curso 2009-2010, se encontraban en centros gestionados por entidades privadas con concierto educativo un total de 2.433, y el resto, hasta 1.137 lo estaban en centros de titularidad pública gestionados por la Administración educativa. Es decir, el 68 por 100 están escolarizados en centros privados y 32 por 100 en centros de titularidad pública.

Gráfico 8. Porcentaje alumnado escolarizado atendiendo titularidad del centro. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Valorando estas cifras por provincias, tenemos que en la de **Almería** existe un claro predominio de escolarización en los centros públicos 158, es decir, el 78, 22 por 100, frente a los de titularidad privada 44, que equivale al 21,78 por 100.

Por lo que respecta a la provincia de **Cádiz**, la situación se encuentra más igualada ya que 342 (un 46,2 por 10) alumnos y alumnas acuden a centros de titularidad pública y 400 (un 53,8 por 100) a los privados.

Al contrario de lo que acontece en la provincia de Almería, por lo que se refiere a la de **Córdoba** encontramos un predominio de alumnado que acude a cen-

tros de titularidad privada frente a los que lo hacen en centros gestionados directamente por la Consejería de Educación (311 frente a 40), esto es un 88,6 por 100 frente a un 11,4 por 100.

También el desequilibrio antes citado lo encontramos en la provincia de **Granada**, en la que mayoritariamente su alumnado (608), lo que equivale a un 83,5 por 100 se encuentra escolarizado en centros privados frente a 118 que están en centros públicos, es decir, un 16,5 por 100.

En la provincia de **Huelva**, la diferencia del número de alumnos y alumnas entre un tipo de centro y otro

es sólo de 10, habida cuenta que son 75 los escolarizados en centros públicos y 65 en centros gestionados por entidades privadas.

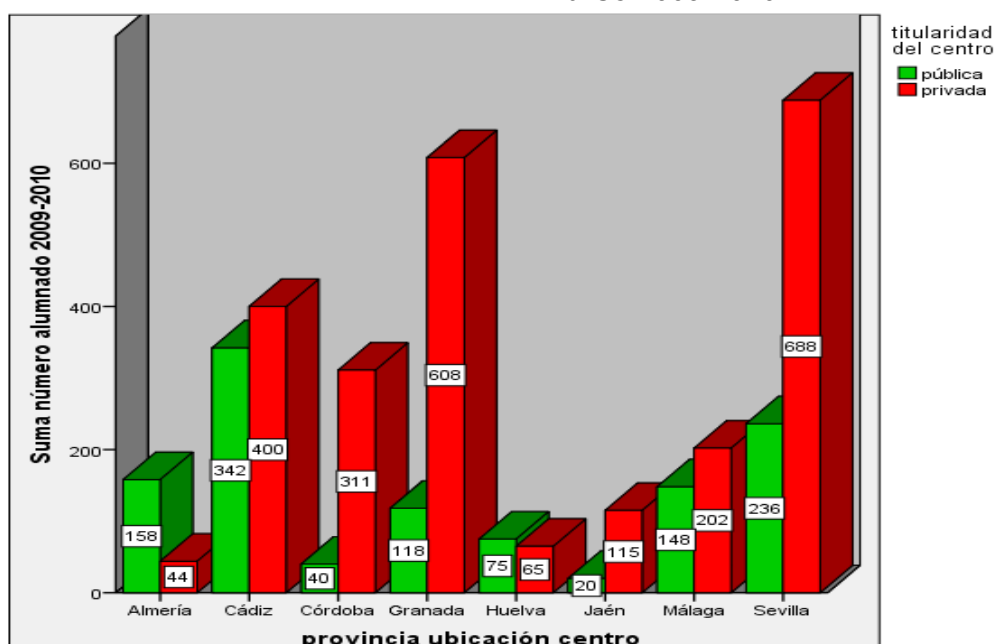
En la provincia de **Jaén** existe un claro predominio de la escolarización del alumnado en los centros privados (115) frente a los de titularidad pública (20), lo que supone un 85,18 por 100 frente a un 14,82 por 100.

En relación con la provincia de **Málaga**, la distribución del alumnado es un poco más homogénea. Son 202 los alumnos y alumnas escolariza-

dos en centros privados y 148 en centros privados, lo que equivale a un 57,71 por 100 frente al 42,28 por 100.

Por lo que respecta a la provincia de **Sevilla**, existe otro importante desequilibrio respecto del tipo de centros donde se encuentra escolarizado el alumnado. Así encontramos que 688, es decir, el 74,45 por 100 acuden a centros privados frente a 236, esto es 25,54 por 100 que lo hacen a centros de titularidad pública.

Gráfico 9. Total de alumnado escolarizado en el atendiendo titularidad centro. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.1.4. Número de alumnos y alumnas en función de su discapacidad

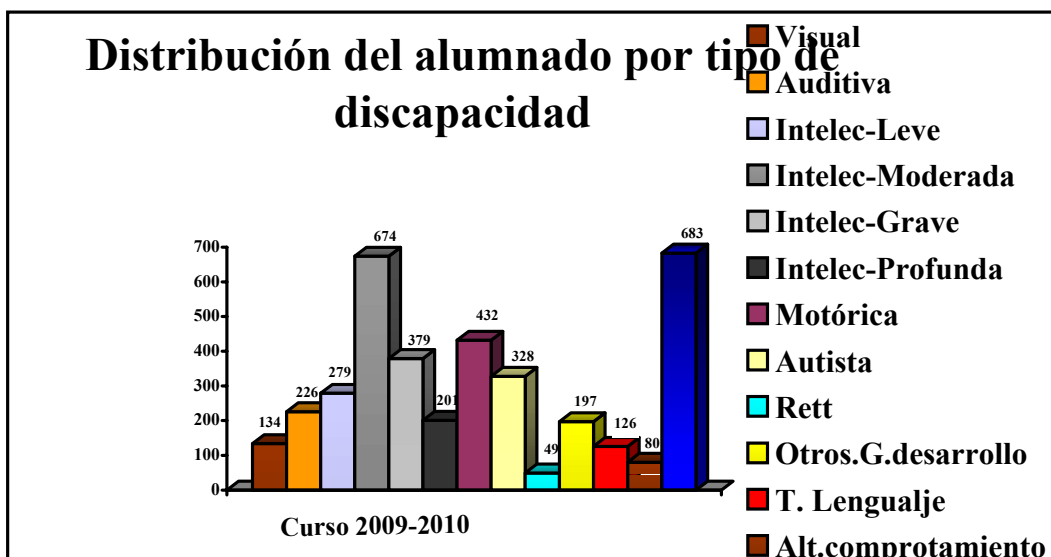
La discapacidad que padece el alumnado de los centros específicos de educación especial resulta esencial para valorar con rigor la realidad que estamos analizando. En este ámbito, como ya hemos adelantado, el cuestionario consta de un apartado específico dedicado a estudiar al alumnado en función de su discapacidad, distinguiendo entre discapacidad visual, auditiva, discapacidad intelectual -dentro de ésta entre leve, moderada, grave o profunda-, motórica, trastornos generalizados del desarrollo, (autistas, rett y otros), trastornos generales del lenguaje, alteraciones del comportamiento y plurideficientes.

No obstante, conviene tener presente una observación realizada en muchos de los cuestionarios por quienes se encargaban de su cumplimentación y que nos debe permitir valorar estos datos en sus justos

términos. Es así que en los centros existe un número significativo de alumnos y alumnas afectados por más de una patología, ante tal circunstancia se ha optado por su encuadre en atención a la discapacidad predominante. Sin embargo, en otros supuestos –los menos- se ha preferido incluir a un mismo alumno o alumna en dos discapacidades, siendo ésta la razón por la que en el cómputo de datos, como se comprueba, el número total de alumnado se eleva a 3.788, en lugar de los 3.570 que se encontraban escolarizados en el curso 2009-2010.

Sentada dicha premisa, el Gráfico siguiente permite concluir que el mayor número de alumnos y alumnas escolarizados en los centros específicos de educación especial se encuentran afectados mayoritariamente por plurideficiencias, seguida por el alumnado con deficiencia intelectual, en especial la que hemos venido a calificar de moderada.

Gráfico 10. Distribución del alumnado según tipos de discapacidades. Curso 2009-2010.



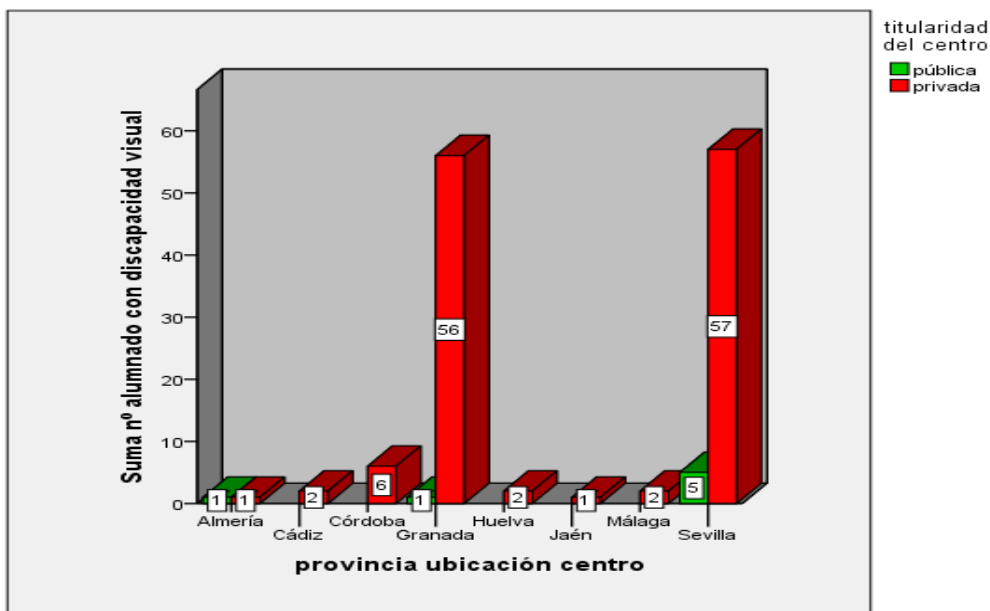
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

1) **DISCAPACIDAD VISUAL.** En el curso 2009-2010 el número total de alumnos y alumnas afectados por este tipo de discapacidad y escolarizados en los centros específicos de educación especial era de 134 repartidos en 23 centros. De todos ellos, el mayor número se encuentra en el centro “Luis Braille” de Sevilla con 50 -la totalidad de sus alumnos/as- gestionado por la ONCE seguido del centro “Virgen de la

Esperaza” en Guadix (Granada) con 34, y del centro “Luis Pastor” en Motril (Granada) con 16.

Habida cuenta de las provincias donde se ubican estos tres centros (Sevilla y Granada) y que todos ellos son gestionados por entidades de titularidad privada, el Gráfico siguiente confirma la distribución del alumnado afectado por discapacidad visual en atención a la titularidad del centro donde están escolarizados.

Gráfico 11. Alumnado escolarizado con discapacidad visual. Curso 2009-2010.

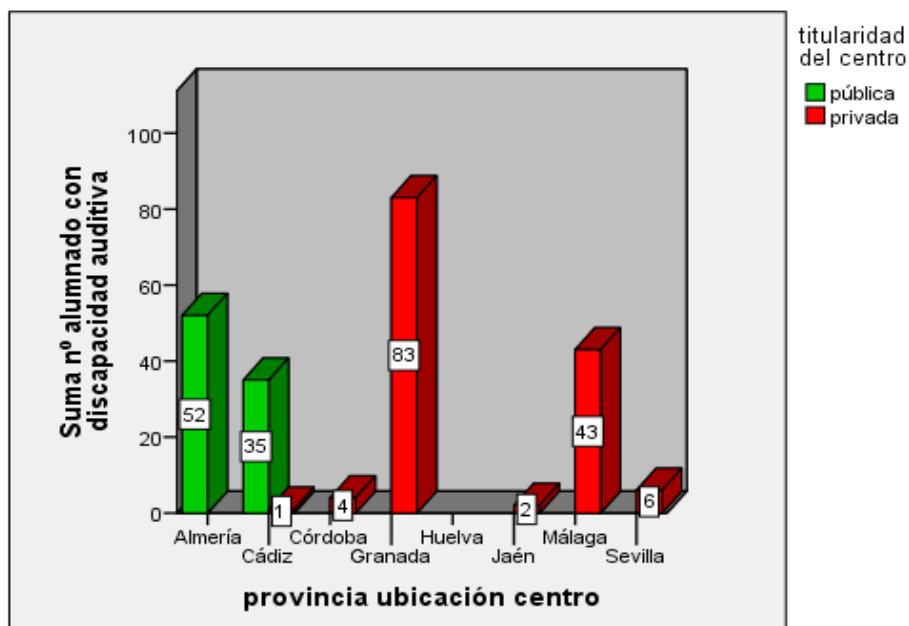


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

2) **DISCAPACIDAD AUDITIVA.** Estaban escolarizados 226 alumnos y alumnas en 18 centros, siendo el centro “Sagrada Familia” de Granada con 65 el que mayor alumnado con este tipo de discapacidad escolariza, seguido del centro “Rosa de Relafío” de titularidad

pública ubicado en Almería con 52, los cuales conforman la totalidad de su alumnado. También destaca en la atención de este tipo de alumnado el centro “La Purísima” de Málaga con 43 y el centro de titularidad pública “Sordos” de Jerez de la Frontera con 35.

**Gráfico 12. Total alumnado escolarizado con discapacidad auditiva.
Curso 2009-2010.**



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Estos datos representados en el Gráfico permiten concluir que el alumnado con discapacidad auditiva se encuentra mayoritariamente en las provincias de Granada, Almería, Málaga y Cádiz, predominando su atención en los centros de titularidad privada frente a los de titularidad pública.

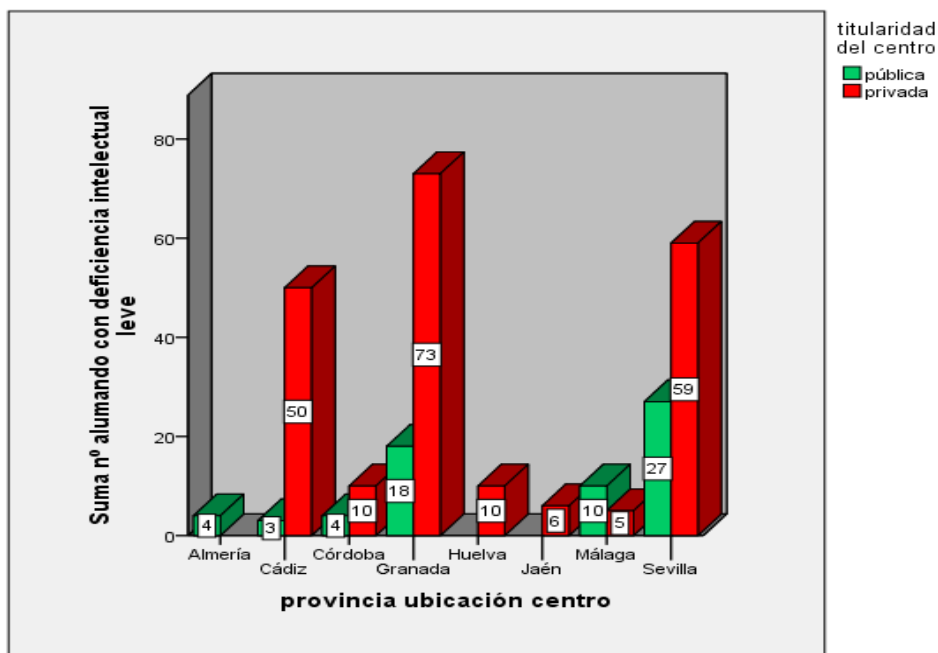
3) DISCAPACIDAD INTELECTUAL. Se trata de la población mayoritariamente atendida en los centros específicos de educación especial. Prueba de ello es que de los 3.570 alumnos y alumnas escolarizados en estos recursos durante el curso escolar 2009-2010, 1.523, es decir, más del 40 por 100 de la población total, se encontraban afectados por esta patología en

sus distintas modalidades (leve, moderada, grave y profunda).

3.1 DISCAPACIDAD INTELECTUAL LEVE: Por lo que respecta a la primera de las modalidades, la calificada como **leve**, son 279 alumnos y alumnas repartidos en 37 centros específicos. El centro que acoge a una población mayor con 32 corresponde a "Molinos del Guadaíra".

El siguiente Gráfico refleja la distribución de este alumnado por las distintas provincias en atención a la titularidad del centro donde se encuentran escolarizados, y en él podemos advertir un predominio de matriculación en los centros privados, preferentemente ubicados en las provincias de Granada, Sevilla y Cádiz.

Gráfico 13. Total alumnado escolarizado con discapacidad intelectual leve. Curso 2009-2010.



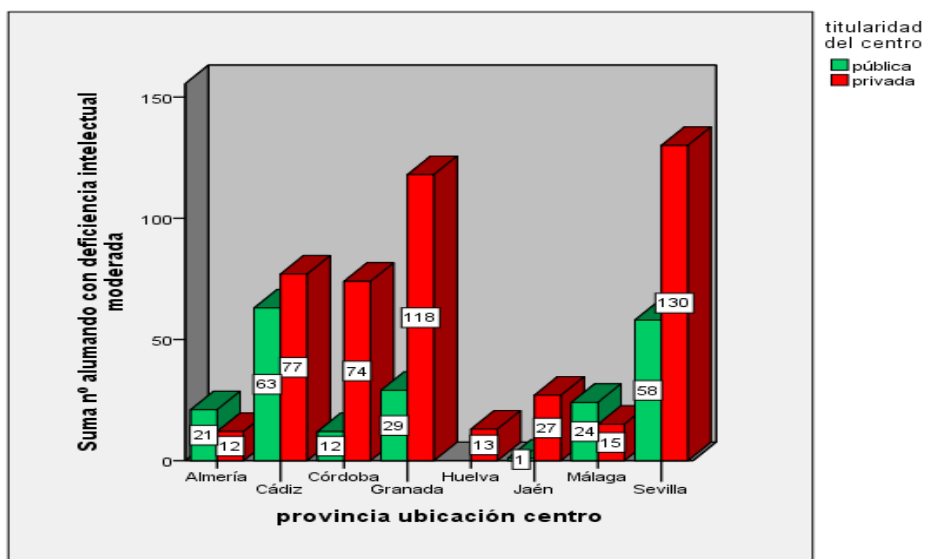
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

3.2 DISCAPACIDAD INTELECTUAL MODERADA:

Se encuentran escolarizados en los centros específicos de educación especial durante el curso 2009-2010 un total de 674 alumnos y alumnas repartidos en 48 centros, siendo el centro "Molinos del Guadaíra" quien abarca a una población mayor con 54.

De nuevo advertimos un predominio del alumnado con esta patología escolarizados en los centros gestionados por entidades privadas, principalmente en las provincias de Sevilla, Granada, Cádiz y Córdoba.

Gráfico 14. Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual moderada. Curso 2009-2010.

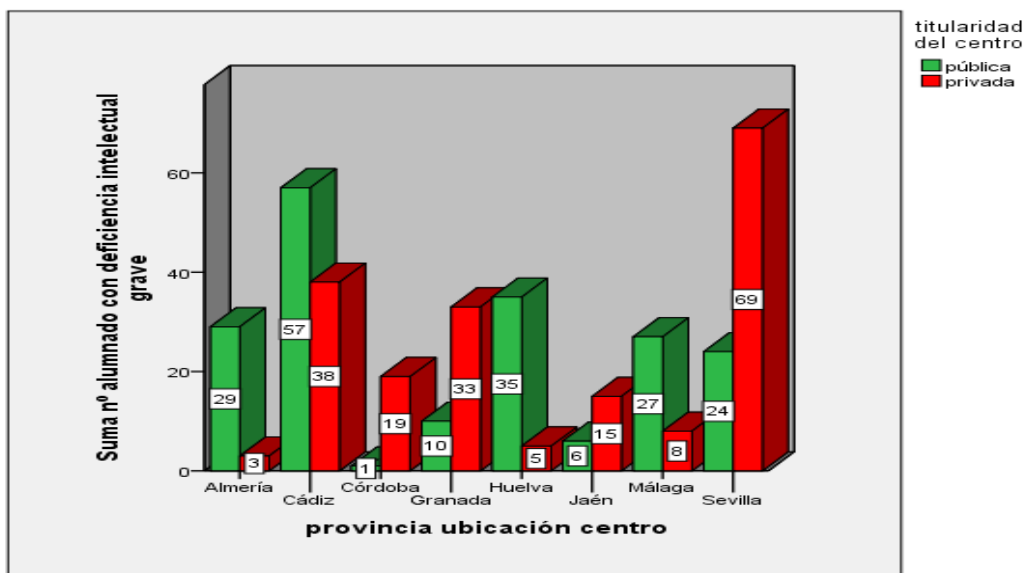


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

3.3 DISCAPACIDAD INTELECTUAL GRAVE. Se encontraban escolarizados en el curso al que se refiere este trabajo 379 alumnos y alumnas repartidos en 45 centros. El colegio “Sagrada Familia” de Huelva, con 35 se perfila como el que dispone de mayor número de alumnos afectados por estas patologías.

Atendiendo al análisis que efectuamos sobre la distribución del alumnado por provincias y dependiendo de la titularidad del centro, encontramos que en esta ocasión, a diferencia de las demás existe un predominio de la escolarización en centros públicos. Además se puede evidenciar que este alumnado se encuentra presente en todos los centros de las distintas provincias.

Gráfico 15. Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual grave. Curso 2009-2010.

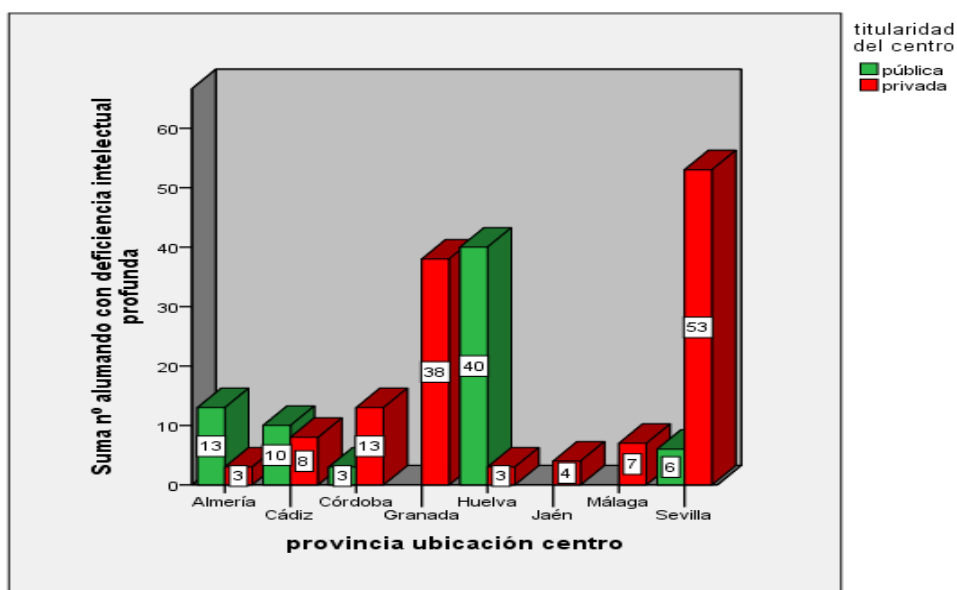


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

3.4 DISCAPACIDAD INTELECTUAL PROFUNDA. Suman un total de 201 repartidos en 29 centros. De nuevo el colegio “Sagrada Familia” de Huelva, con 40 alumnos y alumnas se perfila como el que escolariza a un mayor número de alumnado afectado por estas patologías.

Comprobamos un predominio de la escolarización en los centros gestionados por entidades privadas, principalmente en las provincias de Sevilla y Granada. El alumnado que aparece en la provincia de Huelva se corresponde con el matriculado en el centro “Sagrada Familia”.

Gráfico 16. Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual profunda. Curso 2009-2010.

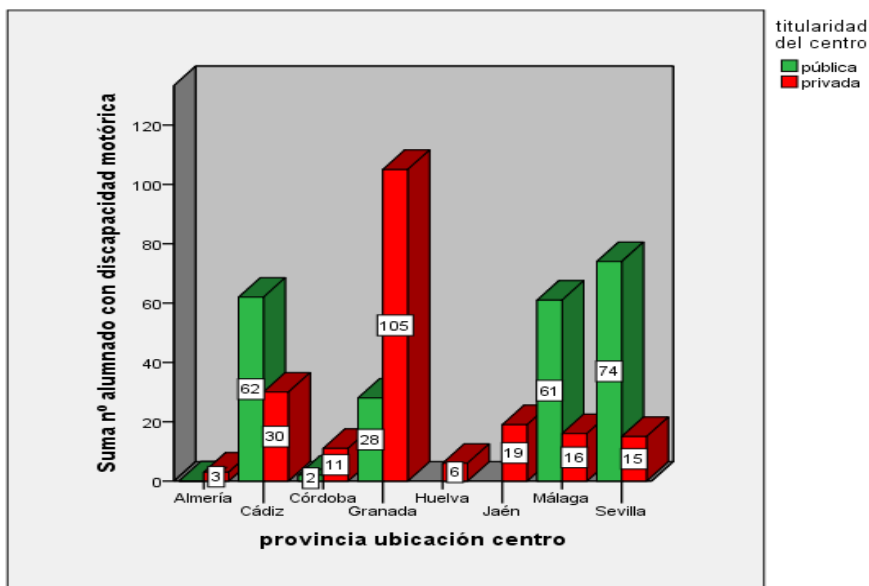


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

4) DISCAPACIDAD MOTÓRICA. Hasta 432 niños, niñas y jóvenes afectados por esta patología se encontraban escolarizados en el curso 2009-2010 distribuidos en 30 centros Específicos. Destaca como los colegios con un mayor número de alumnos "Santa Rosa de Lima" con 61 y "Aben Basso" con 59.

La distribución de este tipo de alumnado entre los centros de titularidad pública y privada se encuentra más equilibrada, resultando ser la provincia de Granada donde se concentra un mayor porcentaje.

Gráfico 17. Total alumnado escolarizado con discapacidad motórica. Curso 2009-2010.

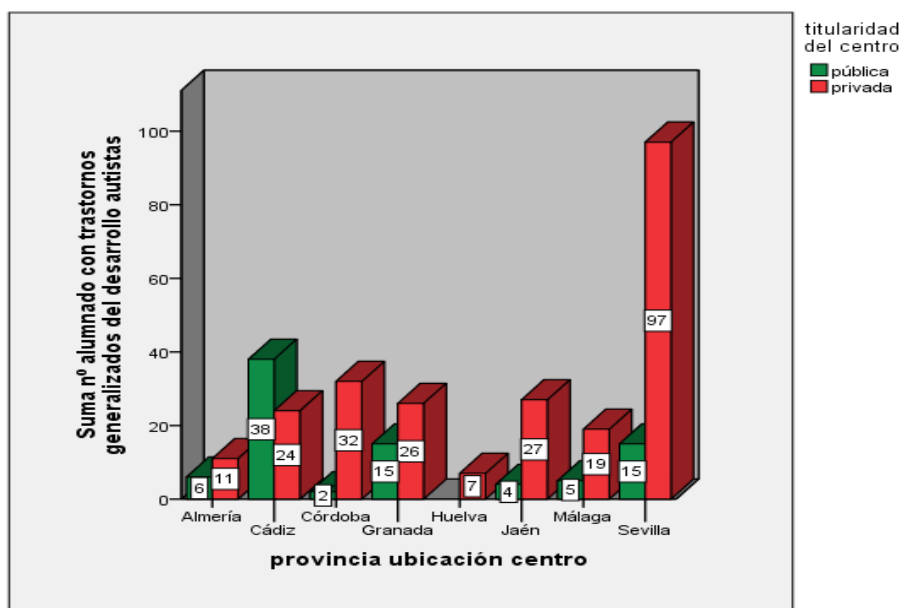


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5) TRASTORNOS GENERALIZADOS DEL DESARROLLO. Para profundizar en esta realidad el cuestionario distingue entre el alumnado autista, el alumnado afectado por el síndrome Rett y "otros" trastornos en este ámbito.

5.1 AUTISMO. Son 328 alumnos y alumnas repartidos en 48 centros, correspondiendo el de mayor número de menores escolarizados al "Ángel Rivière" con 40 alumnos y alumnas.

Gráfico 18. Total alumnado escolarizado con trastornos generalizados del desarrollo autista. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

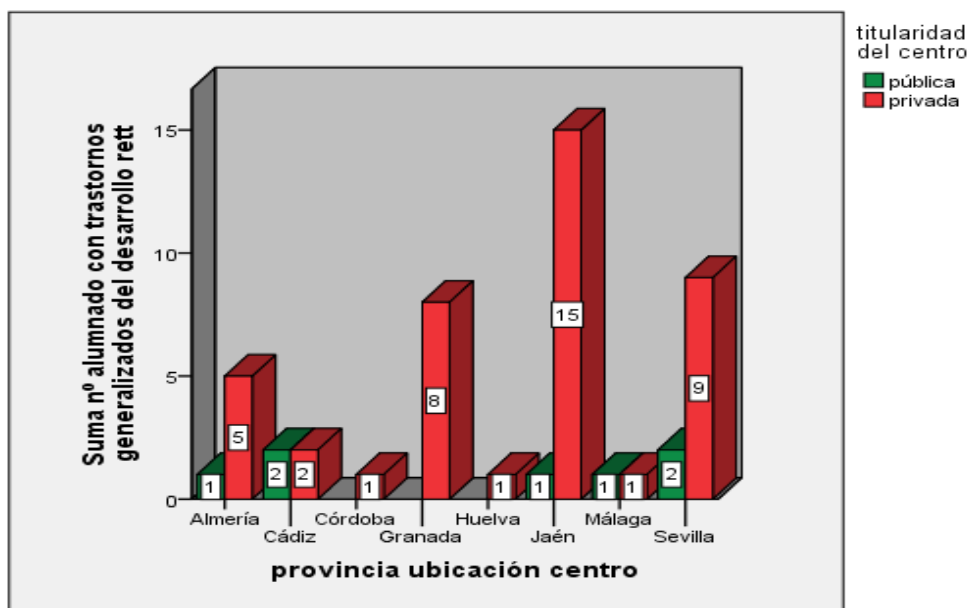
Podemos comprobar la tendencia a la escolarización del alumnado afectado por esta patología en los centros de titularidad privada, con una mayor presencia en las provincias de Sevilla y Cádiz.

5.2 SÍNDROME RETT. Asistimos a un número no elevado de alumnado ya que sólo suman 49 repartidos en 26 centros, destacando el centro “Virgen de

Linarejos” con 14 como el que mayor número escolariza con estas patologías.

De nuevo encontramos un predominio de la distribución de este tipo de alumnado en centros gestionados por entidades privadas, principalmente en la provincia de Jaén que, a la sazón, es donde se ubica el centro “Virgen de Linarejos”.

Gráfico 19. Total alumnado escolarizado con trastornos generalizados del desarrollo Rett. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

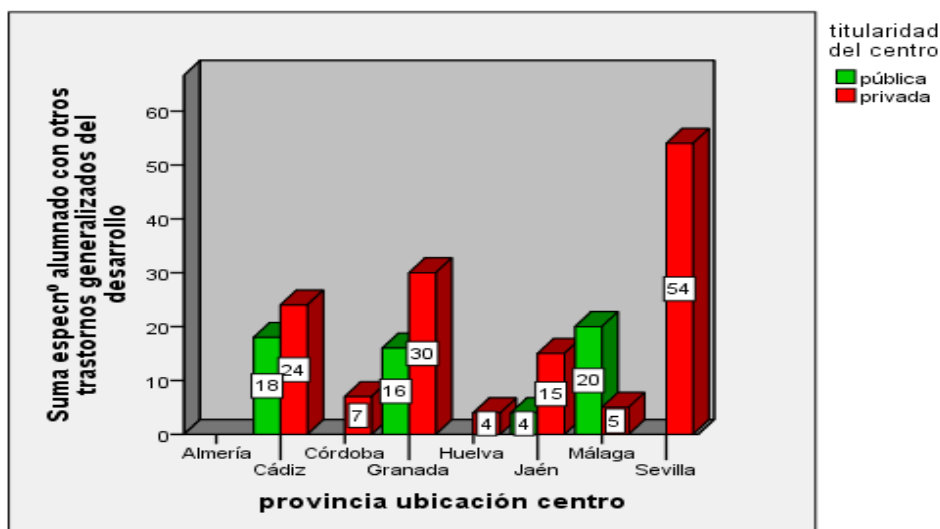
5.3 OTROS TRASTORNOS DEL DESARROLLO.

Habida cuenta de las diversas modalidades de este tipo de trastornos, hemos querido conocer la existencia de otras que no son las expresamente calificadas como autismo o síndrome Rett. Hasta un total de 197 alumnos y alumnas han sido incluidos en este grupo. El

colegio “Dispensario San Pelayo” se perfila como aquel que tiene escolarizado a un mayor número con 43.

El alumnado con estas patologías asiste preferentemente a centros privados, principalmente en las provincias de Cádiz y Sevilla.

Gráfico 20. Total alumnado escolarizado con “otros” trastornos generalizados del desarrollo. Curso 2009-2010.



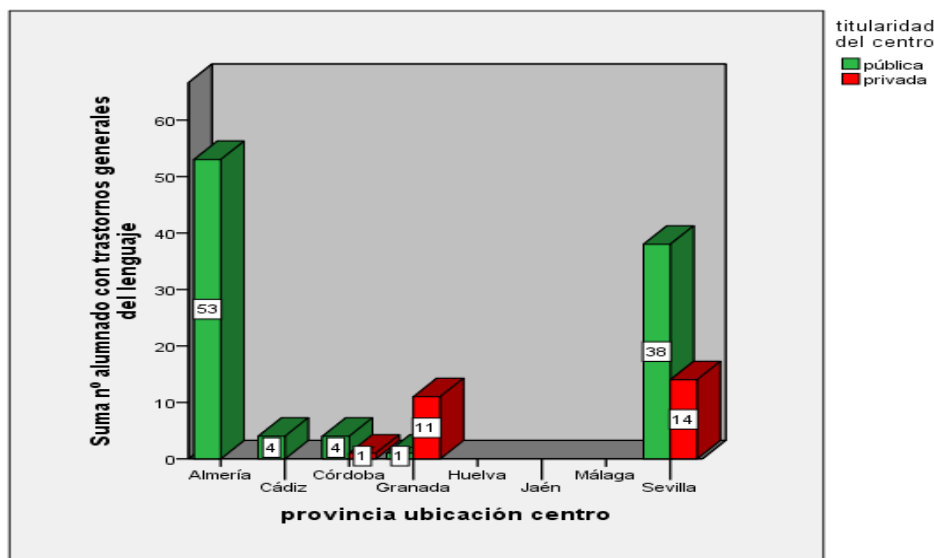
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

6) TRASTORNOS GENERALES DEL LENGUAJE.

El número total de alumnos y alumnas afectado por esta patología se eleva a 126, repartidos sólo en 13 centros. El colegio "Provincial Princesa Sofía" de Almería tiene escolarizado el mayor número de ellos, hasta 53.

En esta ocasión la tendencia es a la escolarización de este tipo de alumnado en los centros de titularidad pública, mayoritariamente en las provincias de Almería y Sevilla.

Gráfico 21. Total alumnado escolarizado con trastornos del lenguaje. Curso 2009-2010.



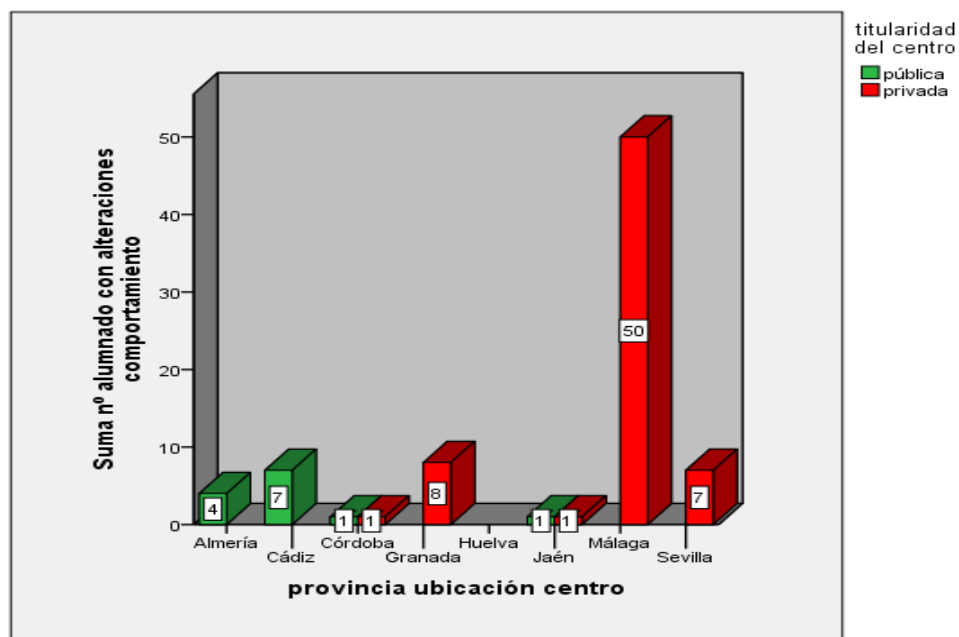
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

7) ALTERACIONES DEL COMPORTAMIENTO.

Suman un total de 80 alumnos y alumnas escolarizados en el curso 2009-2010, repartidos entre 14 centros, correspondiendo el mayor número al centro "Dulce Nombre de María" con 50 alumnos y alumnas.

Dado que el centro anteriormente mencionado es de titularidad privada y está ubicado en la provincia de Málaga, el siguiente Gráfico refleja los datos ya expuestos.

Gráfico 22. Total alumnado escolarizado con alteraciones del comportamiento. Curso 2009-2010.



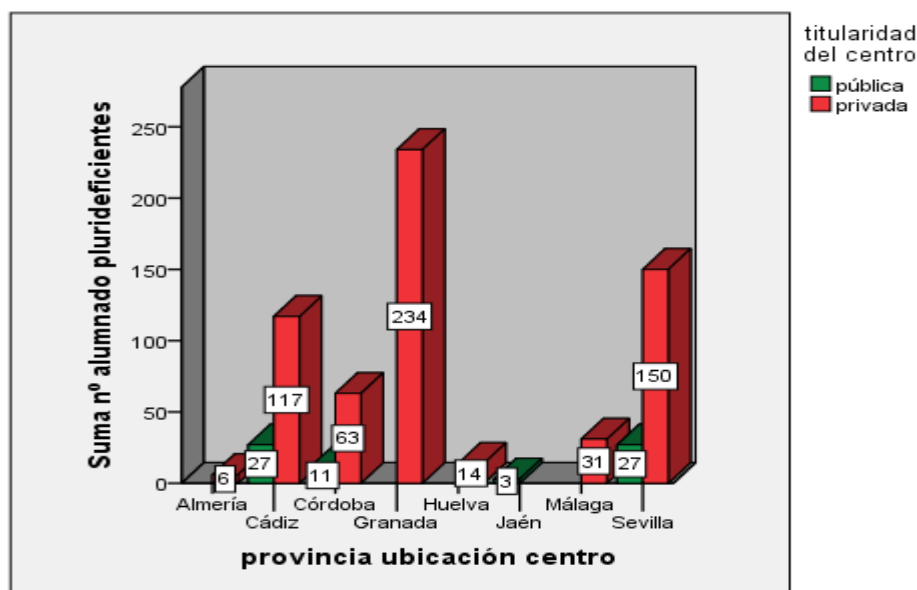
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

8) PLURIDEFICIENCIA. Como hemos señalado, este tipo de discapacidad junto con la intelectual constituye las dos patologías más comunes del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial. A lo que debemos añadir que, según constan en los cuestionarios la plurideficiencia es una patología común en estos alumnos y alumnas.

En este caso son 683 alumnos y alumnas repartidos entre 33 centros. Por ser el que posee más alumnado escolarizado con este tipo de patología destaca el centro "Purísima Concepción" con un total de 66.

Podemos comprobar en el Gráfico siguiente el predominio de la escolarización de este alumnado en los centros de titularidad privada, concentrados mayoritariamente en las provincias de Granada, Sevilla y Cádiz.

Gráfico 23. Total alumnado escolarizado plurideficientes. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.1.5. Alumnado por tipo de enseñanza y edad

Las enseñanzas de **Educación infantil especial** tienen una escasa incidencia en los centros específicos de educación especial pues sólo se encuentran

escolarizados un total de **194** alumnos y alumnas, lo que equivale a un 5,43 por 100 del total, de los cuales 121 de edades comprendidas entre 0 y 5 años, y 73 en edades comprendidas entre 6 y 10 años, repartidos en 24 y 14 centros respectivamente.

Tabla 4: Total alumnado cursando Educación Infantil Especial. Curso 2009-2010.

		Infantil EE de 0 a 5 años	Infantil EE de 6 a 10 años
N	Válidos	24	14
	Perdidos	35	45
Mínimo		1	0
Máximo		12	17
Suma		121	73

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En relación con la **Formación Básica Obligatoria** (FBO) el abanico de la edad es más amplio pues puede comenzar desde el inicio de la escolarización hasta los 21 años.

El número total de alumnado en estas enseñanzas asciende a **2.353**, (el 65,91 por 100) de los cuales la mayoría, hasta 988 son jóvenes en edades de

14 a 17 años. Numéricamente le sigue en importancia el alumnado que cursa estas enseñanzas en edades comprendidas entre los 6 y 10 años (542) y entre los 11 y 13 años (531). Son menos numerosas las personas mayores de 18 años (185) que cursan este tipo de formación y aquellas que tienen menos de 5 años (107).

Tabla 5: Total alumnado cursando FBO. Curso 2009-2010.

		FBO de 0 a 5 años	FBO de 6 a 10 años	FBO de 11 a 13 años	FBO de 14 a 17 años	FBO de 18 a 21 años
N	Válidos	18	49	53	53	28
	Perdidos	41	10	6	6	31
Mínimo		0	0	1	1	0
Máximo		52	32	30	57	27
Suma		107	542	531	988	185

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Se encuentran cursando las enseñanzas de **Formación a la Transición de la Vida Adulta** en los centros específicos de educación especial durante el curso 2009-2010 un total de **967** (el 27,09 por 100) de

los cuales 35 tienen más de 21 años; 685 están entre 18 y 21 años; y 247 se mueven en unos parámetros entre 14 y 17 años.

Tabla 6: Total alumnado cursando PFTVA. Curso 2009-2010.

		PTVA de 14 a 17 años	PTVA de 18 a 21 años	PTVA más de 21 años
N	Válidos	23	39	9
	Perdidos	36	20	50
Mínimo		0	3	0
Máximo		33	64	21
Suma		247	685	35

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

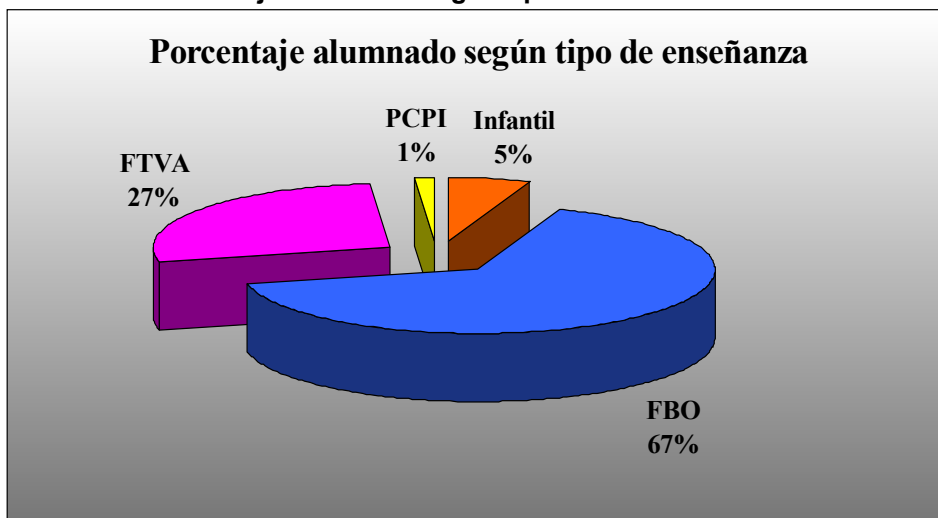
Finalmente, por lo que se refiere a los **Programas de Cualificación Profesional**, se encuentran cursando los mismos en el periodo al que se refiere nuestra investigación un total de **51** jóvenes, que

representa el 1,43 por 100 de la totalidad, en edades comprendidas entre los 14 y 17 (40); entre los 18 y 21 (9), y con más de 21 años.

Tabla 7: Total alumnado cursando PCPI. Curso 2009-2010.

Estadísticos				
		PCPI de 14 a 17 años	PCPI de 18 a 21 años	PCPI más de 21 años
N	Válidos	9	8	5
	Perdidos	50	51	54
Máximo		20	4	2
Suma		40	9	2

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Gráfico 24. Porcentaje alumnado según tipo de enseñanza. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.1.6. Media de permanencia del alumnado en el centro

El número medio de permanencia del alumnado en los centros específicos de educación especial se

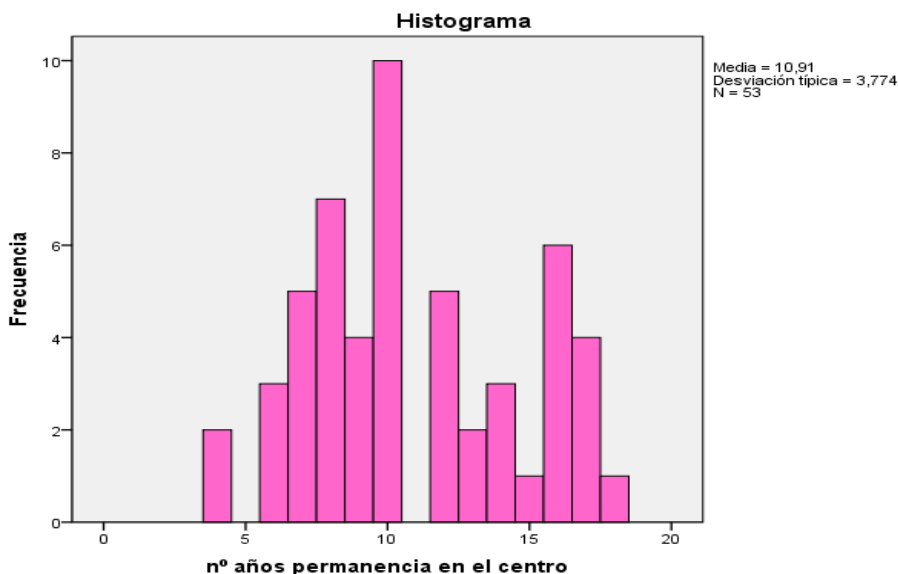
eleva a 10,98, resultando que la magnitud más baja (4 años) se presenta en el centro "Dulce Nombre de María" y, contrariamente la más alta, en el centro "SAR Infanta Cristina" con 18 años de media.

Tabla 8: Media número permanente alumnado en CEEE

N	Válidos	53
	Perdidos	6
	Media	10,98
	Moda	10
	Mínimo	4
	Máximo	18
	Suma	582

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

El Histograma que se ofrece a continuación permite valorar esta medida más detalladamente.

Gráfico 25. Media número de años de permanencia en el centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Atendiendo a la titularidad de los centros advertimos que la media de permanencia del alumnado en los centros gestionados por la Administración educati-

va es ligeramente superior (11,75) a la media de esta magnitud en los centros gestionados por entidades privadas (10,65).

Tabla 9: Media permanencia CEEE en función titularidad centro.

Titularidad del centro	Media	N	Desv. típ.
pública	11,75	16	3,454
privada	10,65	37	4,125
Total	10,98	53	3,935

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Finalmente si este dato lo comparamos con el tamaño del centro tampoco advertimos diferencias significativas que permitan deducir valoraciones o conclusiones de interés. Así encontramos que esta medida es un tanto superior en los centros con más de 75

alumnos y alumnas (11,65) y menor en aquellos que cuentan con menos de 30 (10,17). Por su parte, los centros que venimos denominando de mediana capacidad se presentan con una media de permanencia del alumnado equivalente a 11,07 años.

Tabla 10: Media permanencia CEEE en función tamaño centro.

Tamaño centro	Media	N	Desv. típ.
Menos 30 alumnos/as	10,17	18	3,451
Entre 30 y 75 alumnos/as	11,07	15	4,267
Más 75 alumnos/as	11,65	20	4,146
Total	10,98	53	3,935

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.2. Derivación del alumnado al centro específico

5.2.2.1. Criterios de derivación del alumnado al centro

Hemos pretendido conocer los procesos de derivación del alumnado a los centros específicos de educación especial, y con esta finalidad se ha preguntado por el número exacto de alumnos y alumnas que han sido derivados tras el primer dictamen de escolarización de los Equipos de Orientación Educativa o bien en un segundo o posteriores dictámenes de estos mismos órganos. También valoramos los datos sobre cuántos de estos alumnos son derivados por decisión de los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria o, en su caso, por acuerdo o decisión del centro ordinario.

No todos los centros, concretamente el 19 por 100, han cumplimentado esta parte del cuestionario, por lo que los datos y conclusiones que obtengamos han de ser considerados teniendo presente esta premisa. La causa de ello puede venir motivada por la inexistencia de alumnado que se acomode a los parámetros señalados o bien por una falta de conocimiento de los centros acerca de estos datos. Incluso en algún supuesto se ha especificado que todos los alumnos o alumnas están derivados a través del dictamen de escolarización según la modalidad de escolarización "D" pero los responsables del centro ignoran si se trata del primer, segundo o tercer dictamen ya que ese control corresponde a la Delegación Provincial de Educación.

Tabla 11: Criterios derivación alumnado a CEEE.

Titularidad del centro	1er dictamen	2º o posteriores	orientadores	centro ordinario	
Pública	centros	16	12	7	6
	alumnado	572	406	23	125
	% de la suma total	36,6%	45,4%	13,1%	53,2%
	% del total de N	34,0%	33,3%	30,4%	30,0%
Privada	N	31	24	16	14
	Suma	991	488	152	110
	% de la suma total	63,4%	54,6%	86,9%	46,8%
	% del total de N	66,0%	66,7%	69,6%	70,0%

Titularidad del centro		1er dictamen	2º o posteriores	orientadores	centro ordinario
Total	N	47	36	23	20
	Suma	1563	894	175	235
	% de la suma total	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como se advierte en la Tabla anterior, el mayor número de alumnado es derivado a los centros específicos de educación especial por decisión de los Equipos de Orientación Educativa reflejada en el primer dictamen de escolarización. Así encontramos que son 1.563 alumnos y alumnas los que se encuentran en esta situación en los 47 centros que han respondido a la preguntas del cuestionario.

Por otro lado, son 894 los alumnos y alumnas que en el curso 2009-2010, al que se refiere nuestra investigación, fueron derivados a los centros específicos de educación especial por los Equipos de Orientación Educativa tras un segundo o posterior dictamen de escolarización. Se trata de niños y niñas que comenzaron su proceso de escolarización en los centros ordinarios y por diversas razones esta modalidad no ha dado sus frutos, por lo que se modifica el dictamen recomendando su asistencia a un centro especial.

En otras ocasiones, menos numerosas que las anteriores, el proceso de derivación proviene de una decisión del centro ordinario donde se encuentra matriculado el alumnado con discapacidad. Hasta 235 alumnos y alumnas se encuentran en esta situación.

Por último, encontramos que han sido 175 los alumnos y alumnas derivados a los centros específicos por sugerencias de los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria.

Atendiendo a la titularidad del centro al que son derivados los alumnos y alumnas, la Tabla siguiente nos permite comprobar que por lo que se refiere a la derivación de los Equipos de Orientación Educativa tras el primer dictamen de escolarización, el 63,4 por 100 son derivados a los centros de titularidad privada y el 36,6 por 100 a los centros gestionados por la Administración. Habida cuenta de la distribución de ambos tipos de centros, hemos de concluir que la distribución es homogénea.

Mayor diferencia se produce cuando la derivación se lleva a cabo tras un segundo dictamen (45,4 por

100 frente 54,6 por 100). Sin embargo, como hemos señalado, teniendo presente la diferencia del número de centros existentes entre ambas titularidades, podemos deducir que proporcionalmente existe una mayor derivación a los colegios públicos.

Por el contrario, donde se advierte sustanciales diferencias entre ambos tipos de centros son en los casos de derivación del alumnado por decisión de los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria (13,1 por 100 frente a 86,9 por 100). Efectivamente, parece que en estas situaciones en las que el alumno o alumna no puede continuar o comenzar las enseñanzas en el instituto, se produce un predominio de la escolarización en centros privados.

Finalmente, por lo que respecta a la derivación a instancia de los centros ordinarios, teniendo en cuenta la proporción de centros existentes, se ha de concluir que existe un predominio de la escolarización hacia los centros públicos.

A modo de conclusión podemos afirmar que la derivación a los centros privados prevalece solamente frente a los centros públicos cuando aquélla se realiza por los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria.

Una explicación posible a esta circunstancia, es decir, al predominio de todas las derivaciones analizadas a los centros gestionados por la Administración, la podemos encontrar en el hecho de que un importante número de alumnos y alumnas de los centros privados son escolarizados directamente a petición de las familias. Efectivamente, cuando se ha solicitado en el cuestionario que se concrete otras modalidades de derivación, un elevado porcentaje de centros de titularidad privada han hecho constar que este proceso se ha llevado a cabo a instancias de los padres y madres, aunque posteriormente se solicite para formalizar la escolarización el correspondiente dictamen del Equipo de Orientación Educativa.

Tabla 11: Periodicidad revisión dictamen de escolarización.

Titularidad del centro		anual	bianual	nunca
Pública	N	2	2	3
	Suma	77	22	158
	% de la suma total	19,1%	57,9%	35,5%
	% del total de N	22,2%	50,0%	18,8%

Titularidad del centro		anual	bianual	nunca
Privada	N	7	2	13
	Suma	326	16	287
	% de la suma total	80,9%	42,1%	64,5%
	% del total de N	77,8%	50,0%	81,3%
Total	N	9	4	16
	Suma	403	38	445
	% de la suma total	100,0%	100,0%	100,0%
	% del total de N	100,0%	100,0%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.2.2. Periodicidad de la revisión

El siguiente aspecto en el que incide la investigación es comprobar la periodicidad con la que se lleva a efecto

la revisión del dictamen de escolarización. Y sorprende comprobar el elevado número de respuestas que señalan que nunca se realizan revisiones de los dictámenes, en coherencia con el número de centros que han contestado a esta cuestión, hasta 18.

Tabla 12: Periodicidad revisión dictamen escolarización.

		anual	bianual	nunca
N	Válidos	11	6	18
	Perdidos	48	53	41
Suma		403	38	445

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Con todo, resulta más reveladora la información que sobre este asunto consta en el cuestionario en el apartado dedicado a especificar "otras modalidades de revisión", ya que de la misma se puede inferir que, por regla general y salvo los supuestos anteriormente citados, no está establecida una periodicidad en la revisión del mencionado dictamen.

De este modo, dicha revisión se practica a petición de las familias o del propio centro en función de la evolución del alumnado o cuando en su beneficio sea oportuna otra modalidad de escolarización menos restrictiva. También es práctica habitual que esta revisión se efectúe en todos los supuestos de experiencias de escolarización combinada, o en su caso, por los equipos de psicólogos de los centros.

Una situación que nos causa inquietud se presenta en la provincia de Cádiz en la que, a juicio de algunos de los responsables de los centros, la ausencia de revisiones de los dictámenes obedece a la falta de personal de los Equipos de Orientación Educativa y no a otras razones relacionadas con el interés o necesidades del alumnado: "Solo cuenta con un orientador y la revisión del dictamen se ve mediada por el tiempo que pueda dedicar al centro. Se

prioriza cambio de escolarización y nivel de desarrollo del mismo."

5.2.2.3. Adecuación de las enseñanzas al dictamen de escolarización

Algunas de las quejas que recibimos en la Institución plantean que las orientaciones plasmadas en los dictámenes de escolarización no siempre se cumplen debido a la falta de recursos, tanto materiales como personales, de los centros. Éste ha sido el motivo por el que hemos preguntado sobre si realmente se produce esa compatibilidad entre las enseñanzas que se proporcionan al alumnado y las líneas y directrices contenidas en los citados dictámenes.

La Tabla siguiente apunta a que un 79,7 por 100, hasta 47 centros, considera que existe esa adecuación entre los dos factores, contestando en sentido contrario 10 colegios, todos ellos de titularidad privada a excepción "Nuestra Señora de la Merced". Nos referimos a los centros "Trade", "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Ángel de la Guarda", "María Montessori" de Córdoba, "Manuel Benítez", "Clínica San Rafael", "Purísima Concepción", "Virgen de la Cinta" y "Ángel Riviére".

Tabla 13: Adecuación de las enseñanzas al dictamen de escolarización.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	47	79,7	82,5	82,5
	no	10	16,9	17,5	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Aunque el número de centros que confirman la adecuación a la que nos venimos refiriendo es elevado, en un asunto de esta trascendencia entendemos que esta incidencia debería ser mínima y puntual y no estar presente en el 17 por 100 de los centros.

Por esta razón debemos profundizar en las causas que promueven la falta de acomodo de las prescripciones del dictamen con las enseñanzas que finalmente se proporcionan al alumnado. A tal efecto el cuestionario apunta una serie de motivos que puede justificar esta situación y que se concretan en la ausencia de algunos de estos elementos: espacio físico del centro, recursos materiales, recursos personales o adaptaciones curriculares, pudiendo cada centro señalar en cada caso uno o varios bloques.

La Tabla siguiente nos permite comprobar que la falta de recursos personales y materiales, por este orden, son las razones mayoritariamente alegadas para justificar esa inadecuación a la que nos venimos refiriendo.

Más específicamente, la falta de espacio ha sido invocada por 4 centros: "Trade", "Clínica San Rafael", "Purísima Concepción" y "Virgen de la Cinta".

La ausencia de recursos materiales ha sido alegada por 7 de los centros, en concreto, "Conveniado Virgen Macarena", "Trade", "Manuel Benítez", "Clínica San Rafael", "Purísima Concepción", "Virgen de la Cinta" y "Virgen de Linarejos".

Por su parte, la falta de recursos personales ha sido la razón apuntada por 9 centros, de ellos 2 son de titularidad pública "Virgen del Amparo" y "Nuestra Señora

de la Merced" de Osuna (Sevilla), y por 7 colegios gestionados por entidades privadas "Trade", "María Montessori" de Córdoba, "Clínica San Rafael", "Purísima Concepción", "Virgen de la Cinta", "Virgen de Linarejos" y "Cies Aturem".

Finalmente, sólo el centro "María Montessori" de Córdoba apunta a la inadaptación curricular como causa de la inadecuación de las enseñanzas a las orientaciones de los dictámenes de escolarización.

Respecto de la información que se refleja conviene realizar dos observaciones. La primera de ellas es que algunos centros aun cuando no han contestado negativamente a la pregunta sobre la existencia de esta adecuación entre ambos elementos, si en cambio han cumplimentado alguna casilla cuando se trata de determinar las razones de esta inadecuación. Y la segunda se refiere a que, como hemos observado, algunos de los centros traídos a colación señalan que la incompatibilidad señalada obedece a varias razones conjuntamente.

5.2.2.4. Experiencias en escolarización combinada

El análisis de estas experiencias comienza por indagar sobre los centros específicos de educación especial que desarrollan o han podido desarrollar este tipo de escolarización en los últimos cinco cursos escolares. En este sentido encontramos que cerca de un 46 por 100 de los centros confirman que han desarrollado algunas experiencias de combinada.

Tabla 14: Existencia de experiencias en escolarización combinada. Cursos 2005-2006 a 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje
Válidos	Sí	27	45,8
	No	30	50,8
	Total	57	96,6
Perdidos	Sistema	2	3,4
Total		59	100,0

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por otro lado, los datos relativos a la evolución de la práctica de este tipo de escolarización no permiten deducir conclusiones acerca de su implantación a lo largo de los diferentes cursos. En efecto, como se comprueba en la Tabla siguiente, a excepción del curso escolar 2008-2009 que hubo un repunte de estas prácticas, en el resto se mantiene unos niveles

más o menos similares. Es así que fueron 82 alumnos y alumnas los que se beneficiaron de estas prácticas en el curso 2005-2006; 83 en el curso 2006-2007; 96 en el curso siguiente; 131 en el curso antes señalado 2008-2009; y finalmente 99 alumnos y alumnas en el periodo al que se contrae el presente trabajo.

Tabla 15: Alumno en experiencia de escolarización combinada por cursos escolar.

	curso 05-06	curso 06-07	curso 07-08	curso 08-09	curso 09-10
N Centros	16	14	18	20	16
Media	5,13	5,93	5,33	6,55	6,19
Máximo	39	41	42	48	52
Alumnado	82	83	96	131	99

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

A pesar de la escasa incidencia de estas prácticas de escolarización combinada, si analizamos los casos curso por curso podemos advertir que la mayoría se concentra en un único centro, el colegio de titularidad pública "Rosa Relaño" de Almería.

Ciertamente el sistema utilizado por este centro merece ser destacado. Bien es verdad que confluyen una serie de factores que propician que se pueda llevar a cabo esta modalidad de escolarización. Así su alumnado se encuentra afectado en su mayoría por discapacidad auditiva, la cual no impide a quien la padece su integración en centros ordinarios con las correspondientes adaptaciones curriculares. Además de ello el colegio se encuentra ubicado en un lugar rodeado por diversos centros educativos, de hecho algunas de sus instalaciones, como el comedor escolar o zona de recreo, son compartidas por todos los centros.

Como decimos las experiencias que nos comentaron y que pudimos verificar en la visita realizada al centro resultan ser muy interesantes: Se forma y prepara al alumnado para su integración en un centro escolar, generalmente en alguno de los centros próximos, lo que facilita el propio proceso de combinada como el de su posterior integración al incorporarse el alumnado a un ambiente plenamente familiar. Durante nuestra visita a las instalaciones de este colegio, a pesar de que el inmueble tenía múltiples carencias en cuanto a dimensiones y eliminación de barreras arquitectónicas, nos pareció verdaderamente positivo el modelo educativo adoptado.

En efecto, el mencionado modelo se define bajo dos premisas: Educación inclusiva y bilingüe. En el primer caso el alumnado con discapacidad auditiva y el oyente comparten experiencias en situaciones de enseñanza aprendizaje y, en el segundo, el alumnado recibe enseñanzas en lengua castellana y en lengua de signos.

Volviendo a los datos reflejados en la Tabla anterior, comprobamos la escasa incidencia de estas prácticas de escolarización combinada durante el curso escolar 2005-2006 pues del total de 82 alumnos y alumnas que se beneficiaban de estas experiencias, 39 de ellos estaban escolarizados en el centro "Rosa Relaño" y 7 en el centro de la misma provincia "Provincial Princesa Sofía". Por el contrario, estas prácticas son inexistentes en provincias como Jaén y Málaga, o sólo se beneficia de ella un alumno u alumna exclusivamente en las provincias de Córdoba y Huelva.

La situación se presenta similar en el curso siguiente, 2006-2007, por lo que se refiere al alumnado beneficiario de esta experiencia de escolarización combinada en el centro "Rosa Relaño", si bien se advierte un repunte de los casos en la provincia de Córdoba y un descenso en los centros de la provincia de Sevilla.

Por lo que respecta al curso académico 2007-2008 asistimos, una vez más, a una elevada presencia de estas prácticas de escolarización combinada concentradas en el centro público para alumnado con discapacidad auditiva de Almería con 42, seguido del centro "Luis Braille" de Sevilla para alumnado con discapacidad visual.

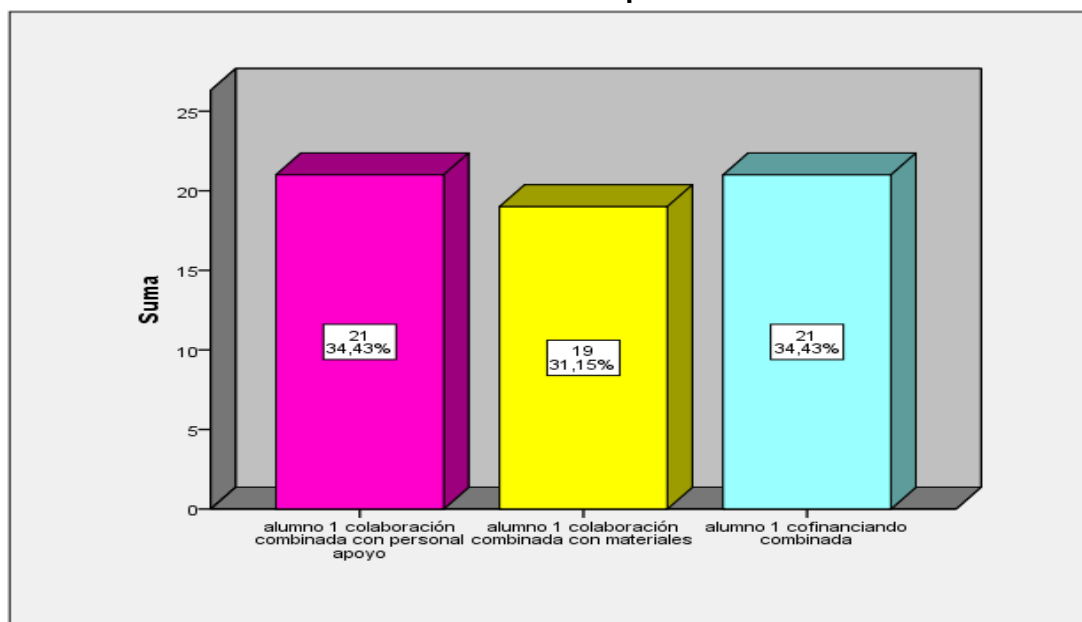
En relación al curso siguiente, 2008-2009, periodo en el que se produce un incremento del número de experiencias en escolarización combinada, de los 131 casos, 48 se refieren de nuevo al centro "Rosa Relaño" y 28 se llevan a efecto en el centro para alumnado con discapacidad visual "Luis Braille" de Sevilla.

Por último en el curso académico 2009-2010, los 99 supuestos de escolarización combinada se concentran en los dos centros anteriormente citados: "Rosa Relaño" y "Luis Braille", 48 casos en el primero y 13 en el segundo.

Teniendo en cuenta lo anterior, podemos deducir la ausencia de unas prácticas comunes y consolidadas de experiencias en escolarización combinada en los centros específicos de educación especial en Andalucía, a excepción del centro que atienden a alumnado con discapacidad auditiva en Almería "Rosa Relaño" y el centro para alumnado con discapacidad visual "Luis Braille" de Sevilla.

También se ha pretendido conocer cuál es o ha sido el nivel de colaboración del centro ordinario en las experiencias de escolarización combinada durante los cursos anteriormente citados. A tal fin ofrecíamos en el cuestionario la posibilidad de que se concretaran por quienes debían proceder a su cumplimentación si esta colaboración consiste en el ofrecimiento de personal de apoyo, el ofrecimiento de recursos materiales o si el apoyo era económico al financiar la experiencia.

El Gráfico siguiente apunta a unos niveles equilibrados entre las tres opciones, si bien, parece que existe una mayor aportación del centro ordinario por lo que respecta al personal de apoyo o la cofinanciación de las experiencias.

Gráfico 26. Nivel de colaboración en experiencias escolarización combinada.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sin perjuicio de las opciones que con carácter general se han analizado, se ofrecía a los responsables de los centros la posibilidad de hacer constar en el cuestionario otros modos de colaboración distintos a los señalados por parte de los centros ordinarios. En este ámbito nos ha parecido oportuno traer a colación algunas de las prácticas realizadas por determinados centros.

En el caso del centro “Aben Basso” se especifica que *“la alumna se integra en IES Federico Mayor Zaragoza. La lleva al centro su monitora del centro específico. El IES se encuentra junto a nuestro centro y hay una puerta que nos comunica. Realizamos actividades conjuntas”*.

Por su parte, el centro “Ángel de la Guarda” apunta a la implicación de los profesionales como causa del éxito de la experiencia: *“La Administración aprueba la experiencia de escolarización combinada siempre que los centros no soliciten ningún extra de personal y dinero. Ha sido excelente la experiencia gracias a la voluntad e implicación del personal de ambos centros”*.

En este mismo sentido, se perfila la experiencia relatada por los responsables del centro “Cies Aturem” ya que, en su criterio, dependiendo del interés y voluntad de los profesionales del centro ordinario la práctica de la escolarización combinada puede prosperar o fracasar:

“Todo el peso de la experiencia de escolarización combinada, (búsqueda de materiales, desplazamiento, preparación de las actividades y responsabilidad) ha recaído en el centro de Educación Especial. Por parte del centro ordinario, los dos cursos que pudo durar la experiencia, nos encontramos con una actitud positiva de colaboración. Cuando solicitamos la realización de esta experiencia por 3º año consecutivo, no se nos

permitió porque el profesor del aula del centro ordinario donde la alumna se hubiese incorporado, se negó. Estas experiencias se llevan a cabo dependiendo de las actitudes de los profesionales, no están legisladas, por eso no pudimos seguir adelante con la misma.”

En el caso del centro “SAR Infanta Cristina” se señala la buena predisposición del centro ordinario para hacer posible la experiencia:

“El equipo docente del centro ordinario ha adaptado el horario y distribución de asignaturas para facilitar la participación a jornada completa del alumno/a que asiste a éste. A pesar de las primeras reticencias ante la propuesta, una vez iniciada la experiencia y conocido el alumno/a se muestran muy colaboradores e implicados en su desarrollo personal. El equipo docente fomenta la modificación de horario para facilitar la participación del alumno/a en actividades complementarias en horario escolar. El alumno/a acude al centro receptor con material educativo adaptado y personalizado por la tutora de su centro de referencia, el centro específico”.

Una situación peculiar acontece en el centro para alumnado con discapacidad visual “Luis Braille”. El alumnado se encuentra escolarizado todo el curso o algún trimestre preparándose para su inclusión en el centro ordinario. Respecto a la colaboración entre ambos colegios se señala que se lleva a efecto a través del equipo específico de atención educativa al alumnado con discapacidad visual de cada provincia mediante reuniones de valoración, seguimiento y evaluación final. Y también mediante contacto entre los tutores de origen y del centro específico.

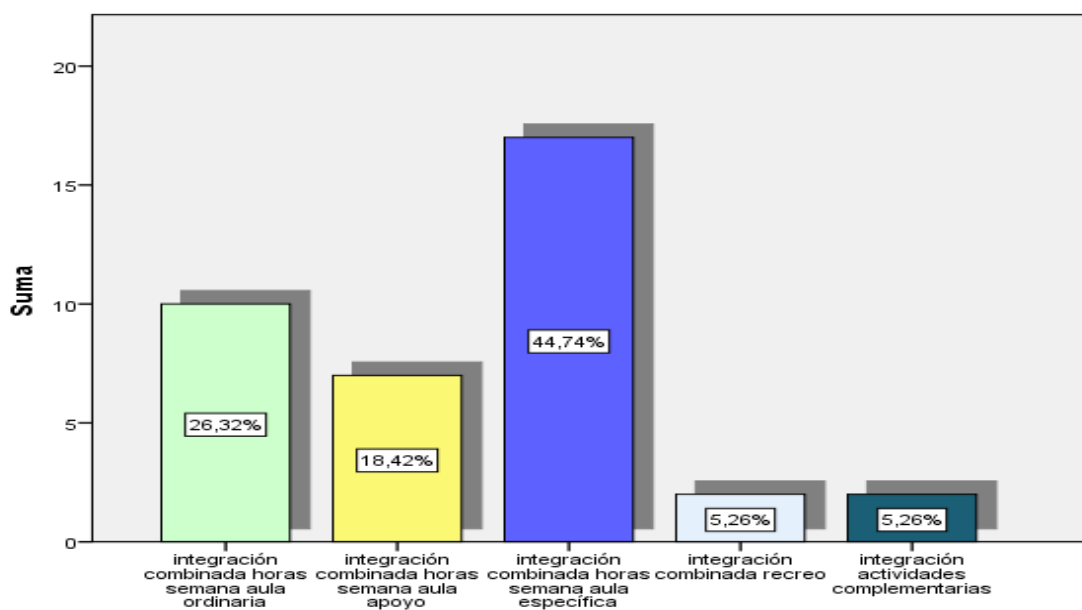
Con el propósito de profundizar en el **nivel de integración del alumnado en la experiencia de escolarización combinada** el cuestionario preguntaba

acerca del número de horas semanales que el alumno o alumna está en el aula ordinaria, en el aula de apoyo a la integración, en el aula específica, en el recreo o en las actividades complementarias, todas ellas referidas al centro ordinario.

El Gráfico siguiente señala al aula específica de los centros ordinarios (44,74 por 100) como la opción más

frecuente entre las señaladas, seguida a una distancia considerable de la integración en el aula ordinaria (26,32 por 100) y la integración en aula de apoyo (18,42 por 100). En menor medida el alumnado que participa de la escolarización combinada pasa parte de su tiempo en el centro ordinario en el recreo o realizando actividades complementarias (ambas 5,26 por 100).

Gráfico 27. Integración del alumnado en centro ordinario.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Otro aspecto valorado ha sido el **nivel educativo y ciclo de cada alumno en las experiencias combinadas**. No se han obtenido en los cuestionarios datos homogéneos en este ámbito pero bien podemos concluir que, mayoritariamente, el alumnado que en el centro ordinario está en el nivel educativo de primaria y secundaria en el centro específico se encuentra cursando las enseñanzas de Educación Básica Obligatoria.

Por último, y con la intención –reiterada en varias ocasiones– de que este trabajo pueda constituir una guía de buenas prácticas, hemos solicitado información a los centros específicos de educación especial para que nos concretaran como se llevan a cabo **los labores de coordinación** con los centros ordinarios en los casos de experiencias de escolarización combinada.

El relato de las experiencias recogidas en el cuestionario permite concluir la ausencia de un protocolo previamente establecido por la Administración educativa sobre el modo en que ha de desarrollarse la escolarización combinada. Durante nuestras visitas –al indagar sobre esta realidad– se nos puso de manifiesto la existencia de un documento modelo elaborado por la Delegación Provincial de Educación de Cádiz en el año 2002 donde se contenían una serie de pautas a seguir y las obligaciones y acciones que debían

llevar a cabo cada uno de los centros, el ordinario y el específico. A pesar de nuestra insistencia no pudimos acceder finalmente a este documento si bien algunos de nuestros interlocutores nos confirmaban que conocían de su existencia.

Con todo, podemos encontrar unos elementos comunes alegados por la mayoría de los centros donde se realizan las experiencias en combinada. Está se inicia generalmente a instancias del centro específico o cuando el alumnado está en el centro ordinario mayoritariamente a instancias de las familias. Una vez que entre los profesionales de ambos centros se acuerda que es posible desarrollar esta práctica, por la existencia evidentemente de voluntad de los profesionales, se comunica al Equipo de Orientación Educativa o a la Delegación Provincial para que apruebe el proyecto y, en su caso, se modifique el dictamen de escolarización.

En una primera reunión se determina el horario del alumnado, el número de horas que acude al otro centro y las actividades que debe desarrollar en cada uno de ellos. Posteriormente, una vez sentadas las bases de la experiencia se llevan a cabo reuniones con más o menos periodicidad para valorar el seguimiento del alumno o alumna e informar a las familias de los progresos.

La práctica común de las actuaciones a desarrollar en estos casos así como la inquietud mostrada por los

responsables de los centros respecto de la necesidad de implicar a los profesionales de los centros ordinarios se refleja en las consideraciones que al respecto se contienen en el cuestionario del centro "Cies Aturem", y que por su interés pasamos a reproducir:

"La dirección del centro específico donde está escolarizado el/la alumno/a se pone en contacto con la dirección del centro ordinario más próximo que pueda reunir las condiciones adecuadas para esta experiencia.

En este primer contacto se exponen las características de alumno/a y los objetivos que se pretenden conseguir con la experiencia combinada. En un segundo contacto, se lleva un documento donde figura por escrito todas las condiciones, una especie de convenio.

Es importante dejar constancia de que es el centro de educación especial el que tiene toda la responsabilidad sobre el/la alumno/a. Si por parte de las dos direcciones existe acuerdo (la dirección del centro ordinario ha tenido previamente que hablar con el/la profesor/a de su centro y éste mostrar su acuerdo en participar en esta experiencia) los/as profesores/as implicados de los dos centros se citan para planificar la experiencia (horario, materias, materiales, día de comienzo, etc.)."

Sin perjuicio de estas notas generales, como decíamos, nos parece sumamente interesante destacar las prácticas utilizadas por determinados centros que pueden servir de guía para aquellos otros que quieran mejorar sus experiencias o para quienes deseen adentrarse por primera vez en las mismas.

Comenzamos por el relato del centro "El Molinillo" para quien los procesos de escolarización se inician siempre a requerimiento de las familias del alumnado escolarizado en el centro ordinario:

"Suelen dirigirse a nuestro CEE a pedir información. Entonces se concertan entrevistas entre la dirección de los dos centros junto a los orientadores u orientadoras de los mismos, en un principio, si la propuesta es aceptada por el colegio que acoge, se convoca otra reunión donde se integran las personas que vayan a ser tutores en ambos centros. En el nuestro siempre es una de las tutoras del aula a la que va a estar asignada la alumna por edad y habilidades y por parte del centro ordinario suele ser la profesora o profesor de Educación Especial, o del aula de apoyo; esto indica el poco nivel de implicación en estos temas que tienen los tutores de los centros ordinarios.

Es el orientador/a del Centro donde está matriculado el alumno/a el profesional encargado de elaborar un documento donde se especifica el proyecto de escolarización combinada. A falta de un documento tipo elaborado por la Consejería o las Delegaciones de Educación, nuestro colegio adaptó un modelo que utilizaban en Cádiz en el 2002. Este modelo se sigue, tanto para el alumnado que acogemos como para el que sale de nuestro centro a combinada.

Una vez que la Delegación Provincial de educación nos da el visto bueno para comenzar la experiencia (generalmente el documento tarda tanto en tramitarse que comenzamos cuando el servicio de inspección nos da el permiso de manera verbal), se lleva a cabo una reunión trimestral como seguimiento de la experiencia y siempre una al final y al principio de cada curso escolar si la experiencia dura más de un curso."

Con el propósito de describir los distintos avatares que han sufrido las experiencias de la escolarización combinada desde que se creó esta modalidad de escolarización traemos a colación los argumentos aportados por el centro "Sagrada Familia" de Granada:

"El Centro ha tenido Escolaridad Combinada, desde que el Real Decreto 696/1995 de educación de los alumnos/as con necesidades educativas especiales, en su artículo 24.3 recogía esta modalidad.

Durante estos años la escolaridad combinada ha tenido diferentes enfoques. En los primeros años los alumnos/as asistían a un centro por la mañana y al otro por la tarde, dependiendo del grado de asimilación de contenidos, respuesta auditiva, capacidad lingüística y comunicativa, desarrollada hasta el momento de la escolarización. La coordinación con los diferentes centros se hacía cada trimestre, evaluando a cada alumno desde los distintos ámbitos de actuación y a su vez formando a los tutores y profesores de Audición y Lenguaje que atendía a ese alumnado en el centro ordinario.

Desde el curso escolar 2003/2004, iniciamos una nueva experiencia con los alumnos/as de Enseñanza Secundaria Obligatoria y el Centro Ave María S. Cristóbal, para dar la oportunidad a todos los alumnos/as que alcancen los objetivos mínimos de estas enseñanzas, como recogen las diferentes normativas, puedan acceder al Título de Graduado en Secundaria; Título que no se les otorga si están matriculados en un Centro Específico. Algo un tanto insólito puesto que el Graduado Escolar lo podía tramitar el Centro Específico.

Con el paso de los años la Escolaridad Combinada ha ido decayendo y en estos últimos cursos, permanece en combinada, en número más o menos estable, el alumnado de la ESO, con buena coordinación entre los dos Centros. En Infantil y Primaria son bastantes menos porque se considera en combinada, aquellos alumnos/as que permanecen un número de días en un centro ordinario y otro número de días en el centro específico y la coordinación entre ambos centros no es la misma que en los primeros años. En la actualidad hay alguna relación esporádica con los profesores de apoyo o logopedas pero no están establecidas, ni es igual con todos los centros. Tampoco están contando como escolaridad combinada el alumnado que se les atiende fuera del horario escolar, en rehabilitación o en aula de apoyo.

tiempos que le pueden ser útiles para su desarrollo, tanto curricular como social, es un modelo que ayuda al sujeto a integrarse en un grupo de forma paulatina.”

5.2.3. Sobre las ratios

En este apartado se indaga acerca de las ratios existentes en los centros específicos de educación especial correspondiente a diversos aspectos. En primer término se valora estos parámetros relativos al alumnado-profesorado y alumnado-unidad, donde se comprueba el número de profesionales por cada alumno y el número de alumno por cada unidad. También se ha valorado esta magnitud en atención al nivel educativo donde se encuentra escolarizado cada alumno y alumna, es por ello que hemos abordado la ratio del alumnado en las enseñanzas de Educación infantil, en Formación básica de carácter obligatorio, en los Programas de garantía social, actualmente Programas de cualificación profesional inicial, y por último en relación con los Programas de transición a la vida adulta.

Para profundizar más en esta materia, hemos pretendido valorar esta magnitud, la ratio, atendiendo al tipo de discapacidad del alumnado, distinguiendo entre discapacidad psíquica, sensorial, física y motórica, autismo, plurideficientes, y un apartado de carácter general en el que estarían englobadas otro tipo de discapacidades distintas a las señaladas.

En relación con este asunto, debemos recordar que la Consejería de Educación, con carácter anual, dicta unas Instrucciones sobre planificación de la escolarización para cada curso escolar en los centros docentes públicos y privados. Para el curso escolar 2009-2010, objeto de nuestra investigación, estas Instrucciones datan de 17 de febrero de 2009, contempla que siempre que lo permita la oferta de puestos escolares, en la escolarización se establecerán unas relaciones de alumnos y alumnas por unidad.

Conforme a dichas Instrucciones, en el caso de las unidades de Educación especial, tanto en centros docentes ordinarios como específicos, el número de

alumnos y alumnas por aula será el siguiente: psíquicos de 6 a 8; sensoriales de 6 a 8; físicos y motóricos de 8 a 10; autistas o psicóticos de 3 a 5; plurideficientes de 4 a 6; y las unidades que escolaricen a alumnado de diferentes capacidades el número de alumnos y alumnas será de 5.

Para responder a las preguntas suscitadas en el cuestionario sobre las ratios, las opciones que en el mismo se contienen han girado en torno a los siguientes módulos: ratio entre 1 y 2; ratio entre 3 y 4; ratio entre 5 y 6; ratio entre 7 y 8; ratio entre 9 y 10; o más de 10. Por lo que respecta a los Programas de formación de transición a la vida adulta se ha incluido una opción más ya que en este caso la ratio puede llegar a los 12 alumnos y alumnas.

Por otro lado, este estudio no pretende exclusivamente describir la situación en los centros o valorar las posibles diferencias entre unos y otros dependiendo de su titularidad o entre unas provincias y otras sino que intenta avanzar un paso más. En efecto, hemos demandado en el cuestionario a las personas responsables de los centros que nos señalen, a su juicio y criterio, la ratio que en cada una de las vertientes señaladas sería necesaria para una atención educativa óptima del alumnado.

5.2.3.1. Ratio alumnado-profesorado

Como premisa debemos poner de manifiesto que a esta cuestión han respondido expresamente 52 de los 59 centros específicos de educación especial en Andalucía. Ello significa que las conclusiones que se adopten se harán sin contar con un 12 por 100 aproximadamente de la realidad existente en estos centros.

La Tabla siguiente permite comprobar que la ratio alumnado-profesorado en el 52,5 por 100 de los centros se encuentra en los parámetros entre 5 y 6, quiere ello decir que habrá una media de un profesor por cada 5 o 6 alumnos y alumnas. Otro 18,6 por 100 de los centros señala que estas medidas se encuentran en los parámetros entre 7 y 8; y finalmente, un 15,3 por 100 apunta a una ratio entre 3 y 4.

Tabla 16: Ratio alumnado-profesorado actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 y 4	9	15,3	17,3	17,3
	5 y 6	31	52,5	59,6	76,9
	7 y 8	11	18,6	21,2	98,1

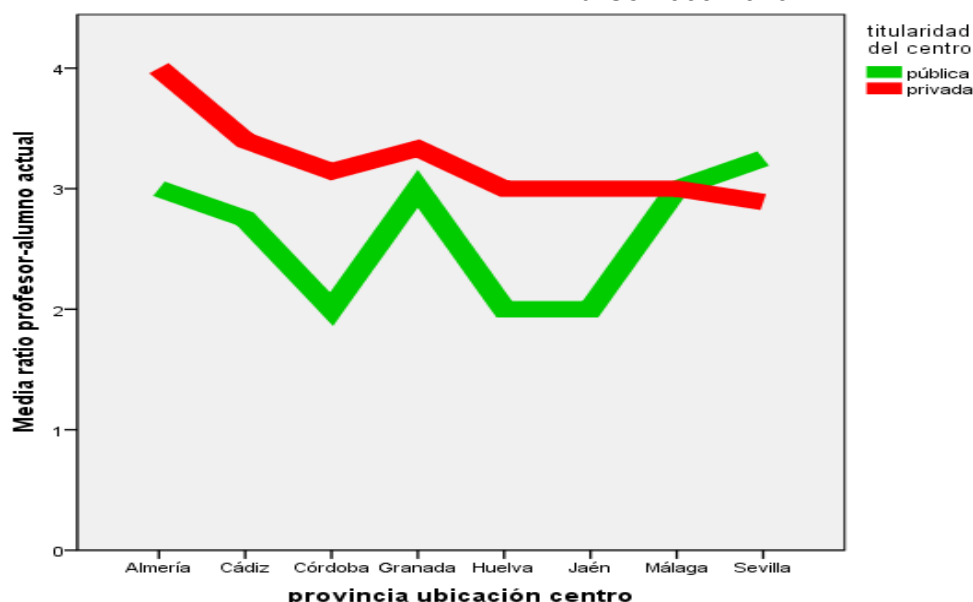
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	9 y 10	1	1,7	1,9	100,0
	Total	52	88,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	11,9		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Una de las reclamaciones más usuales de las personas responsables de los centros de titularidad privada así como de los profesionales que prestan servicios en los mismos –así se constata en los cuestionarios y tuvimos ocasión de comprobarlo durante nuestras visitas a los centros- es la diferencia de ratio existente entre ambos tipos de centros.

A tenor de los datos que nos aporta en Gráfico siguiente, se puede deducir que la ratio profesorado-alumnado de los centros privados se sitúa en valores superiores a los centros públicos, a excepción de los colegios de la provincia de Sevilla en la que se advierte un cambio en la tendencia o en la provincia de Málaga en la que ambas magnitudes se encuentran igualadas.

Gráfico 28. Ratio alumnado-profesorado actual atendiendo titularidad de centro. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que respecta a la **ratio óptima** profesorado-alumnado, los resultados se encuentran bastantes equiparados habida cuenta que un 40 por 100 aproximadamente de los centros entiende que debiera

estar entre 3 y 4, y otro 40 por 100 considera que la ratio óptima sería entre 5 y 6; mientras un 14,6 por 100 estima que la ratio óptima debería estar en torno a 1 y 2 alumnos/as por cada profesor/a.

Tabla 17: Ratio alumnado-profesorado óptima.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1 y 2	7	11,9	14,6	14,6
	3 y 4	20	33,9	41,7	56,3
	5 y 6	20	33,9	41,7	97,9
	7 y 8	1	1,7	2,1	100,0
	Total	48	81,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	18,6		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Los datos expuesto nos permiten advertir claramente que, a criterio de los centros cualquiera que

sea su titularidad, la ratio alumnado-profesorado óptima debe estar por debajo de los niveles actuales. Es

más, esta sugerencia o propuesta se muestra con mayor intensidad en los centros gestionados por la

Administración educativa, según queda acreditado en la siguiente Tabla.

Tabla 18: Ratio óptima alumnado-profesorado según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado-profesorado actual	Ratio alumnado-profesorado óptima
Pública	Media	2,80	2,29
	N	15	14
	Desv. Típ.	,676	,726
Privada	Media	3,19	2,32
	N	37	34
	Desv. Típ.	,660	,768
Total	Media	3,08	2,31
	N	52	48
	Desv. Típ.	,682	,748

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por tanto, la media de la ratio alumnado-profesorado en los centros gestionados por la Administración educativa (2,80) gira en torno a los parámetros 3 y 4, cercano al siguiente valor 5 y 6, mientras que la ratio óptima (2,29) se perfila sobre los valores 3 y 4. Por su parte, la media de la ratio en los centros privados (3,08) está en el 5 y 6 mientras que la ratio óptima (2,31) giraría sobre los valores 3 y 4.

5.2.3.2. Ratio alumnado-unidad

Como premisa hemos de señalar que han cumplimentado esta parte del cuestionario 48 centros, por lo

que se ha de tener presente que no contamos con la información de aproximadamente un 19 por 100 de aquellos.

Sobre la base de lo anterior, se concluye que un 47,5 por 100 de los centros tiene una media de entre 5 y 6 alumnos/as por cada unidad; un 20 por 100 tiene en cada unidad una media entre 7 y 8 alumnos/as; y sólo en el 10 por 100 de los casos la ratio alumnado-unidad está entre 3 y 4.

Tabla 19: Ratio alumnado-unidad actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 y 4	6	10,2	12,5	12,5
	5 y 6	28	47,5	58,3	70,8
	7 y 8	12	20,3	25,0	95,8
	9 y 10	2	3,4	4,2	100,0
	Total	48	81,4	100,0	
Perdidos	Sistema	11	18,6		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Nuevamente podemos comprobar en la Tabla siguiente que la media de esta magnitud es superior en los centros de titularidad privada (3,32) que en los centros gestionados por la Administración educativa

(2,93). Recordamos que el valor 2 se corresponde con una ratio de entre 3 y 4 y el valor 3 se relaciona con la ratio entre 5 y 6 alumnos/as.

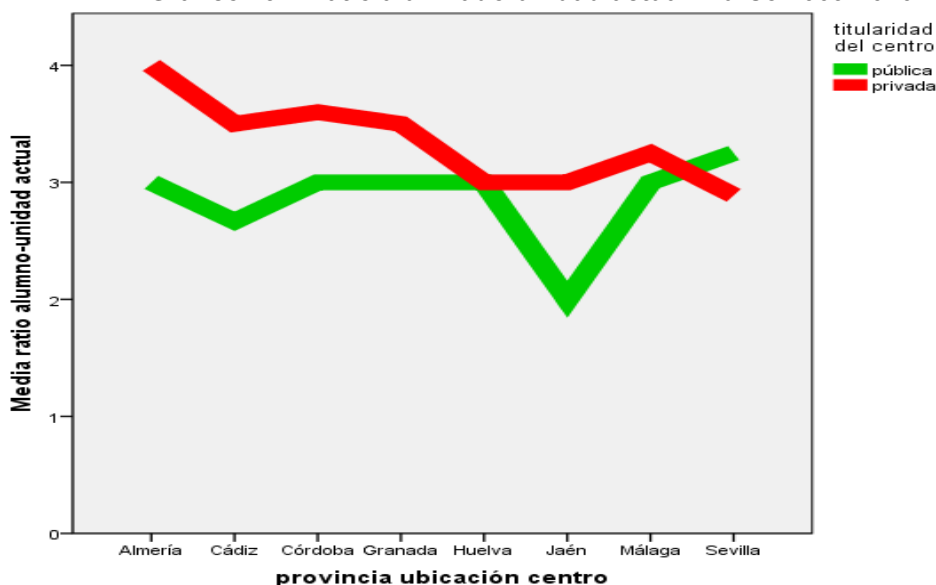
Tabla 20: Ratio alumnado-unidad actual según titularidad. Curso 2009-2010.

Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
pública	2,93	14	,616
privada	3,32	34	,727
Total	3,21	48	,713

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Si analizamos los datos anteriores atendiendo a la titularidad del centro y a la provincia donde se encuentran ubicados obtenemos que la regla general a la que aludimos respecto a los valores superiores de la ratio alumnado-unidad en los centros privados tiene su ex-

cepción, como en el caso anterior, en la provincia de Sevilla donde se invierte esta tendencia. Por su parte, estos parámetros se encuentran equiparados en la provincia de Huelva, que apuntan a un valor 3, equivalente como venimos señalando a una ratio entre 5 y 6.

Gráfico 29. Ratio alumnado-unidad actual. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Los valores de la **ratio óptima** por lo que respecta al número de alumnos y alumnas por unidad deberían ser inferiores a los actuales, según se desprende de los antecedentes del cuestionario. De este modo si la media en los centros públicos se corresponde con el valor 2,93 la ratio óptima se perfila en el valor

2,43. Por su parte, si la media en los centros privados se corresponde con el valor 3,32 la situación óptima gira en torno al valor 2,39. Insistimos de nuevo en la equiparación del valor 2 con la ratio entre 3 y 4 alumnos/as y el valor 3 con la ratio entre 5 y 6 alumnos/as.

Tabla 21: Ratio óptima alumnado-unidad según titularidad.

		Titularidad del centro	Ratio alumnado-unidad actual	Ratio alumnado-unidad óptima
dimensión 0	Pública	Media	2,93	2,43
		N	14	14
		Desv. Típ.	,616	,852
	Privada	Media	3,32	2,39
		N	34	31
		Desv. Típ.	,727	,803
	Total	Media	3,21	2,40
		N	48	45
		Desv. Típ.	,713	,809

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.3.3. Ratio alumnado-Educación infantil

Las enseñanzas de educación infantil no están implantadas en todos los centros específicos de educación especial, por lo que sólo 24 centros han cumplimentado estos datos en el cuestionario.

En este contexto, advertimos que en el 67 por 100 aproximadamente de los centros que imparten este tipo de enseñanzas la ratio está entre 5 y 6 alumnos y alumnas; otro 17 por 100 gira alrededor de 7 y 8; y en menor medida, un 12,5 por 100 tiene establecida una ratio entre 3 y 4.

Tabla 22: Ratio alumnado-Educación infantil actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1y2	1	1,7	4,2	4,2
	3y4	3	5,1	12,5	16,7
	5y6	16	27,1	66,7	83,3
	7y8	4	6,8	100,0	100,0
	Total	24	40,7	100,0	
Perdidos	Sistema	35	59,3		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

A diferencia de lo que acontece en las magnitudes anteriormente analizadas, en esta ocasión la ratio es superior en los centros públicos que en los privados.

En el primer caso el valor es 3 que equivale a una ratio entre 5 y 6, y en el segundo supuesto el valor es 2,93.

Tabla 23: Ratio alumnado-Educación infantil actual según titularidad del Centro. Curso 2009-2010.

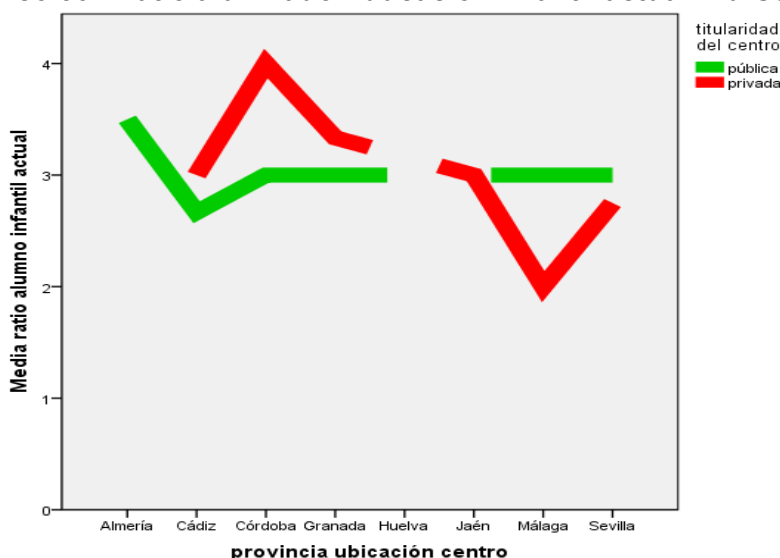
Titularidad del centro	Media	N	Desv. Tip.
pública	3,00	10	,667
privada	2,93	14	,730
Total	2,96	24	,690

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La situación resulta peculiar cuando comparamos los datos atendiendo a la provincia de ubicación de los centros. Así encontramos que la ratio más alta (valor 4 equivalente a ratio entre 7 y 8 alumnos/as) se presen-

ta en los centros de titularidad privada de la provincia de Córdoba. Contrariamente, los valores más bajos se presentan en los centros de titularidad privada de la provincia de Málaga.

Gráfico 30. Ratio alumnado Educación infantil actual. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como venimos observando, a criterio de las personas responsables de los centros, la **ratio óptima** del número de alumnos en las Enseñanzas de infantil debería ser inferior a las que actualmente existen. Siendo así que en la enseñanza pública la media que

se demanda se corresponde con el valor 2,36 y en la enseñanza privada 2,27. Ambos parámetros difieren escasamente y vienen a indicar que la ratio óptima de las enseñanzas de infantil está entre 3 y 4 alumnos y alumnas.

Tabla 24: Ratio óptima alumnado-Educación infantil según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado-Educación infantil actual	Ratio alumnado-Educación infantil óptima
pública	Media	3,00	2,36
	N	10	11
	Desv. Típ.	,667	,674
privada	Media	2,93	2,27
	N	14	15
	Desv. Típ.	,730	,704
Total	Media	2,96	2,31
	N	24	26

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.3.4. Ratio alumnado-formación básica de carácter obligatoria (FBO)

ratio en este tipo de enseñanzas entre 5 y 6 alumnos/as; un 20,5 por 100 señala entre 7 y 8; y un 13,6 por 100 se perfila entre 3 y 4 alumnos/as.

Han cumplimentado esta sección del cuestionario 44 centros, de los cuales el 61,4 por 100 alega una

Tabla 25: Ratio alumnado-Formación básica obligatoria actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3y4	6	10,2	13,6	13,6
	5y6	27	45,8	61,4	75,0
	7y8	9	15,3	20,5	95,5
	9y10	2	3,4	4,5	100,0
	Total	44	74,6	100,0	
Perdidos	Sistema	15	25,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Siguiendo la línea de los análisis realizados en las magnitudes anteriores, advertimos que el valor de la media de la ratio en los centros de titularidad privada

(3,31) es superior al valor de la media de los centros públicos (2,75).

Tabla 26: Ratio alumno-Formación básica obligatoria actual. Curso 2009-2010.

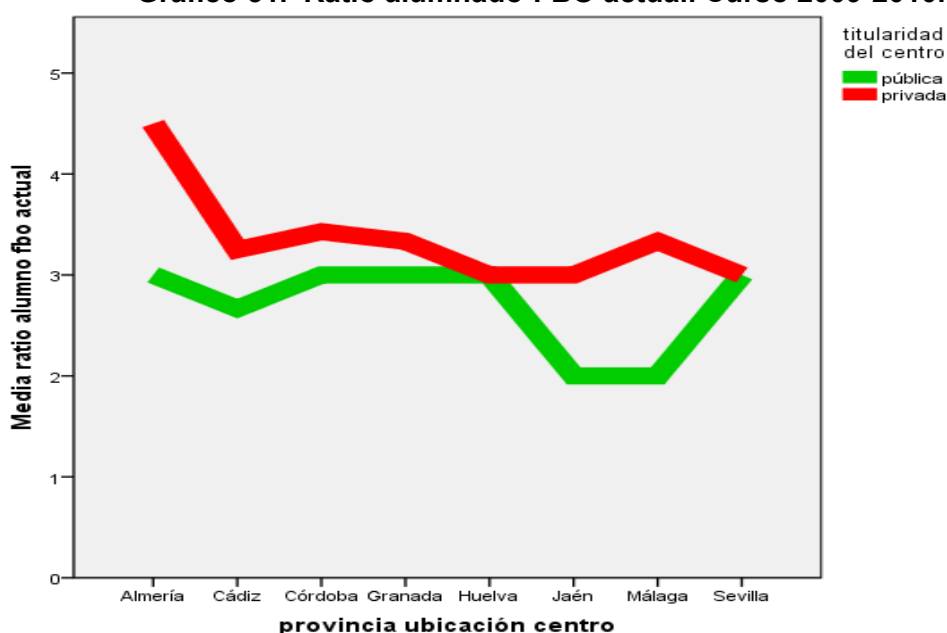
Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
pública	2,75	12	,622
privada	3,31	32	,693
Total	3,16	44	,713

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

El Gráfico siguiente representa claramente la tendencia señalada, si bien nos permite advertir que los valores de la ratio se encuentran muy igualados entre

ambos tipos de centros en las provincias de Huelva y Sevilla.

Gráfico 31. Ratio alumnado-FBO actual. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que respecta a la **ratio óptima** alumnado-Formación básica de carácter obligatoria, como ocurre con los parámetros anteriormente analizamos, existe una demanda generalizada que apuntan a unos valores inferiores a los existentes en el curso

2009-2010. En efecto, tanto los centros de titularidad pública (2,31) como los privados (2,55) apuntan al valor 2 como una ratio óptima, entendiendo que el mismo se corresponde con una ratio de entre 3 y 4 alumnos/as.

Tabla 27: Ratio óptima alumnado-Formación básica obligatoria según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado-FBO actual	Ratio alumnado-FBO óptima
pública	Media	2,75	2,31
	N	12	13
	Desv. Típ.	,622	,751
privada	Media	3,31	2,55
	N	32	29
	Desv. Típ.	,693	,783
Total	Media	3,16	2,48
	N	44	42
	Desv. Típ.	,713	,773

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.3.5. Ratio alumnado-Programas de cualificación profesional inicial

Los Programas de cualificación profesional no se encuentran implantados en todos los centros. Es así que sobre este aspecto sólo se han recibido 6

respuestas, todas ellas de centros de titularidad privada, los cuales vienen a respaldar que la ratio, mayoritariamente, gira en torno a 5 y 6 alumnos y alumnas.

Tabla 28: Ratio alumnado-PCPI actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	5 y 6	4	6,8	66,7	66,7
	7 y 8	1	1,7	16,7	83,3
	11 y 12	1	1,7	16,7	100,0
	Total	6	10,2	100,0	
Perdidos	Sistema	53	89,8		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Por su parte, las personas responsables de cumplimentar el cuestionario consideran que la ratio en esta materia debe ser 3,38 que se corresponde con los parámetros 5 y 6. De lo que se deduce que actualmente un 67 por 100 de los centros disponen de

una ratio dentro de los parámetros que consideran adecuada mientras que otro 34 por 100 aproximadamente necesita mejorar estos parámetros hasta su equiparación al resto.

Tabla 29: Ratio óptima alumnado-PCPI.

Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
privada	3,38	8	,518
Total	3,40	10	,843

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.3.6. Ratio alumnado-Programa transición a la vida adulta

Cuando se trata de valorar la ratio del alumnado por lo que respecta a las enseñanzas correspondientes al Programa de transición a la vida adulta, comprobamos una significativa variedad de resultados.

Así, de los 39 centros que han respondido a esta cuestión, un 38,5 por 100 manifiesta que la ratio gira en torno a 7 y 8 alumnos y alumnas; otro 25,6 por 100 alega una proporción de 5 y 6; aproximadamente el 18 por 100 señala una ratio entre 9 y 10 alumnos/as; y finalmente, un 5 por 100 manifiesta que su ratio está entre 3 y 4 alumnos/as.

Tabla 30: Ratio alumnado-PTVA actual. Curso 2009-2010.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	3 y 4	2	3,4	5,1	5,1
	5 y 6	10	16,9	25,6	30,8
	7 y 8	15	25,4	38,5	69,2
	9 y 10	7	11,9	17,9	87,2
	11 y 12	5	8,5	12,8	100,0
	Total	39	66,1	100,0	
Perdidos	Sistema	20	33,9		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

A diferencia de los supuestos anteriores, la media de la ratio entre ambos tipos de centros (públicos y privados) se encuentra en valores muy próximos, en

torno a 4, que conforme a la clasificación que venimos utilizando se equipara a una ratio de entre 7 y 8 alumnos/as en este tipo de enseñanzas.

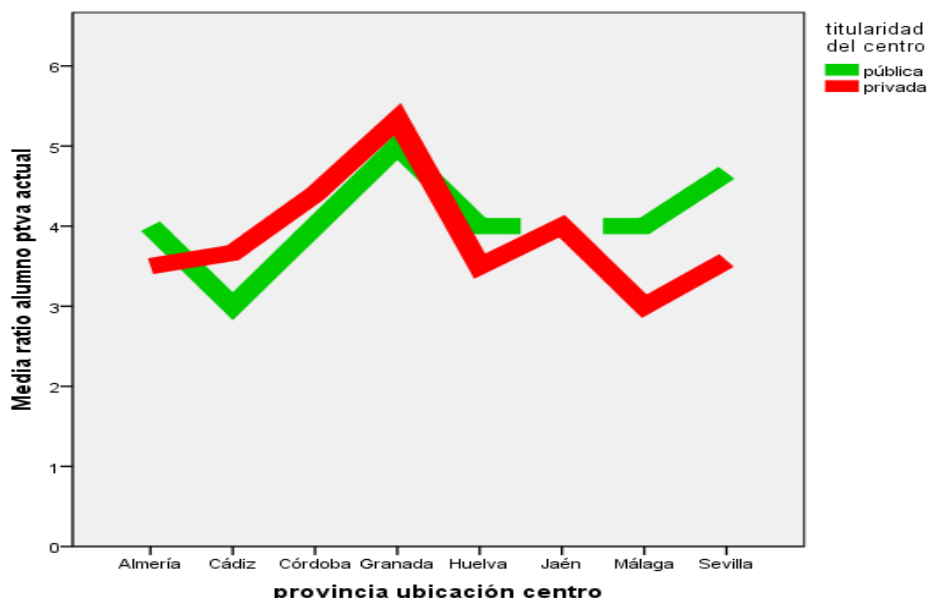
Tabla 31: Ratio alumno-PTVA actual. Curso 2009-2010.

Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
pública	4,10	10	,994
privada	4,07	29	1,132
Total	4,08	39	1,085

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

El Gráfico siguiente acredita la similitud de datos reseñada, si bien nos permite advertir que, de media, la ratio de los centros de titularidad privada de las

provincias de Almería, Huelva, Málaga y Sevilla son inferiores a la ratio de los centros de titularidad pública.

Gráfico 32. Gráfico 29. Ratio alumnado-PTVA actual. Curso 2009-2010

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

La semejanza de resultados respecto de la ratio del alumnado en este tipo de enseñanzas se muestra también cuando analizamos la **ratio óptima**. Así encontramos que dicha magnitud gira en torno al valor 3,

es decir, una ratio entre 5 y 6 alumnos y alumnas, por debajo de la que actualmente existe que, recordemos, está entre 7 y 8.

Tabla 32: Ratio óptima alumnado-PTVA según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado-PTVA actual	Ratio alumnado-PTVA óptima
Pública	Media	4,10	3,36
	N	10	11
	Desv. Típ.	,994	,924
Privada	Media	4,07	3,11
	N	29	27
	Desv. Típ.	1,132	,801
Total	Media	4,08	3,18
	N	39	38
	Desv. Típ.	1,085	,834

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.2.3.7. Ratio alumnado-tipo de discapacidad

En este apartado se profundiza en la ratio de cada uno de los centros específicos atendiendo al tipo de discapacidad del alumnado escolarizado en los mismos.

a) Discapacidad psíquica.

Debemos comenzar recordando que conforme a las Instrucciones de la Consejería de Educación de 17 de febrero de 2009, las unidades de educación especial de psíquicos, tanto en centros ordinarios como específicos, contarán con un número de alumnos y alumnas de 6 a 8.

Conforme consta en la Tabla siguiente, la media de la ratio del alumnado afectado por este tipo de discapacidad psíquica se perfila entre unos valores de 3,67 en los centros públicos y 3,56 en los centros privados. Es preciso insistir, nuevamente que a tenor de la

clasificación que utilizamos, el valor 3 se equipara a una ratio entre 5 y 6 alumnos y alumnas, y el valor 4 se equipara a una ratio entre 7 y 8.

Estos datos, por tanto, difieren de la tónica general analiza hasta ahora que apunta a una ratio superior en los centros públicos que en los gestionados por entidades privadas. No obstante, hemos de tener presente que para la cumplimentación de este apartado sólo hemos obtenido los datos de 6 centros públicos y 32 privados.

Por lo que se refiere a la **ratio óptima**, todos los centros, cualquiera que sea su titularidad, consideran que los valores deben ser inferiores a los actuales. Se señala, en los centros públicos un valor 2,29 y en los privados en valor 2,63, es decir, una ratio que se mueve dentro de los parámetros entre 3 y 4.

Tabla 33: Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad psíquica según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio discapacidad alumnado psíquico actual	Ratio discapacidad alumnado psíquico óptima
Pública	Media	3,67	2,29
	N	6	7
	Desv. Típ.	1,751	,756
Privada	Media	3,56	2,71
	N	32	31
	Desv. Típ.	,878	,693
Total	Media	3,58	2,63
	N	38	38
	Desv. Típ.	1,030	,714

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Realizadas estas observaciones, podemos deducir que la ratio de las unidades de psíquicos en los centros específicos de educación especial en Andalucía se perfila entre 5 y 6 alumnos y alumnas, cercana al siguiente nivel que equivale a entre 7 y 8, lo que indica su acomodo a las previsiones contenidas en la Instrucción de la Consejería de Educación antes citada. A pesar de lo

cual, a criterio de los centros esta ratio debería ser inferior para mejorar la calidad educativa del alumnado proponiendo que en cada unidad de psíquicos debería estar compuesta por 3 y 4 alumnos. Habida cuenta de los parámetros señalados en la Tabla anterior (2,29 y 2,63) hemos de considerar que la ratio propuesta está más cercana a 4 que a 3 alumnos y alumnas.

b) Discapacidad sensorial.

Para las unidades de alumnado con discapacidad sensorial, la mencionada Instrucción de la Consejería señala una ratio de 6 a 8, coincidente con la que se propone para las unidades de psíquicos.

La media de la ratio del alumnado con discapacidad sensorial gira en torno al valor 3 de los centros públicos, esto es, entre 5 y 6 alumnos y alumnas, y

una media alrededor de 2,89 en los centros privados, muy aproximada a la anterior. De nuevo asistimos a una ratio superior en los centros de titularidad pública que en los privados.

En ambos casos la media de la **ratio óptima** está por debajo de los valores anteriores, y se sitúa en 2,44 para los centros gestionados por la Administración educativa y en el valor 2,69 para los centros privados.

Tabla 34: Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad sensorial según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado-discapacidad sensorial actual	Ratio alumnado-discapacidad sensorial óptima
Pública	Media	3,00	2,44
	N	6	9
	Desv. Típ.	,632	,527
Privada	Media	2,89	2,69
	N	9	13
	Desv. Típ.	,601	,751
Total	Media	2,93	2,59
	N	15	22
	Desv. Típ.	,594	,666

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo anterior, la ratio de las unidades de psíquicos en los centros específicos de educación especial en Andalucía se perfila entre 5 y 6 alumnos y alumnas, en unos niveles inferiores a los propuestos en la normativa de la Administración educativa. En cualquier caso, a criterio de los centros esta ratio debería ser aún inferior para mejorar la calidad educativa del alumnado, demanda que se aprecia con mayor intensidad en los centros públicos.

c) Discapacidad Física o motórica.

La instrucción de 17 de febrero de 2009 viene a establecer una ratio en las unidades del alumnado con discapacidad física o motórica de entre 8 y 10, superior a las otras dos unidades analizadas.

Los datos que constan en la Tabla siguiente permite deducir que la media de la ratio del alumnado

con discapacidad física o motórica escolarizado en los centros privados es superior (3,40), a los centros públicos (3,17), lo que equivale a una ratio entre 5 y 6 alumnos y alumnas más próxima en el primer caso a una ratio entre 7 y 8.

Como en los supuestos anteriores, se apunta a una disminución de la ratio para alcanzar la situación óptima, reiterando la tendencia de que los centros públicos demanden una ratio más baja (2,25) que los privados (2,54). En cualquier caso, la media de la ratio para el alumnado con discapacidad física o motórica parece que debiera estar, a criterio de las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario entre 3 y 4 alumnos y alumnas.

Tabla 35: Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad física o motórica según titularidad

Titularidad del centro		Ratio alumnado-discapacidad física o motórica actual	Ratio alumnado-discapacidad física o motórica óptima
Pública	Media	3,17	2,25
	N	6	8
	Desv. Típ.	,753	,707
Privada	Media	3,40	2,54
	N	10	13
	Desv. Típ.	,843	,660
Total	Media	3,31	2,43
	N	16	21
	Dsv. Típ.	,793	,676

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

A modo de conclusión, los datos señalados permiten concluir que la ratio de las unidades de alumnos y alumnas con discapacidad física o motórica está en unos valores inferiores a los que contempla la Instrucción citada. A pesar lo cual, los responsables de los centros, cualquiera que sea su titularidad, entiende que la ratio de estas unidades debería ser inferior a la actual.

d) Alumnado autista.

Las Instrucciones de 17 de febrero de 2009 señalan que el número de alumnado con este tipo de dis-

capacidad en las unidades de los centros debe ser entre 3 y 5 alumnos y alumnas.

Los datos reflejados en la Tabla siguiente permiten deducir que, por primera vez, aparecen equiparadas las medias de ratio entre ambos tipos de centros, de modo que para el alumnado con autismo el valor medio es de 2,25 que se corresponde con una ratio entre 3 y 4 alumnos/as.

Siguiendo la línea de las conclusiones anteriores, los centros públicos demandan una **ratio óptima** en esta materia (1,67) por debajo de la que plantean los centros privados (1,88).

Tabla 36: Ratio actual y óptima unidad alumnado autista según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado autista actual	Ratio alumnado autista óptima
pública	Media	2,25	1,67
	N	8	9
	Desv. Típ.	,463	,500
privada	Media	2,25	1,88
	N	24	25
	Desv. Típ.	,608	,666
Total	Media	2,25	1,82
	N	32	34
	Desv. Típ.	,568	,626

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por consiguiente, la ratio actual de las aulas de autismo de los centros específicos de educación especial andaluces se acomoda a las previsiones contenidas en la normativa de la Consejería de Educación, si bien, sus responsables sugieren que la ratio debiera ser inferior.

e) Alumnado con plurideficiencia.

En el caso del alumnado con plurideficiencia, la Instrucción de la Administración educativa señala una ratio por unidad entre 4 y 6 alumnos y alumnas.

Conforme se refleja en la Tabla siguiente, la media de la ratio en ambos tipos de centros gira en torno a 3,10 en los públicos y 3,19 en los privados, es decir, entre 5 y 6 alumnos/as. Sin embargo, se advierte un criterio compartido entre aquellos al considerar como **óptima**, la situación que apunta a una ratio media de 2,18 que equivale a una ratio entre 3 y 4 alumnos y alumnas.

Tabla 37: Ratio actual y óptima unidad alumnado con plurideficiencia según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado con plurideficiencia actual	Ratio alumnado con plurideficiencia óptima
Pública	Media	3,10	2,18
	N	10	11
	Desv. Típ.	,738	,751
Privada	Media	3,19	2,18
	N	36	33
	Desv. Típ.	,822	,808
Total	Media	3,17	2,18
	N	46	44
	Desv. Típ.	,797	,786

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como en los supuestos anteriormente analizados, debemos concluir que la ratio de las unidades de plurideficientes se acomoda a las previsiones de la normativa educativa aunque se considera que el número de alumnos y alumnas que componen dichas unidades debería ser inferior.

f) Alumnado con otras deficiencias.

Finalmente, las Instrucciones citadas indican que las unidades que escolaricen a alumnado con diferentes discapacidades deberán estar compuestas por 5 alumnos y alumnas.

La Tabla siguiente indica que la ratio media en los centros privados (3,17) es superior a la de los centros públicos (3,00), si bien en ambos supuestos la media apunta a una ratio entre 5 y 6 alumnos y alumnas. No obstante, a criterio de los responsables de los centros la situación **óptima** exige una disminución de la ratio pasando de los parámetros anteriores a 2,29 en el caso de los centros públicos y a 2,33 en el supuesto de los centros privados., es decir, que las unidades deberían estar compuestas por 3 o 4 alumnos y alumnas.

Tabla 38: Ratio actual y óptima unidad con alumnado con plurideficiencia según titularidad.

Titularidad del centro		Ratio alumnado otras discapacidades actual	Ratio alumnado otras discapacidades óptima
Pública	Media	3,00	2,29
	N	5	7
	Desv. Típ.	,707	,756
Privada	Media	3,17	2,33
	N	18	21
	Desv. Típ.	,924	,796
Total	Media	3,13	2,32
	N	23	28
	Desv. Típ.	,869	,772

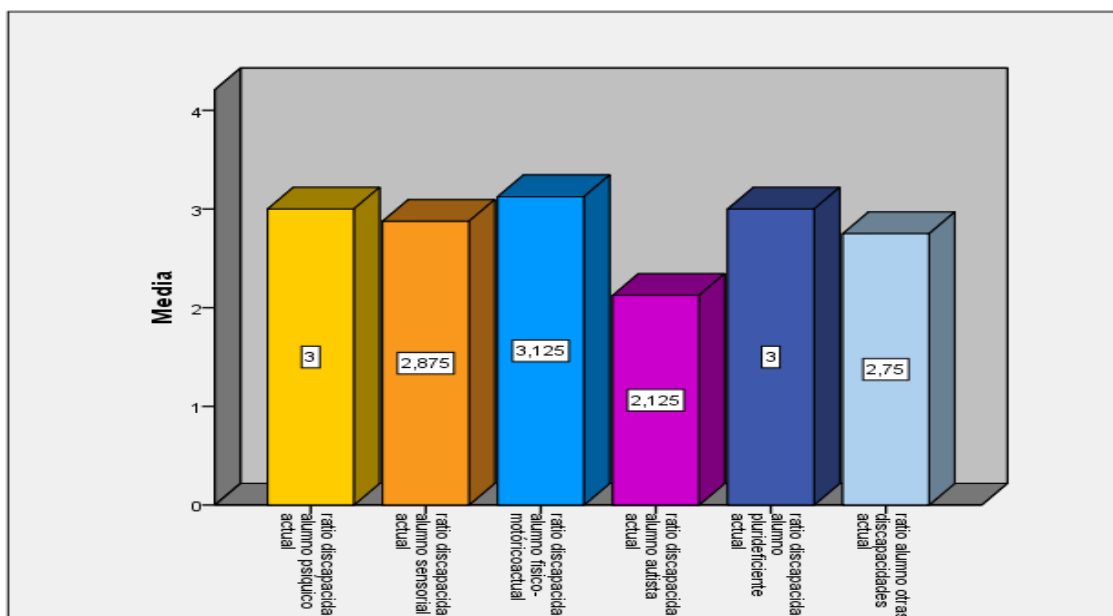
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como en los supuestos anteriores, debemos concluir que la ratio de las unidades de alumnado con diversas discapacidades de los centros específicos de educación especial se acomoda a las previsiones establecidas a tal efecto por la Administración educativa, si bien, dicha ratio debería ser inferior a la actual.

Con la intención de ofrecer una visión general de la situación, con independencia de la titularidad del centro donde se encuentre escolarizado el alumnado, los

gráficos siguientes nos permiten comprobar la media de las ratios del alumnado en función de su discapacidad y la media de la ratio que se ha venido a calificar como óptima. Recordamos de nuevo que el valor 1 equivale a una ratio entre 1 y 2 alumnos/as; el valor 2 se corresponde con una ratio entre 3 y 4 alumnos/as; el valor 3 se identifica con la ratio entre 5 y 6 alumnos/as; y el valor 4 equivale a la ratio entre 7 y 8 alumnos/as.

Gráfico 33. Media ratio actual unidades de los CEEE. Curso 2009-2010.

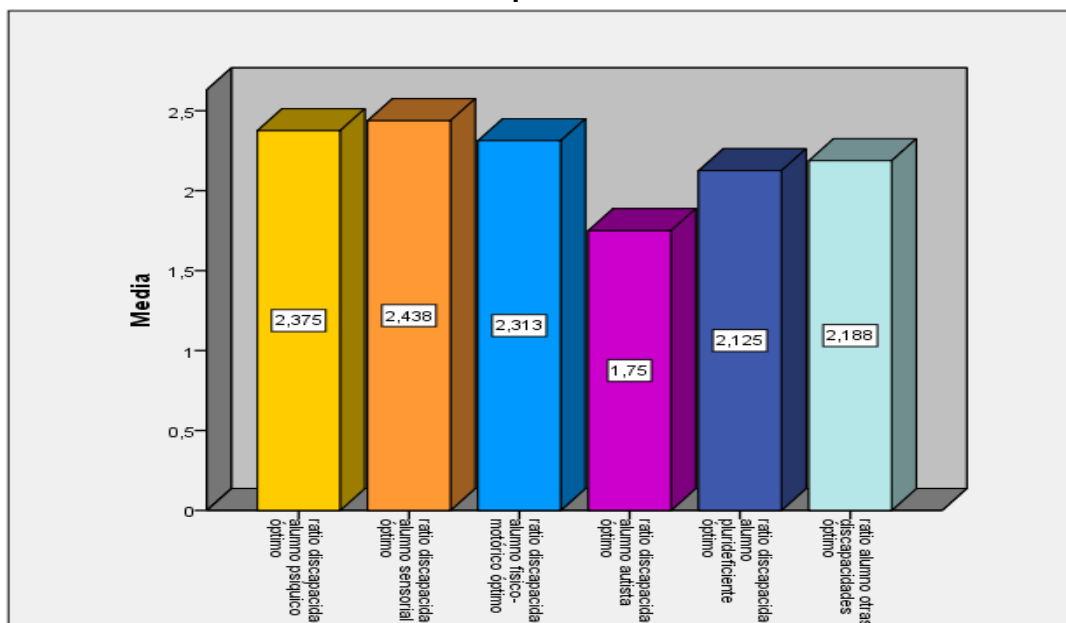


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto a lo que debiera ser una **ratio óptima**, comprobamos que en ningún caso el valor supera 2,5 lo que viene a indicar que sea cual sea la discapacidad del alumnado nunca debe superar una ratio de

entre 4 y 5 alumnos. La media de la ratio más bajas se demanda para el alumnado con autismo que a tenor de los datos que constan en el Gráfico siguiente estaría alrededor de 2 alumnos o alumnas.

Gráfico 34. Media ratio óptima unidades de los CEEE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Finalmente señalar que, en todos los aspectos objeto de valoración, las personas que han cumplimentado los cuestionarios consideran que es necesario disminuir la ratio para una atención educativa óptima. A mayor abundamiento, son los centros gestionados por la Administración educativa quienes demandan unos valores de la ratio óptima con mayor tendencia a la baja.

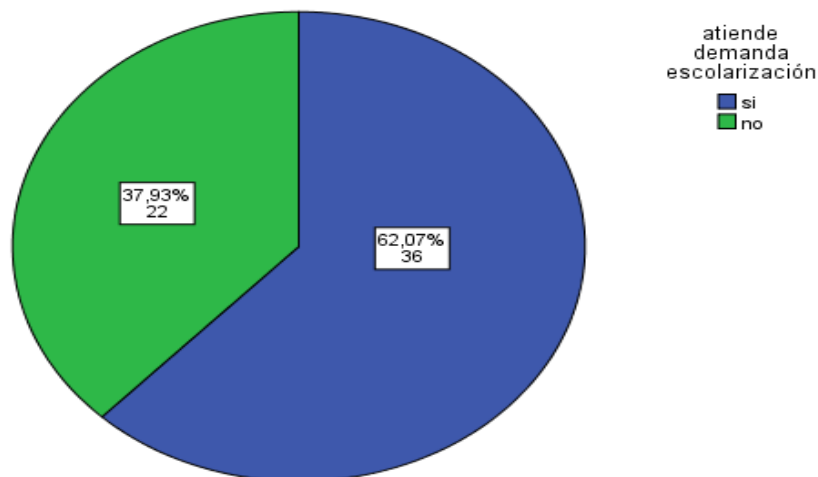
5.2.4. Sobre escolarización

El análisis y estudio de la escolarización en los centros específicos de educación especial conforma el bloque cuarto de la parte del cuestionario destinada al alumnado.

5.2.4.1. Atención a la demanda

Se trataba de comprobar si, a criterio de las personas responsables de la cumplimentación del mencionado documento, el centro en cuestión atiende a la totalidad de la demanda de escolarización del alumnado. Nos preocupa, y bastante, que por falta de recursos personales o materiales, por ambas circunstancias a la vez o por cualquier otra razón de índole organizativa o estructural se limite a determinados niños y niñas el acceso a este tipo de recursos.

A la pregunta formulada para responder en sentido afirmativo o negativo sobre si el centro atiende a la totalidad de la demanda, obtenemos que el 62,07 por 100 de los 58 centros, es decir hasta 36 han contestado afirmativamente y el 37,93 por 100, esto es un total de 22 señalan que no pueden escolarizar a toda las personas que solicitan expresamente una plaza en el centro correspondiente.

Gráfico 31: Atiende a la totalidad de la demanda de escolarización

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Evidentemente, dada la heterogeneidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía para profundizar sobre este aspecto los datos indica-

dos deben ser puestos en relación con la provincia donde se ubica el centro así como en atención a la titularidad de quien lo gestiona.

Tabla 39: Atención a la totalidad de la demanda escolarización.

Provincia ubicación centro	Atiende la totalidad de la demanda centro	titularidad del centro		Total
		pública	privada	
Almería	SI	40,0%	60,0%	100,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz	Sí	30,0%	20,0%	50,0%
	NO	20,0%	30,0%	50,0%
Cádiz	Total	50,0%	50,0%	100,0%
	Córdoba	Sí	11,1%	44,4%
NO			44,4%	44,4%
Córdoba	Total	11,1%	88,9%	100,0%
	Granada	Sí	14,3%	14,3%
NO			71,4%	71,4%
Granada	Total	14,3%	85,7%	100,0%
	Huelva	Sí		75,0%
NO		25,0%		25,0%
Huelva	Total	25,0%	75,0%	100,0%
	Jaén	Sí	33,3%	66,7%
Total		33,3%	66,7%	100,0%
Málaga	Sí	20,0%	60,0%	80,0%
	NO		20,0%	20,0%
Málaga	Total	20,0%	80,0%	100,0%
	Sevilla	Sí	20,0%	40,0%
NO		6,7%	33,3%	40,0%
Sevilla	Total	26,7%	73,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La primera conclusión que se infiere de las magnitudes de la Tabla anterior es que en las provincias de **Almería** y **Jaén** los 5 y 3 centros existentes respectivamente en cada una de ellas, escolarizan a la totalidad de las solicitudes que se presentan porque ninguno de ellos ha hecho constar que, por una causa u otra, no hayan podido atender a la demanda. Hemos de suponer, consiguientemente, la inexistencia de

problemas específicos sobre esta materia en ambas provincias ya que parece atender a la totalidad de las peticiones. A mayor abundamiento ambas provincias contaban con una ratio de escolarización por debajo de la media. Recordemos que en el caso de Almería estaba en el 0,16 y en Jaén en el 0,15

Una situación bastante singular acontece en la provincia de **Cádiz**. Como sabemos, cuenta con 11 cen-

tros, 5 de los cuales escolarizan entre 30 y 75 alumnos/as otros 5 con más de 75, y que además, es una de las zonas con mayor alumnado en centros específicos de educación especial, hasta 742, y con una ratio provincial de 0.33 por encima de la media. Pues bien, a pesar de estas magnitudes que podrían hacer pensar que este tipo de recursos tiene capacidad para albergar a toda la demanda, lo cierto es que se deja de atender –a criterio de las personas responsables de responder a esta concreta pregunta del cuestionario– un 50 por 100 de la demanda. De este porcentaje, el 20 por 100 corresponde a personas que han dirigido su solicitud a alguno de los 5 centros de titularidad pública, y el 30 por 100 restante se refiere a personas que han solicitado la escolarización en alguno de los 6 centros de gestionados por entidades privadas.

También este escenario se perfila preocupante en la provincia de **Córdoba**, pues a resultas de los datos obtenidos, no se ha podido atender al 44 por 100 de la demanda, si bien a diferencia de la provincia anterior, esa falta de atención proviene exclusivamente de alguno de los 8 centros gestionados por entidades privadas.

La situación se torna especialmente significativa en la provincia de **Granada** habida cuenta que sólo parece atender el 28,6 por 100 de la demanda de escolarización, dejando de atender, consiguientemente, un 71,4 por 100. En el ámbito de Andalucía es la provincia que, a juzgar por los datos obtenidos, tiene menos capacidad para satisfacer las demandas que se les formulan, y ello a pesar de que –recordamos– de los 7 centros que dispone la provincia, 6 tienen una capacidad superior a 75 alumnos y alumnas, y que la ratio provincial con 0,43 es la más alta de Andalucía.

Como se advierte, en la provincia de **Huelva** se deja de atenderse el 25 por 100 de la demanda de escolarización, si bien, a diferencia de lo que acontece en el resto de las provincias andaluzas, todas ellas –las demandas– han sido dirigidas al único centro de titularidad pública existente.

También en la provincia de **Málaga** asistimos, por lo que se refiere a los parámetros obtenidos, a una situación similar a la que acontece en Huelva. Así se deja de atender el 20 por 100 de la demanda, pero a diferencia del caso anterior, ésta no ha podido ser atendida únicamente por alguno de los 4 centros de gestionados por entidades privadas.

Finalmente, por lo que respecta a la provincia de **Sevilla** nos encontramos, asimismo, con un elevado porcentaje de demanda de escolarización que no ha podido ser atendida, hasta un 40 por 100, la mayoría de ellas (33,3 por 100) correspondiente a alguno de los 11 centros de titularidad privada.

Teniendo presente el escenario descrito podemos afirmar que existe un elevado porcentaje de alumnos y alumnas que demandaban su escolarización en centros específicos de educación especial, una media en toda

Andalucía del 35 por 100, y por unas razones u por otras, no han podido ser atendidas sus peticiones.

Como primera reflexión cabe cuestionarse el éxito de las políticas de inclusión e integración del alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo en los centros ordinarios en estas provincias. Volvemos a plantearnos la interrogante que formulábamos al comienzo de este trabajo. ¿Realmente se está proporcionando a todo el alumnado la atención educativa que precisa conforme a sus circunstancias personales?

Además de ello y a renglón seguido nos debemos preguntar por el tipo de atención educativa que, en su caso, están recibiendo todos aquellos alumnos y alumnas que demandaban su escolarización en alguno de los centros específicos de educación especial y por unas razones u otras no lo han podido conseguir.

5.2.4.2. Causas de la no atención a la demanda

Es evidente que debemos analizar y profundizar en las causas por las que no se ha atendido a la demanda de escolarización en los términos descritos. A tal fin el cuestionario contemplaba la posibilidad de especificar distintas opciones que justifican la imposibilidad de absorber la totalidad de la demanda, tales como falta de espacio, falta de recursos materiales o falta de recursos personales. Y también contemplaba la posibilidad de que a este estado de cosas se llegue por decisión de la Comisión de escolarización, por decisión del Equipo de Orientación Educativa o de los orientadores del instituto de enseñanza secundaria, o incluso por la negativa de la Administración educativa a la ampliación del concierto.

Pues bien, si nos detenemos en la primera de las opciones, la falta de espacio, resulta que son 5 los centros que han señalado ésta como una de las razones por las que no se ha podido atender la totalidad de la demanda: “Sagrada Familia” de Granada, “Ángel de la Guarda”, “Clínica San Rafael”, “Purísima Concepción” y “Santa Teresa de Jesús”.

Una segunda opción que justifique este estado de cosas se refiere a la falta o carencia de medios materiales alegada por los siguientes 6 centros: “Nuestra Señora de la Merced” de Jerez de la Frontera, “Aben Basso”, “Clínica San Rafael”, “Purísima Concepción”, “Santa Teresa de Jesús” y “Pablo Montesino”.

Respecto a la falta de medios personales suficientes como razón para no atender la demanda, son 5 los centros que han hecho referencia a esta causa, algunos de ellos –como comprobamos– alegaron también carencia de recursos personales: “Nuestra Señora de la Merced” de Jerez de la Frontera, “María Montessori” de Córdoba, “Clínica San Rafael”, “Purísima Concepción”, y “Pablo Montesino”.

Con independencia de la posible carencia en materia de infraestructuras, o por falta de medios materia-

les o personales de los centros, como decíamos, estábamos interesados en conocer si la no atención a la demanda podía estar basada en decisiones de las Comisiones de escolarización. En este sentido, sólo ha respondido afirmativamente a la pregunta el “Instituto Psicopedagógico Afanas”

La respuesta más numerosa en este ámbito al que nos referimos ha sido que no se atiende la demanda de escolarización por decisión de los Equipos de Orientación Educativa o por decisión de los orientadores de los institutos.

Indiscutiblemente esta tendencia es congruente con los planteamientos que nos formularon algunos de los interlocutores en nuestras visitas a los centros. En efecto, recibimos no pocas quejas de estas personas sobre la reticencia de los mencionados Equipos y Orientadores a derivar a determinados alumnos y alumnas a los centros específicos de educación especial, todo ello como consecuencia –a criterio de nuestros interlocutores- de una política forzada e inflexible de inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios.

Son 8 los centros que consideran que las decisiones de los órganos citados impiden atender la de-

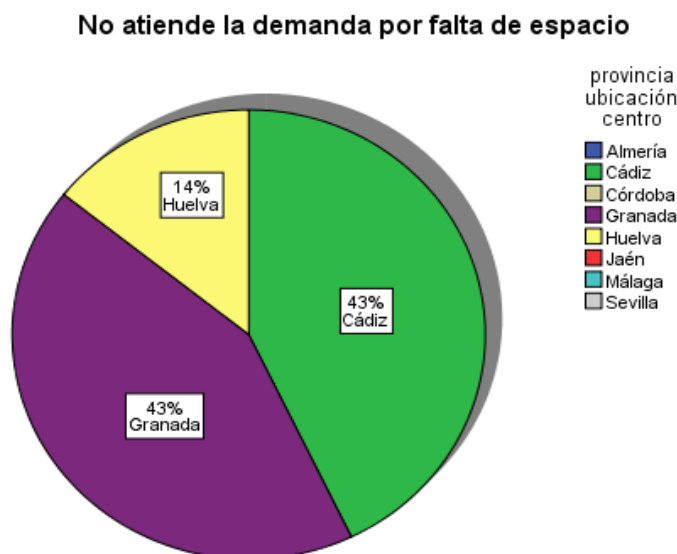
manda de escolarización: “Sordos” de Jerez de la Frontera, “Instituto Psicopedagógico Afanas”, “María Montessori” de Castro del Río, “El Molinillo”, “Manuel Benítez”, “Sagrada Familia” de Granada, “Luis Pastor” y “Aspandem”.

Finalmente, son 5 los centros que han señalado la negativa de la Administración educativa a la ampliación del concierto como razón que impide que se atiende a toda la demanda de escolarización: “Upace”, “Instituto Psicopedagógico Afanas”, “María Montessori” de Castro del Río, “El Molinillo” y “Luis Pastor”.

Bien podemos comprobar como algunos centros coinciden en señalar las dos razones (decisiones de EOE y orientadores y negativa a la ampliación del concierto) para justificar que no puedan dar cabida en sus centros a todas las personas que solicitan su escolarización en los mismos.

Atendiendo a los principios de ubicación de los centros de Cádiz y Granada que, como recordamos, tiene un elevado porcentaje de no atención a la demanda, una de las razones básicas de esta situación es la falta de espacio suficiente en los centros, tal como se comprueba en el Gráfico siguiente:

Gráfico 35. No atiende demanda escolarización por falta de espacio.

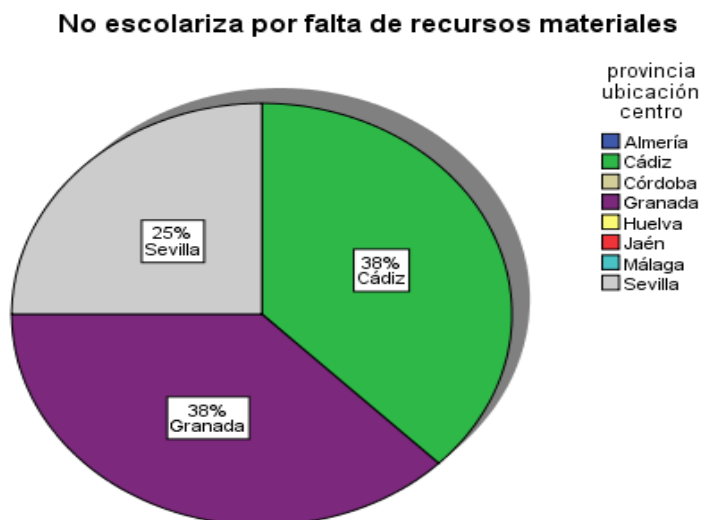


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

De nuevo asistimos a un predominio de las provincias de Cádiz y Granada en la falta de recursos materiales como razones que justifican la no-atención a la totalidad de la demanda de escolarización según de

infiere del Gráfico siguiente. Aunque también, en este caso, los centros de la provincia de Sevilla tienen una significativa representación.

Gráfico 36. No atiende demanda escolarización por falta de recursos materiales.

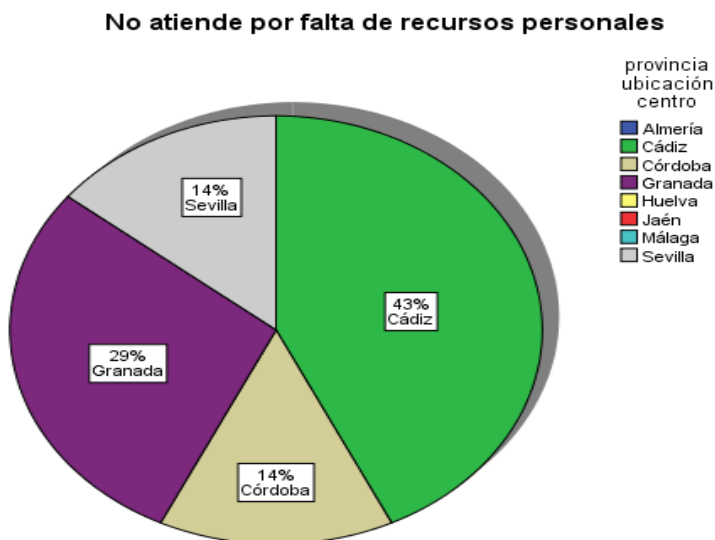


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En relación con los recursos personales, una vez más las provincias de Cádiz y Granada se perfilan como las más significativas desde el punto de vista de

este parámetro, seguidas, en menor medida por las de Córdoba y Sevilla.

Gráfico 37. No atiende demanda escolarización por falta recursos personales.

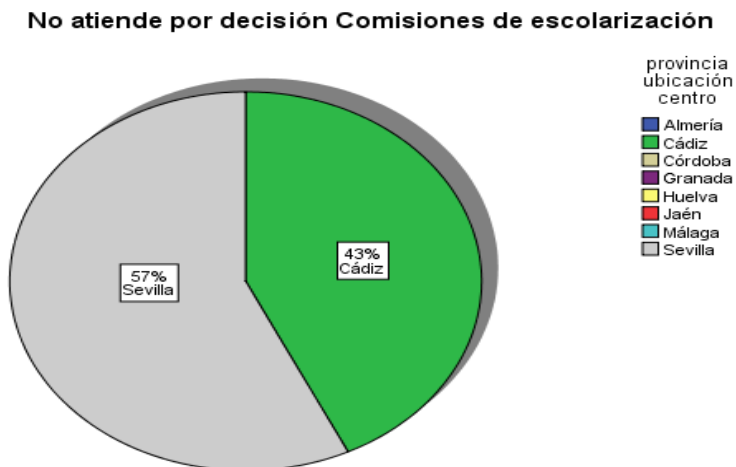


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Y de nuevo la provincia de Cádiz, en esta ocasión junto con la de Sevilla, apunta a decisiones de las

Comisiones de escolarización como otra de las razones que justifican la no-atención a la demanda.

Gráfico 38. No atiende demanda escolarización por decisión comisiones de escolarización.

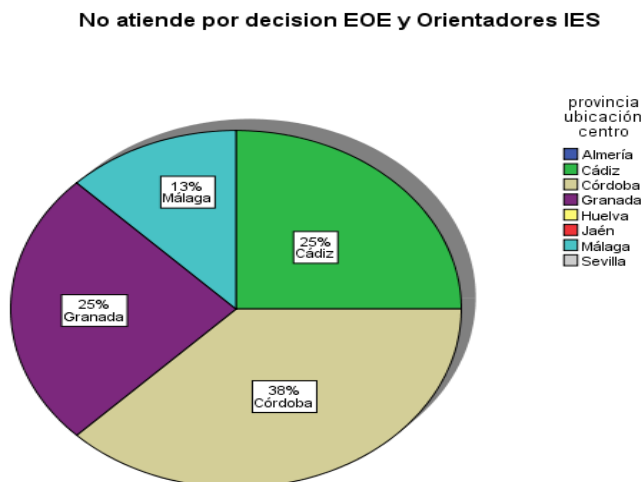


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Más equitativo aparece el reparto entre provincias cuando nos referimos a las decisiones de los EOE o de los orientadores como otra de las causas del parámetro que analizamos. Así, advertimos que, aunque

Cádiz y Granada aparecen nuevamente, es la provincia de Córdoba la que mayor número de centros señala esta razón para justificar la no atención de la demanda.

Gráfico 39. No atiende demanda de escolarización por decisión EOE y orientadores IES.

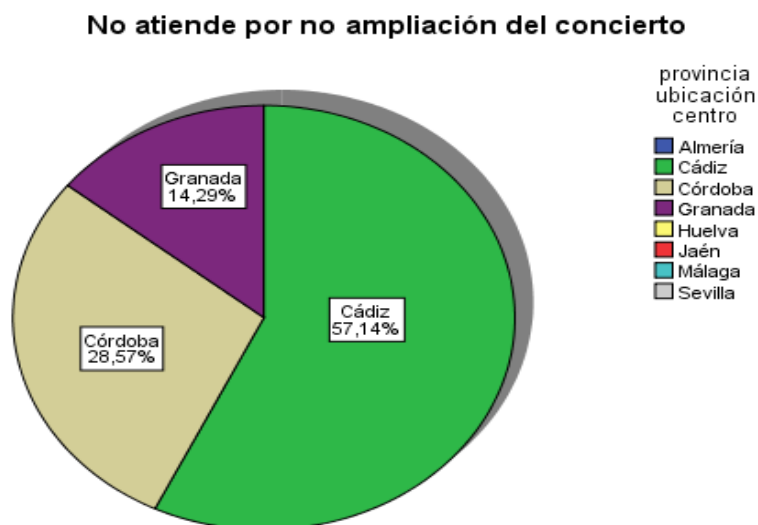


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Finalmente, los centros de Cádiz, Córdoba y Granada por este orden justifican también la no atención a la totalidad de la demanda por la negativa de la

Administración educativa a la ampliación del concierto, tal como cabe deducir del siguiente Gráfico.

Gráfico 40. No atiende demanda de escolarización por no ampliación del concierto.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Recapitulando los datos analizados, hemos de concluir que aproximadamente el 38 por 100 de los centros no puede atender a la demanda por diversas razones, siendo la situación especialmente crítica en las provincias de Granada, Cádiz seguidas de Córdoba y Sevilla.

Respecto de la primera de ellas, **Granada** las razones principales de este escenario se deben a la falta de espacio, de recursos materiales y personales, y, en menor medida por las decisiones que sobre la materia adoptan los Equipos de Orientación Educativa y Orientadores así como por la negativa de la Administración educativa a la ampliación de los conciertos.

Y en la provincia de **Cádiz** parece que uno de los principales problemas está en la negativa de la Consejería de Educación a ampliar las plazas concertadas en los centros gestionados por entidades privadas. Ahora bien, en todo caso, asistimos a un significativo porcentaje de centros ubicados en esta provincia que apuntan a la falta de recursos personales y materiales, por este orden, como las razones de la no atención a la demanda, junto con las decisiones de las Comisiones de escolarización.

Por lo que se refiere a la provincia de **Córdoba** las razones están más acotadas, ya que se refieren a decisiones de los Equipos de Orientación Educativa y de la Administración a no ampliar el concierto educativo con los centros concertados, y en menor medida a la falta de recursos personales en algunos de sus centros.

En relación con la provincia de **Sevilla**, la principal razón apuntada en este ámbito se centra en las decisiones de las comisiones de escolarización y en la falta de recursos materiales y personales.

Específicamente, el único centro de titularidad pública de la provincia de **Huelva** ha contestado que no puede atender la totalidad de la demanda de escolarización y, en este caso, por falta de espacio suficiente.

En la provincia de **Málaga**, la única razón esgrimida por los responsables de la cumplimentación del cuestionario para no atender a ese 20 por 100 de la demanda tiene que ver con las decisiones que al respecto vienen adoptando los Equipos de Orientación Educativa y orientadores.

Nuestra intención es conocer con gran precisión las razones por las que no se atiende a todo el alumnado que demanda la escolarización en los centros específicos de educación especial, de ahí que además de facilitar en el cuestionario una serie de causas tasadas que hemos analizado, ofreciéramos la posibilidad de relatar todos aquellos otros motivos que también justificaran que no se puedan atender todas las necesidades de escolarización.

Hemos de señalar que muchas de las argumentaciones recogidas en esta parte del cuestionario son un relato de las personas responsables de los centros acerca de las dificultades a las que deben enfrentarse por la limitación del número de plazas en los centros y no poder ampliar el concierto educativo con la Administración. Del mismo modo, se contiene una serie de reflexiones y consideraciones sobre el asunto que ahora nos ocupa que por su interés pasamos a transcribir:

“... también existe rechazo a los centros específicos de educación especial por parte de los tutores legales del alumnado con necesidades educativas especiales sobre todo por el desconocimiento de éstos y porque ello supondría el reconocimiento de que su hijo es discapacitado.”

“Por no encajar el alumno en el perfil del centro los cuales pueden suponer un riesgo para los alumnos que si presentan discapacidad intelectual y a los que hay que ofertar una enseñanza de calidad, garantizándoles en todo momento un clima de convivencia que les permita el máximo desarrollo de sus capacidades, así como su integridad física. Los EOES, en algunas ocasiones no coinciden con los padres en la modalidad de escolarización.”

“Generalmente si se atiende a esa demanda pero en algunos casos concretos, hay solicitudes en algunas ocasiones no se ajustan al tipo de plazas vacantes que hay en el Centro y la Comisión propone otro Centro para responder a dicha demanda. En la evolución de los últimos cursos, podemos encontrar, en general, que hay un número mayor de solicitudes que de vacantes, por lo que hay que aplicar el baremo correspondiente.”

5.2.4.3. Procedencia del alumnado

Otro aspecto tratado dentro de la escolarización del alumnado versa sobre **la procedencia** del mismo.

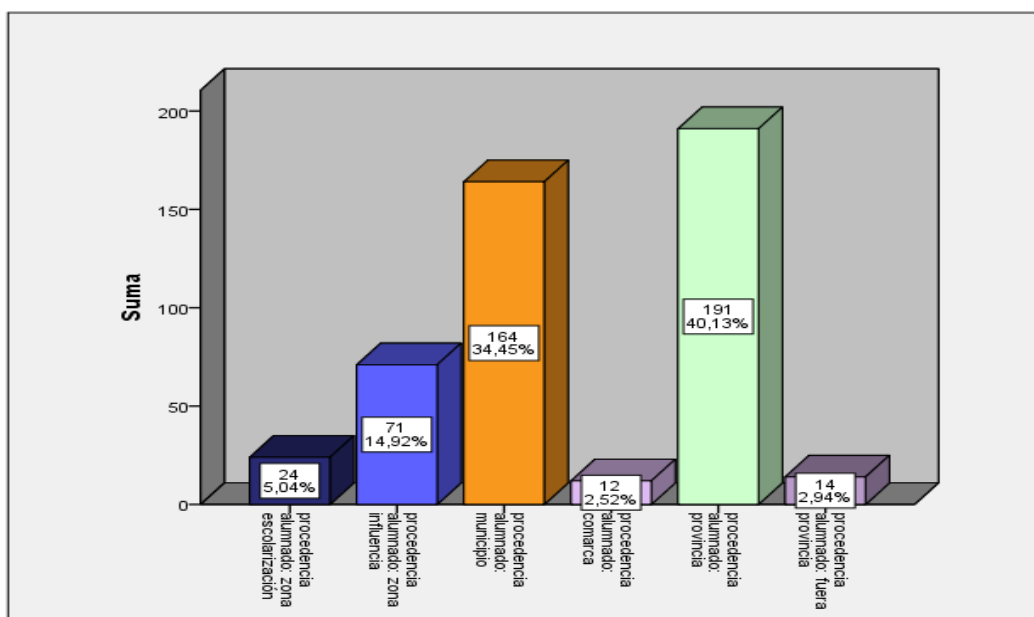
Con este propósito preguntamos acerca del número de alumnos y alumnas cuya procedencia corresponde a alguna de las siguientes situaciones: zona de escolarización, zona de influencia, dentro del mismo municipio pero fuera de las dos zonas anteriores, si proviene de la misma comarca, provincia o, en su caso, fuera de la provincia.

Como paso previo debemos poner de relieve que no todos los centros han respondido a esta cuestión,

por lo que las conclusiones y valoraciones que seguidamente exponemos han de ser valoradas en sus justos términos. Es más, en ocasiones, los centros han aportados sólo datos parciales referidos a algunas de las zonas de procedencia de su alumnado pero omitiendo otras.

Realizada dicha salvedad en términos generales bien podemos afirmar que el 40 por 100 del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial de Andalucía proceden de la misma provincia donde se ubica el centro, y sobre el 35 por 100 proviene del mismo municipio. Porcentualmente, le sigue en número de alumnos y alumnas aquellos que proceden de la misma zona de influencia (14, 92 por 100) y de la zona de escolarización (5,04 por 100). Son escasas las personas que acuden a los centros procedentes de la comarca o de fuera de la provincia.

La primera conclusión que podemos deducir de los datos presentados ha de ir referida al esfuerzo –por lo que respecta a los desplazamientos- que deben realizar las familias y los escolares para acudir a estos centros, alejados, en un alto porcentaje de la zona de escolarización e influencia y, por tanto, del domicilio familiar. Por otro lado, ese alejamiento entre el centro y el entorno social del alumnado dificulta la posibilidad de realizar actividades extraescolares -como se nos apuntó en alguno de los centros visitados- con mayor intensidad en los casos de los centros de titularidad pública cuyo horario escolar se desarrolla en la mayoría de los casos en jornada de mañana y no tiene disponible el servicio de comedor.

Gráfico 41. Procedencia del alumnado en los CEEE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Analizando este dato a nivel provincial, asistimos a que en Almería, Granada, Huelva, Jaén y Málaga su alumnado mayoritariamente procede de la misma provincia.

Sin embargo, podemos destacar las peculiaridades de la provincia de Cádiz en la que la media es superior en el alumnado que proviene de la comarca; el caso de Córdoba existe un claro predominio de la procedencia dentro del municipio; o la provincia de Sevilla que aparece como la única de las andaluzas en las que el alumnado que acude a sus centros proviene mayoritariamente de la misma zona de influencia.

También comprobamos que en las provincias de Granada, Málaga y Sevilla un porcentaje significativo de colegiales escolarizados en sus centros provienen de otras provincias. La explicación la podemos encontrar en el hecho de que en aquellas se ubican determinados centros que por sus características son considerados referentes para determinadas patologías.

Por lo que se refiere a la primera, Granada, la causa estaría relacionada con en el colegio de sordos "Sagrada Familia", al ser un referente para la atención a alumnado con discapacidad auditiva, de ahí que de sus 147 alumnos y alumnas, 11 procedan de otras provincias. En Málaga comprobamos como el centro "Dulce Nombre de María, referente en la atención al alumnado con problemas de trastornos del comportamiento, de sus 97 alumnos y alumnas, 63 procedente de otras provincias. El caso del centro "Luis Braille" de Sevilla, calificado como centro de recursos para el alumnado con discapacidad visual, de sus 50 alumnos/as, 37 provienen de fuera de esta provincia.

5.2.5. Sobre el sistema de evaluación

La ausencia de una normativa concreta sobre los centros específicos de educación especial en Andalucía unida a las peculiaridades de las enseñanzas y la atención que se presta al alumnado escolarizado en este tipo de recursos determina que en ocasiones, en muchas de ellas, la extensión a esta realidad de las normas aplicables a los centros ordinarios tenga un difícil encaje.

Un aspecto en el que pudiera incidir la inadecuación a la que nos referimos es el sistema de evaluación del alumnado. Por esta razón, el cuestionario contenía una pregunta expresa acerca de la adecuación del sistema de evaluación del alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo en los centros específicos de educación especial y, en caso de contestar negativamente se ofrecía la posibilidad de que se especificara la causa. También el cuestionario dejaba una puerta abierta para que aunque se respondiera afirmativamente a este aspecto, se reflejaran las consideraciones y sugerencias que se estimaran oportunas.

Las respuestas obtenidas nos han resultado un tanto sorprendentes. Y es que en la mayoría de las visitas que realizamos a estos centros con ocasión de la elaboración de este Informe, se nos ha puesto de manifiesto las importantes dificultades, con los actuales instrumentos legales y tecnológicos, para evaluar a este alumnado. Se aludía, entre otras cuestiones, a la falta de un documento específico para evaluar en educación especial o a las dificultades de compatibilidad del Sistema Séneca con la realidad de los centros, principalmente.

Esta inadecuación se hace más patente en los centros que escolarizan a alumnado con discapacidad visual y auditiva. En efecto, las enseñanzas impartidas en los mismos son idénticas –con las correspondientes adaptaciones curriculares- a las de los centros ordinarios. El alumnado cursa las materias propias de las Enseñanzas Primarias y de las Enseñanzas Secundarias Obligatoria. No obstante, por encontrarse escolarizado en un centro específico el sistema de evaluación resulta ser diferente e incompatible con la aplicación informática Séneca. Estas peculiaridades impiden que a la finalización de las enseñanzas el alumno pueda obtener el título correspondiente.

Para solventar esta anomalía los responsables de algún centro nos relataron la práctica establecida de que el alumnado con este tipo de discapacidades recibiera las enseñanzas en el centro específico pero matriculado oficialmente en centro ordinario, de modo que a la finalización de las enseñanzas y si éstas se habían superado satisfactoriamente, el centro ordinario solicitaba y se encargaba de la emisión del correspondiente título académico que era facilitado de este modo sin problema alguno. Ello era posible merced a la buena colaboración y disposición de los responsables del centro específico y del centro ordinario.

Decimos que nos resultan sorprendentes los resultados porque a pesar de nuestra experiencia en el desarrollo de las visitas, de los 56 centros que han respondido a la pregunta concreta sobre la adecuación del sistema de evaluación, un 77 por 100 lo ha hecho afirmativamente. En consecuencia, sólo un 16 por 100 de los centros considera inadecuado el actual sistema de evaluación. El resto, hasta un 7 por 100 ha optado por responder que no sabe o no contesta.

Pues bien, profundizando en las causas o razones de esa posible falta de adecuación, algunas de ellas reflejan lo que ya se nos puso de manifiesto en el transcurso de nuestras visitas. Una gran mayoría apunta a que no existe un documento sobre cómo se ha de evaluar al alumnado en los centros específicos de educación especial y, además, habida cuenta de las diferencias en las estructuras de evaluación con los centros ordinarios, estos sistema evaluativos no resultan compatible con el Sistema Séneca, lo que exige un esfuerzo añadido a los profesionales que prestan servicios en este tipo de recursos. A ello se une otra consecuencia: No existiendo criterios uniformes sobre la evaluación en este tipo de centros, se obtienen resultados muy dispares en base a las herramientas diagnósticas y de evaluación elaborada y utilizada en cada colegio, las cuales en ocasiones se basan en las existentes para las enseñanzas primarias con las correspondientes adaptaciones.

Sobre esta mencionada disparidad de los resultados obtenidos por la diversidad de sistemas utilizados, se nos señala en uno de los cuestionarios lo siguiente:

“No existen directrices en la normativa vigente que sustente la evaluación del alumnado con plurideficiencia, ni los instrumentos de evaluación están adaptados para aquellos que presentan serias limitaciones motóricas y si existieran mecanismos o instrumentos, su difusión y el entrenamiento en su manejo no están disponibles a los profesionales de los centros concertados de educación especial. Las adaptaciones llevadas a cabo con el material disponible, son arbitrarias y dependen siempre del criterio del evaluador, por lo que la validez y fiabilidad de los datos obtenidos no está asegurada en todos los casos.”

Con el afán de que el presente trabajo sirva de difusión de algunas prácticas que resulten de utilidad para quienes tienen la importante labor de atender a al alumnado de este tipo de recursos, nos ha parecido oportuno traer a colación dos de las respuestas obtenidas de los cuestionarios de cómo se desarrollan en determinados centros los sistemas de evaluación, superando los obstáculos que se derivan de la ausencia de un mecanismo concreto de evaluación:

1) “Llevamos mucho tiempo trabajando un sistema de evaluación que implique a todas las áreas y persona de atención directa de nuestro centro, mejorando los informes de evaluación o boletines, en su caso, de manera que sean serios y muestren claramente lo que el alumnado va aprendiendo, de acuerdo con la adaptación de los objetivos que hemos adaptado del currículum general de infantil y primaria y que adaptamos a cada uno de los alumnos y alumnas que atendemos en el CEE. Esto no quiere decir que sea perfecto, nos mantenemos abiertos siempre a mejorar”

2) “Cuando el alumno llega al centro junto con la información que aporta, se hace una evaluación inicial por la orientadora del Centro, que informa en general de las necesidades de atención del alumno. Una vez matriculado e incorporado el alumno se hace una evaluación más detallada por la Psicóloga y cada servicio procede a hacer la evaluación inicial de su competencia, logopedia, psicomotricidad fisioterapia, tutores/as. La evaluación se lleva a cabo mediante la observación y el seguimiento continuo de los programas individuales planificados para cada alumno/a.”

5.3. PROFESIONALES

Los profesionales de los centros educativos junto con el alumnado son los protagonistas en los procesos de enseñanza y aprendizaje, de modo que el éxito de éstos difícilmente puede conseguirse sin su colaboración. Es por ello que una parte sustancial del estudio que presentamos en este Informe se dedica precisamente a esas personas que desarrollan su labor en los centros específicos de educación especial en Andalucía.

El trabajo se lleva a término desde diversas vertientes. Hemos de tener presente la variedad de servicios que se prestan en estos colegios, algunos de ellos trascienden del ámbito estrictamente educativo, lo cual tiene su reflejo en la pluralidad de profesionales que trabajan con el alumnado o para el alumnado. Por ello, hemos procurado dividir cada parte que engloba el estudio en dos grandes bloques, uno dedicado al personal que ejerce labores docentes y otro a aquel que no desempeña actividades propias de enseñanza.

En todo caso, nos encontramos con un importante hándicap, y es que no todos los centros han detallado cada uno de los datos que se refieren a los profesionales, especialmente cuando se trata de su cuantificación cualquiera que sea la vertiente solicitada. La explicación puede estar motivada por dos razones; o bien no existen profesionales de la categoría correspondiente en cada uno de los centros, o bien las personas encargadas de contestar al cuestionario no han podido o no han sabido aportar los antecedentes demandados.

Por otro lado, como ya hemos tenido ocasión de comprobar en capítulos anteriores, la realidad que se vive en los centros es verdaderamente heterogénea. Sabemos que en el sistema educativo andaluz, por lo que respecta a los centros específicos de educación especial, conviven colegios de titularidad pública con colegios de titularidad privada, siendo mayoritarios estos últimos. También podemos encontrar centros que escolarizan a una población excesivamente pequeña con otros colegios que atienden a más de 100 alumnos y alumnas.

Tales son esas diferencias que nos han obligado a la valoración de los datos teniendo en cuenta los diferentes tipos de centros, desde las dos perspectivas señaladas (titularidad y tamaño). Sólo de este modo podremos obtener valoraciones y conclusiones rigurosas y certeras respecto de la realidad que se investiga.

La primera cuestión examinada versa sobre el número de trabajadores de los centros atendiendo a las diferentes categorías desde dos parámetros: empleados que vienen reflejados en las plantillas teóricas y aquellos otros que realmente prestan sus servicios, magnitudes éstas que como veremos no tienen necesariamente porque coincidir.

El segundo bloque singular va referido a la descripción de la plantilla de cada uno de los centros, poniendo el dato en estrecha relación con la plantilla que, en el criterio de los responsables de los centros, sería óptima para desarrollar adecuadamente sus funciones, las cuales, a la postre vienen a repercutir en la atención que de modo directo o indirecto se presta al alumnado.

También nos referimos a la tipología de la contratación de los profesionales en este bloque. A tal efecto se ha diferenciado entre contratación indefinida y temporal, a lo que se ha añadido una tercera variable para el personal que se contrata de modo exclusivo para sustituciones de personal.

Por otro lado, nos adentramos en conocer la dedicación horaria de los profesionales, docentes y no docentes. A tal fin hemos distinguido entre las horas lectivas y no lectivas y, de nuevo, sugerimos que se nos indicara aquel horario que, a juicio de las personas responsables de los centros, debiera ser óptimo.

En cuarto lugar, pretendemos hacer una valoración respecto de la antigüedad del personal en el centro por lo que se refiere a cada una de las categorías.

Finalmente se presenta el estudio bajo la rúbrica "Otras cuestiones sobre el personal" donde se incluyen aspectos tales como la puntualidad en el cobro de sus retribuciones, el cumplimiento por la empresa con las obligaciones en materia de Seguridad Social, sobre la posible existencia de conflictos laborales así como el grado de satisfacción expresado por el personal con sus condiciones laborales y salariales. Igualmente se adentra en conocer los procesos de selección del personal junto con aquellos elementos valorados en dichos procesos, la titulación exigida para cada categoría, o los sistemas de formación específica y continuada para este personal. Concluye este apartado con una referencia al papel del voluntariado en los centros específicos de educación especial, su número y las labores que desarrollan.

5.3.1. Número teórico y real de trabajadores y trabajadoras del centro. Relación de puestos de trabajo

El número teórico de profesionales que prestaban servicios en los centros específicos de educación especial durante el curso escolar 2009-2010 asciende a 1.523 profesionales, si bien debemos tener presente que esta cifra real ha de ser necesariamente superior pues son 5 centros los que no han facilitado este dato.

La Tabla siguiente nos permite deducir que la media de profesionales teóricos en todos los centros es de 28 profesionales aproximadamente, aunque el número que aparece con mayor frecuencia es el de 24 profesionales. En todo caso, el centro "San Jorge" se perfila como el que dispone de menor número, 3 personas, mientras que el centro "Luis Braille", destaca con 135 personas como el que de más profesionales tiene a su servicio teóricamente.

Tabla 40: Número de Trabajadores teóricos en los CEEE. Curso 2009-2010.

N	Válidos	54
	Perdidos	5
Media		28,20
Moda		24
Mínimo		3
Máximo		135
Suma		1523

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

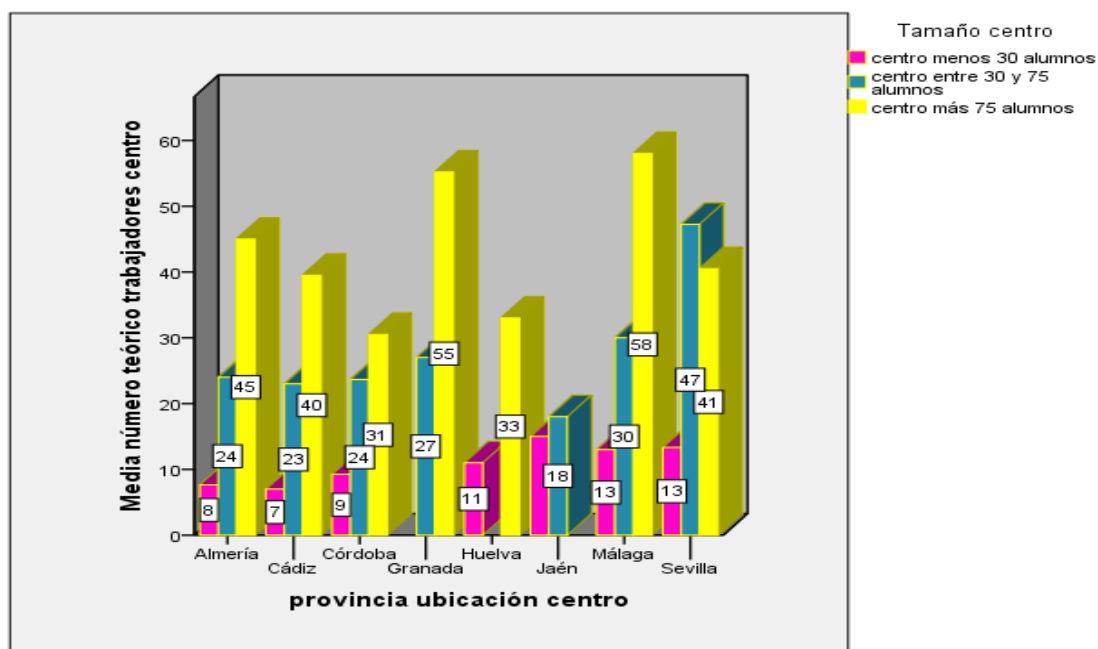
Con el objetivo de valorar estos datos desde distintas vertientes, hemos hecho un análisis del número de profesionales en atención al número de alumnado escolarizados en los centros, la provincia donde se ubican, y dependiendo de su titularidad.

En el Gráfico siguiente advertimos que los centros con menos de 30 estudiantes tienen un número teórico de trabajadores que oscilan entre los 7 de media de los centros de la provincia de Cádiz a los 15 de la provincia de Jaén.

Por su parte, los centros que escolarizan entre 30 y 75 niños y niñas, la media de profesionales oscila entre los 18 de la provincia de Jaén y los 47 de los centros ubicados en la provincia de Sevilla.

Finalmente, por lo que respecta a los centros con mayor capacidad, es decir, los que escolarizan a más de 75 alumnos y alumnas, encontramos que la media de trabajadores teóricos abarca desde los 31 de la provincia de Córdoba hasta los 58 de la provincia de Málaga.

Como podemos deducir asistimos a datos ciertamente dispares pues encontramos que los centros de la provincia de Cádiz que escolarizan a más de 75 colegiales tienen de media menos profesionales teóricos que los centros de mediana capacidad (entre 30 y 75 alumnos/as) de la provincia de Sevilla.

Gráfico 42. Media número trabajadores teóricos atendiendo tamaño centro. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Con independencia de lo anterior, lo cierto es que la media de los que debieran ser los trabajadores de los centros específicos es más elevada en los centros

gestionados por la Administración pública (33,31) que aquellos que son gestionados por entidades privadas (26,05).

Tabla 41: Media número de trabajadores teóricos atendiendo titularidad centro. Curso 2009-2010.

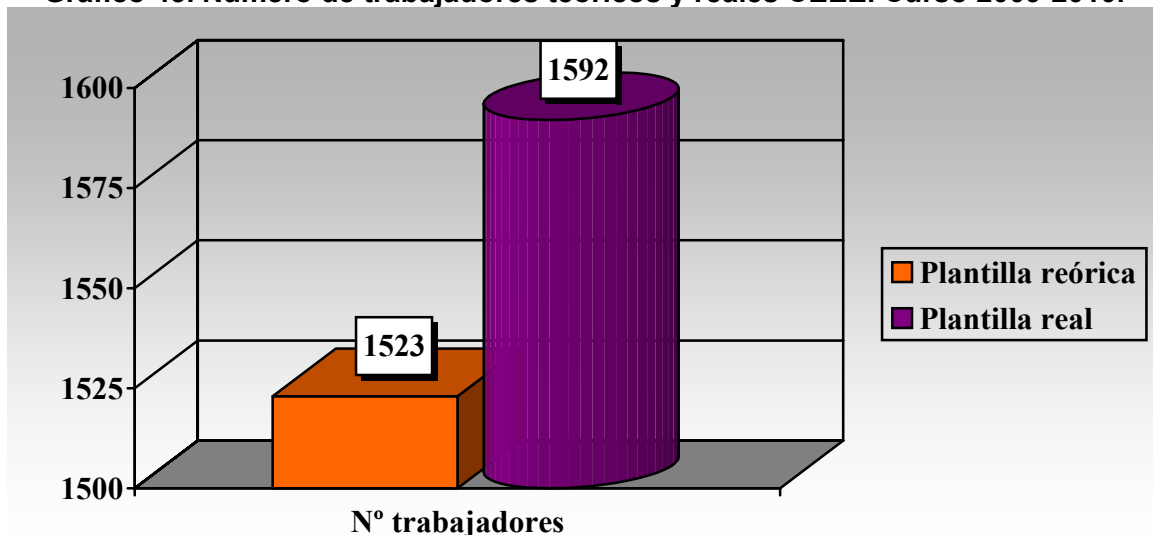
Titularidad	Media	N	Desv. Típ.
Pública	33,31	16	18,568
Privada	26,05	38	24,683
Total	28,20	54	23,110

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En toda organización es frecuente que, por unas razones u otras, el número teórico de personas que prestan servicios no siempre coincide con el número real de profesionales. En este sentido, se ha pretendido comprobar si en los centros específicos de educación especial existe esa diferencia entre un caso y

otro. Así nos entramos que el número de trabajadores que prestaban servicios en los 53 centros que han cumplimentado esta cuestión (uno menos que en la magnitud anterior referida a los profesionales teóricos) se eleva a **1.592**, lo que suponen **69** más que los reflejados en la plantilla teórica.

Gráfico 43. Número de trabajadores teóricos y reales CEEE. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Nos encontramos, por tanto, que frente a una media de 28,20 trabajadores que teóricamente debieran prestar servicios, la realidad es que los profesionales efectivamente contratados se elevan a 30,04. Ello

significa que los puestos que se reflejan en la plantilla teórica no se corresponden en todo los casos con las necesidades reales de los centros, lo que obliga a la contratación de más profesionales.

Tabla 42: Número trabajadores reales en los CEEE. Curso 2009-2010.

N	Válidos	53
	Perdidos	6
Media		30,04
Suma		1592

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Para ahondar en este aspecto, hemos procedido a su valoración atendiendo a las clasificaciones anteriormente utilizadas. Así encontramos que la media de los trabajadores reales es superior a la teórica en los centros que cuentan con menos de 30 alumnos y alumnas

y en aquellos que escolarizan a más de 75. Sin embargo, paradójicamente, el resto de los centros (entre 30 y 75 alumnos/as) comprobamos que los profesionales que prestan servicios en los mismos son menos que los que reconoce teóricamente sus plantillas.

Tabla 43: Media número trabajadores teóricos y reales atendiendo tamaño centro. Curso 2009-2010.

Tamaño centro		Núm. teórico	Núm. real
Menos 30 alumnos/as	Media	11,05	12,70
	N	20	20
	Desv. Típ.	4,957	4,680
Entre 30 y 75 alumnos/as	Media	30,07	24,50
	N	15	12
	Desv. Típ.	29,685	5,519
Más 75 alumnos/as	Media	44,79	49,71
	N	19	21
	Desv. Típ.	15,526	17,021
Total	Media	28,20	30,04
	N	54	53
	Desv. Típ.	23,110	20,123

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

De la misma manera se acredita que esta diferencia entre las dos magnitudes (plantilla teórica y real) se hace patente casi de modo exclusivo en los centros gestionados por la Administración educativa donde la media de puestos de trabajo reales se perfila en 39,80 frente a un 33,31 de la media de la plantilla teórica.

Una posible explicación a esta realidad es que los centros públicos, efectivamente, a la hora de computar su plantilla teórica no hayan incluido en la misma a

aquellos profesionales que si bien prestan sus servicios en los mismos, su contratación se efectúa mediante servicios externos. Pensemos, como ejemplo, en las personas que desempeñan el puesto de conserje, pues conforme a la normativa vigente, y dado que estos colegios se equiparan a los centros de primaria, estos profesionales son proporcionados por el Ayuntamiento del municipio donde se ubica el centro.

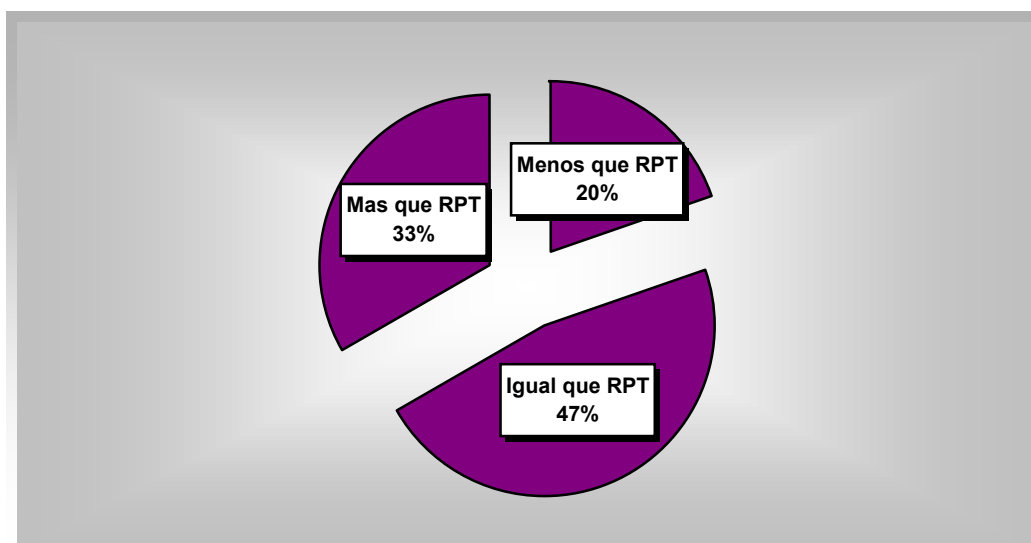
Tabla 44: Media número trabajadores teóricos y reales atendiendo titularidad del centro. Curso 2009-2010.

Titularidad		Nº teórico	Nº real
pública	Media	33,31	39,80
	N	16	15
	Desv. Típ.	18,568	22,185
privada	Media	26,05	26,18
	N	38	38
	Desv. Típ.	24,683	18,137
Total	Media	28,20	30,04
	N	54	53
	Desv. Típ.	23,110	20,123

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

A modo de conclusión hemos de poner de manifiesto que de los 51 centros que han cumplimentado las casillas correspondiente a la descripción de las plantillas (teórica y real), el 20 por 100 considera que

la plantilla real es menor a la teórica; el 47 por 100 expresa que ambas plantillas resultan ser coincidentes; y el 33 por 100 manifiesta que la plantilla real del centro es superior a la plantilla teórica.

Gráfico 44. Relación entre plantilla teórica y real de los centros. Curso 2009-2010.

Fuente: Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Otro de los aspectos tratados se refiere a los órganos que determinan la Relación de puestos de trabajos.

En el caso de los centros de titularidad pública es evidente que dicha determinación viene necesariamente de la Administración educativa.

No obstante, por lo que respecta al resto de los centros, los gestionados por entidades privadas, la casuística es mucho más rica, si bien, en la mayoría de las ocasiones esta actividad corre a cargo de la entidad que gestiona el colegio.

Tabla 45: Órgano que determina RPT atendiendo titularidad centro.

	Titularidad del centro		Total
	pública	privada	
Administración educativa	27,3%	7,3%	34,5%
Asociación o entidad		36,4%	36,4%
Dirección		1,8%	1,8%
Todos		10,9%	10,9%
Administración educativa y entidad	1,8%	12,7%	14,5%
Asociación o entidad y dirección		1,8%	1,8%
	29,1%	70,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

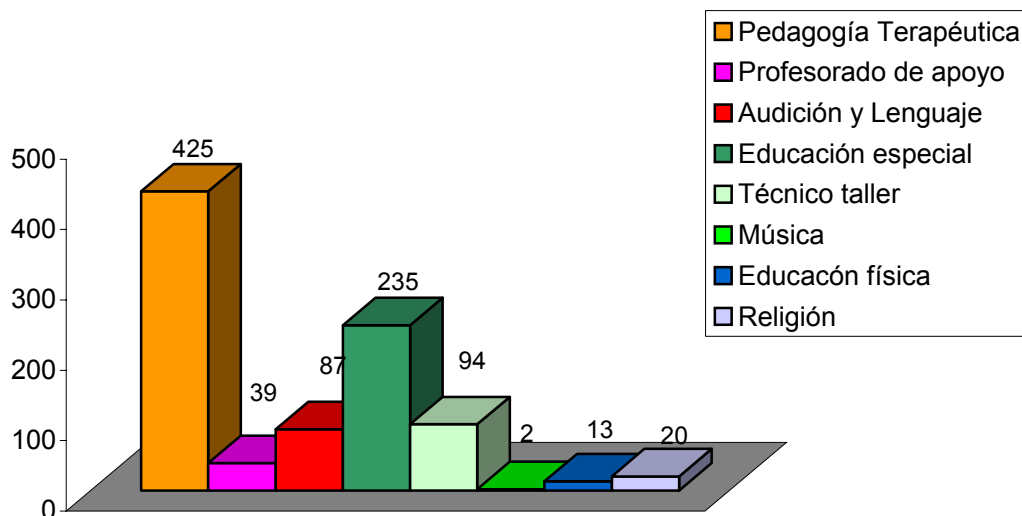
5.3.2. Descripción de la plantilla y tipología de la contratación

Como premisa hemos de destacar las importantes dificultades con las que nos hemos enfrentado a la hora de valorar los datos relativos a la descripción de la plantilla de los centros así como a su modalidad de contratación. Efectivamente, en este ámbito no todos los cuestionarios contenían una mención expresa al número de profesionales existentes en cada categoría, lo que puede venir motivado por la falta de cumplimentación del dato o bien por la inexistencia de personal específico en cada una de las categorías. Con todo, lo que mayor puede distorsionar los datos así que se ofrecen es que, en ocasiones, se ha especificado cuáles serían los profesionales óptimos pero no así en cambio los que existían al tiempo de la realización del estudio.

Así las cosas, hemos tratado de simplificar al máximo la información sobre estos aspectos relativos a los profesionales con el objetivo de deducir aspectos que, por esa falta de datos, pudieran desvirtuar la realidad que se describe.

5.3.2.1. Personal docente

Las categorías profesionales con mayor número de docentes corresponden a pedagogía terapéutica con 425 seguidas del profesorado de educación especial con 235, de los técnicos de taller con 94 y del profesorado de audición y lenguaje con 87. Por el contrario, las categorías que cuentan con menor número de profesionales son el profesorado de apoyo con 39, el profesorado de religión con 20, el profesorado de educación física con 13; y por último, el profesorado de música con 2 profesionales.

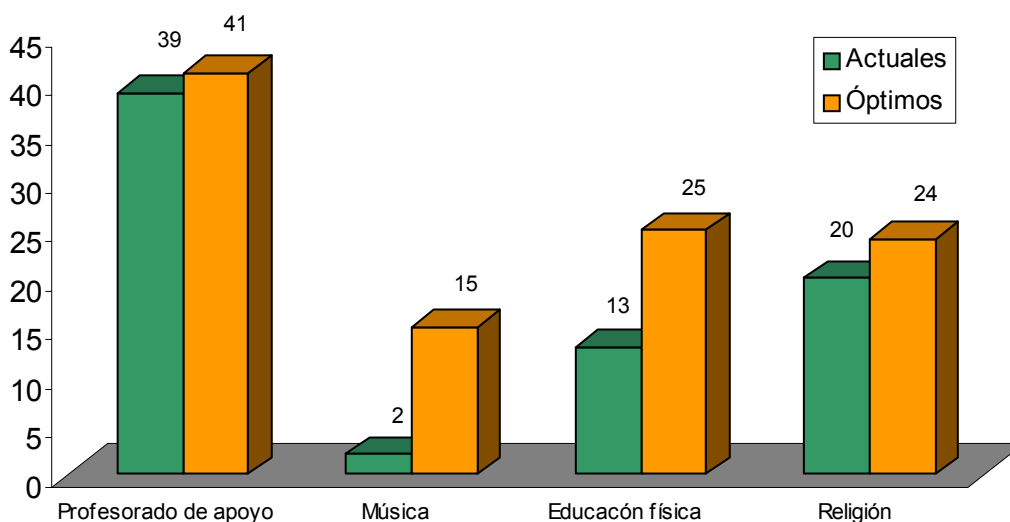
Gráfico 45. Número profesionales docentes CEEE. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que respecta a la tipología de la contratación, existe un predominio de la indefinida frente a la temporal en todas y cada una de las categorías profesionales del personal docente de los centros específicos de educación especial durante el curso escolar al que se refiere nuestra investigación.

Como se evidencia por los datos expuestos, en relación al personal docente de los centros existe un desfase entre la plantilla real que presta servicios y aquella otra que, a criterio de los responsables de los centros, sería necesaria para una atención educativa óptima.

Así las cosas, se demanda un incremento del profesorado de apoyo, y con especial intensidad del profesorado de música, educación física y religión. Efectivamente, estos datos coinciden con las demandas que nos fueron planteadas por los responsables de los centros durante nuestras visitas a los mismos, sobre todo por lo que se refiere al profesorado de música y educación física, al considerar que las materias que imparten estos profesionales son muy necesarias y convenientes para el desarrollo de determinadas habilidades del alumnado.

Gráfico 46. Comparativa de profesionales docentes actuales y óptimos. Curso 2009-2010.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

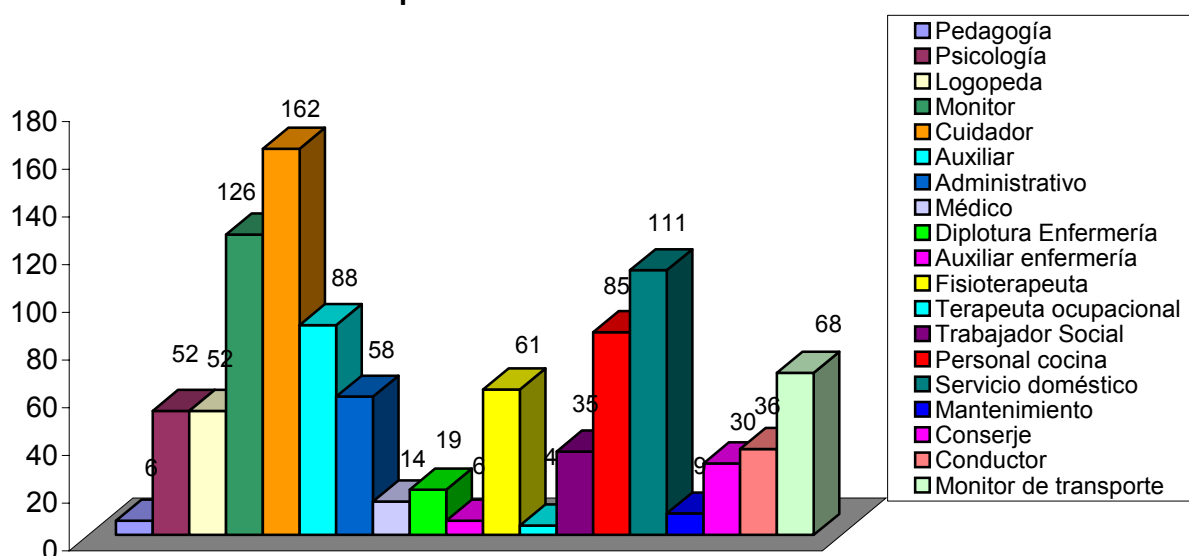
5.3.3. Personal no docente

Por lo que respecta al personal no docente que presta sus servicios en los centros específicos de educación especial andaluces durante el curso escolar al que se refiere nuestra investigación, el Gráfico siguiente nos permite corroborar que la categoría con mayor número de profesionales corresponde a cuidadores (162) seguida de monitores (126), servicio doméstico (111), auxiliar (88), personal de cocina

(85), monitor de transporte (68), fisioterapeuta (61), psicología y logopeda, ambas categorías con 52 personas.

Con menos de 50 profesionales, se encuentran las categorías de conductor (36), trabajo social (35), Conserje (30), diplomatura en enfermería (19), y medicina (14). Por su parte, las categorías con menor número de profesionales se corresponden con las de mantenimiento con 9; auxiliar de enfermería y pedagogía, ambas con 6; y terapia ocupacional con 4.

Gráfico 47. Número profesionales no docentes CEEE. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

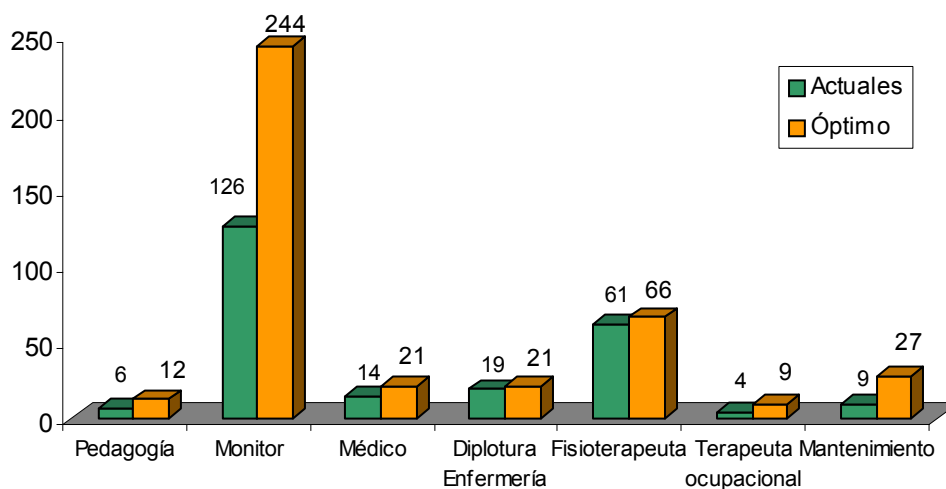
Respecto a la tipología de la contratación del personal no docente, se ha de poner de manifiesto que, tal como acontece con el personal docente, existe un predominio de la contratación indefinida frente a la contratación temporal. No obstante, esta regla general tiene su excepción en las categorías de auxiliar técnico educativo, enfermería, conductor y monitor de transporte, habida cuenta que los datos reflejados en los cuestionarios apuntan que la temporalidad es la modalidad contractual predominante frente a la indefinida.

Siguiendo el esquema señalado, corresponde dar cuenta de las categorías profesionales que, a juicio de las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario, deberían tener un mayor número de profesionales para mejorar la calidad de la atención que recibe el alumnado.

El Gráfico que seguidamente se trae a colación evidencia la significativa demanda del incremento de profesionales de la categoría de monitor, de modo que en términos absolutos bien puede afirmarse que se señala como óptimo el doble de profesionales de los actualmente existentes. También se sugiere como situación óptima unos niveles muy por encima de los actuales para las categorías de mantenimiento, terapeuta ocupacional y médico. Por lo que respecta a las categorías de diplomatura en enfermería y fisioterapeuta las diferencias son menos numerosas.

El Gráfico que seguidamente se trae a colación evidencia la significativa demanda del incremento de profesionales de la categoría de monitor, de modo que en términos absolutos bien puede afirmarse que se señala como óptimo el doble de profesionales de los actualmente existentes. También se sugiere como situación óptima unos niveles muy por encima de los actuales para las categorías de mantenimiento, terapeuta ocupacional y médico. Por lo que respecta a las categorías de diplomatura en enfermería y fisioterapeuta las diferencias son menos numerosas.

Gráfico 48. Comparativa de profesionales no docentes actuales y óptimos. Curso 2009-2010.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

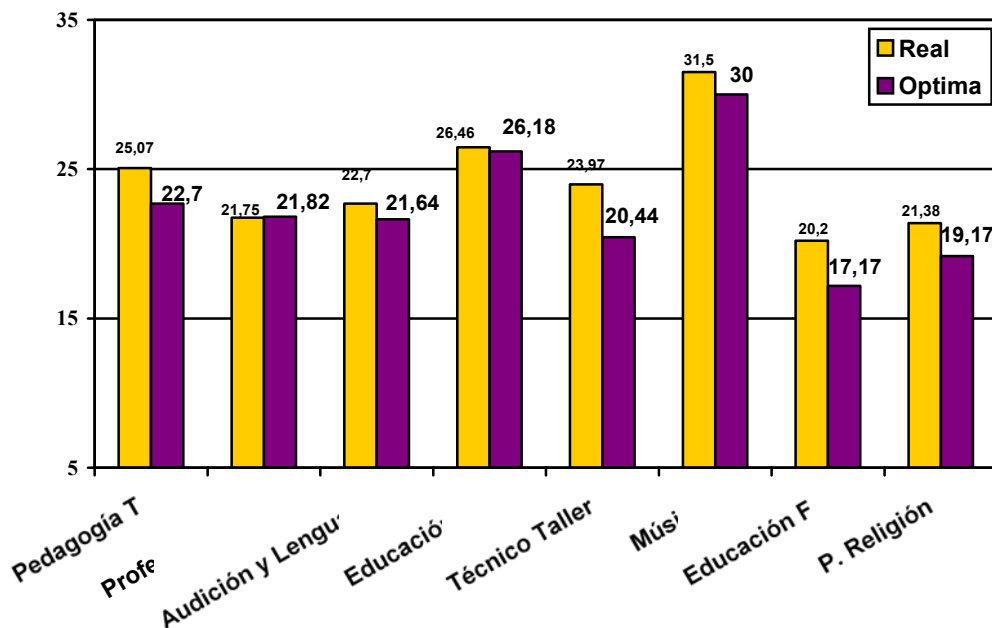
5.3.4. Dedicación horaria

5.3.4.1. Personal docente

Otro de los aspectos que analiza el cuestionario es la dedicación horaria de los profesionales que vienen desarrollando su labor en los centros específicos, tanto por lo que se refiere al personal docente como no docente. Así, el documento de trabajo diferencia entre la dedicación lectiva y de permanencia en el centro, y en cada uno de estos parámetros se contrasta la dedicación real y aquella que las personas responsables de los centros consideran óptima.

De los datos que constan en los documentos de trabajo, se puede deducir que en todas las categorías profesionales del personal docente, a excepción del profesorado de apoyo, la *dedicación media horaria lectiva* del personal del centro está por encima de la que se cataloga como óptima. Las diferencias entre ambas magnitudes se presenta con mayor intensidad en las categorías de Pedagogía terapéutica, Técnico de taller, y en el caso del profesorado de música, educación física y religión.

Gráfico 49. Dedicación media horaria lectiva real y óptima del personal docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

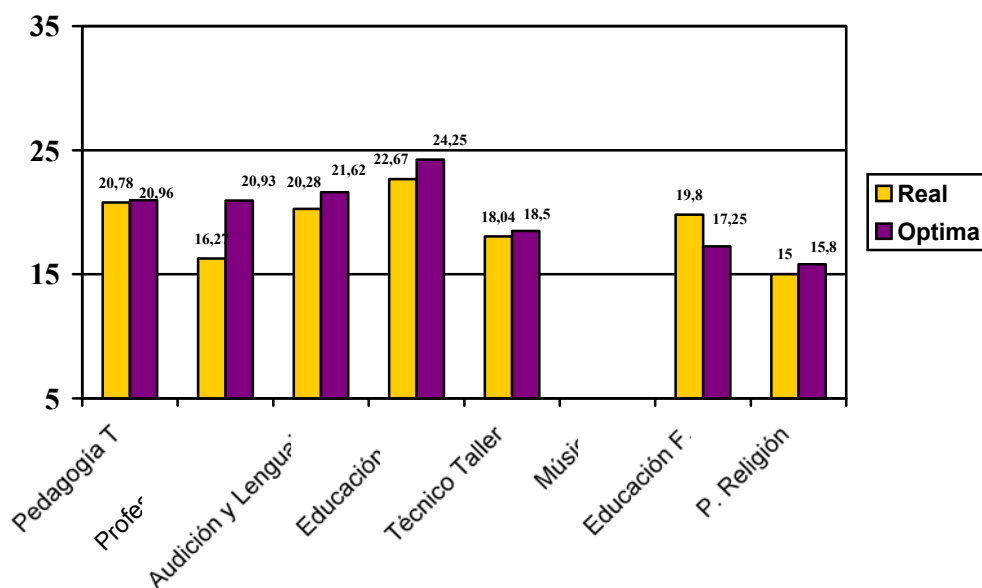
Como apuntamos, otra vertiente del análisis de la dedicación horaria versa sobre *permanencia media de los profesionales docentes en el centro específico*, diferenciando entre la real y aquella catalogada como óptima.

Así las cosas, del Gráfico siguiente cabe deducir que, contrariamente a lo que acontece en la dedica-

ción lectiva, para todas las categorías profesionales docentes, a excepción del profesorado de educación física, la dedicación de permanencia óptima está en valores superiores a la real.

Esta tendencia se presenta con mayor intensidad en el caso del profesorado de apoyo.

Gráfico 50. Dedicación media horaria permanencia en el centro real y óptima del personal docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sobre la base de todo lo señalado, hemos de concluir que si bien la dedicación media lectiva de los profesionales docentes en los centros está por encima de los valores óptimos, no ocurre lo mismo cuando se analiza el tiempo de permanencia de estos profesionales en los centros, a que, a tenor de los datos reflejados en los cuestionarios, y que han servido de base para la elaboración del gráfico anterior, se entiende que la situación óptima se consigue incrementando el tiempo de permanencia en los centros.

5.3.4.2. Personal no docente

La sustancial variedad de categorías profesionales no docentes en los centros específicos de educación especial determina una pluralidad de situaciones a la hora de valorar la dedicación lectiva y de permanencia en los colegios.

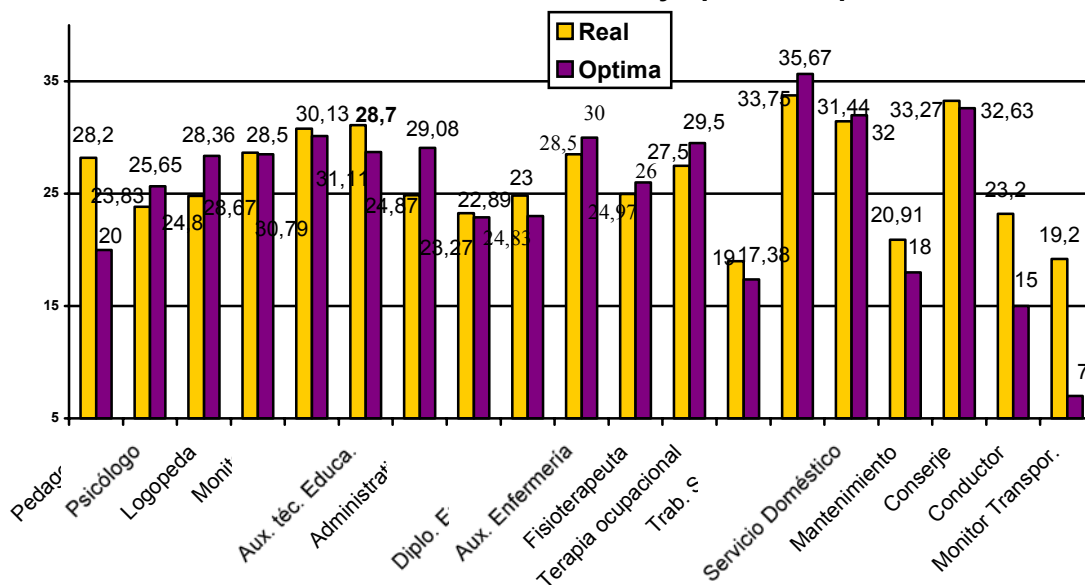
Comenzando por la *dedicación lectiva*, advertimos en el Gráfico siguiente una disparidad de casos, que abarcan

desde aquellos en la que la dedicación media real está por encima de la óptima; otros en los que ambos valores se encuentran bastante igualados, y también aquellos en los que la situación óptima dista bastante de la real.

En la primera casuística, es decir, aquellos profesionales cuya media de dedicación lectiva está por encima de la óptima, encontramos las siguientes categorías: pedagogía, cuidador, auxiliar técnico educativo, médico, diplomado en enfermería, trabajador social, mantenimiento, conserje, conductor y monitor de transporte. De todas ellas, las diferencias se presentan más señaladas en el caso de pedagogía, conductor y monitor de transporte.

Por el contrario, los datos deducidos del cuestionario apuntan a que se demanda una dedicación lectiva superior a la actual para los profesionales de psicología, logopedia, administrativos, auxiliar de enfermería, fisioterapeuta, terapia ocupacional, cocina y servicio doméstico.

Gráfico 51. Dedicación media horaria lectiva real y óptima del personal no docente.

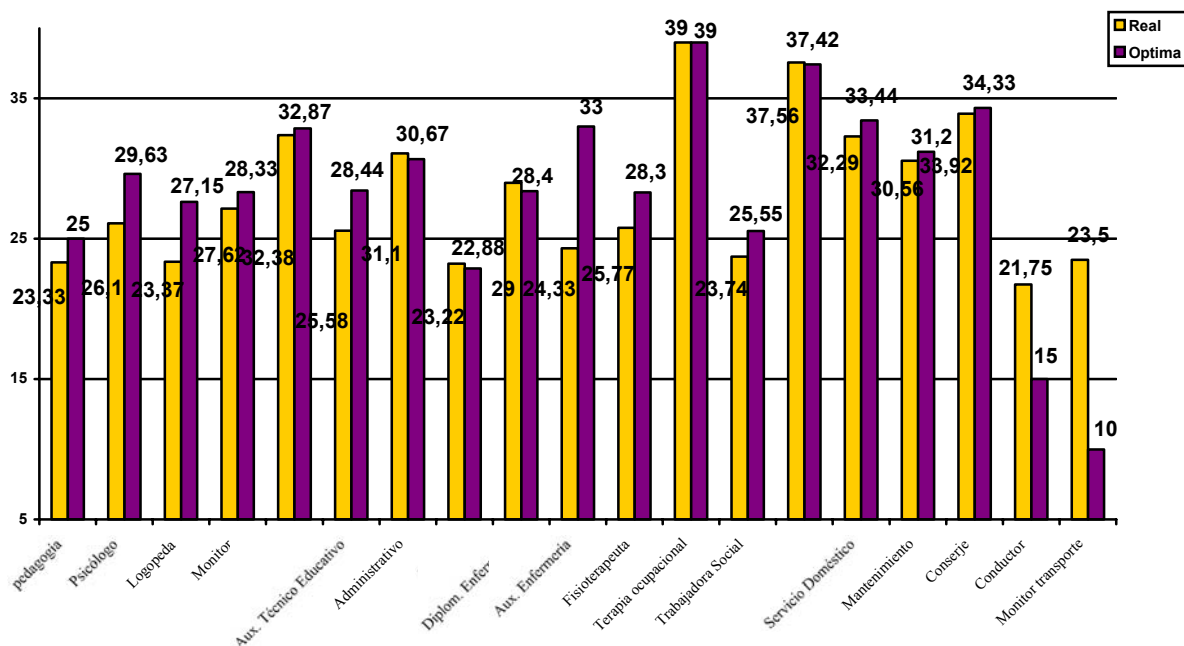


Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

En relación a la *dedicación media de permanencia* en el centro la situación se presenta también muy diversa. Comparando los datos del Gráfico siguiente con el anterior, podemos que para las categorías de psicología, logopedia, auxiliar de enfermería, fisioterapia

y servicio doméstico, se apunta, en cualquier caso, tanto por lo que respecta a la dedicación lectiva como de permanencia, una mayor dedicación para alcanzar una situación óptima.

Gráfico 52. Dedicación media horaria permanencia en el centro real y óptima del personal no docente.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

5.3.5. Antigüedad de permanencia en el centro

Para el análisis de este aspecto el cuestionario incidía en cada una de las categorías profesionales en atención a la clasificación ya conocida entre personal docente y no docente, y se solicitaba a los centros que cumplimentaran por cada una de dichas categorías una casilla en la que se determinara la media de años que cada profesional lleva prestando sus servicios en el colegio. A tal fin ofrecíamos seis variables: menos de 1 año; entre 1 y 3 años; entre 4 y 7 años; entre 8 y 14 años; entre 15 y 20 años; ó más de 20 años.

Facilitamos los resultados del estudio en atención a la titularidad del centro y al tamaño de los mismos. No obstante queremos precisar que la frecuencia de respuestas obtenidas ha sido bastante desigual. Ello puede obedecer a dos razones: la inexistencia de la categoría profesional correspondiente en el centro, o el desconocimiento del dato que se demanda.

5.3.5.1. Personal docente

La Tabla siguiente permite comprobar que prácticamente todas las categorías profesionales la media de la antigüedad del personal es superior en los centros de titularidad privada que en los públicos a excepción de las categorías de profesorado de educación física y técnico de taller. La razón de este estado de cosas la podemos encontrar en el hecho de que en los profesionales de los colegios públicos

disponen de mayor movilidad al poder participar periódicamente en los correspondientes concursos de traslado como el resto de personal de las Administraciones públicas.

No obstante lo anterior, asistimos a unas medias de permanencia bastante elevadas ya que a excepción del profesorado de apoyo y de los docentes de audición y lenguaje de los centros públicos, ninguna de las magnitudes analizadas se perfila con un valor inferior a 3 que, recordemos, se corresponde con la variable entre 4 y 7 años.

Por lo que respecta a estos profesionales, aquellos que ostentan más antigüedad en los centros son los docentes de pedagogía terapéutica, cuya media general se encuentra entre 8 y 14 años, si bien advertimos unos valores superiores en los centros privados que llega a la variable de 15 a 20 años frente a los centros de titularidad privada que se queda en el valor entre 4 y 7 años. Debemos precisar que la antigüedad máxima aparece respecto de los docentes de música, pero se trata un único centro por lo que no permite extrapolar este dato para generalizar la situación.

En sentido inverso, el profesorado de apoyo presenta los índices de antigüedad en los centros menos elevados (2,59), encontrando también sustanciales diferencias entre aquellos que prestan sus servicios en centros privados, cuya media está muy cercana al valor entre 4 y 7 años, frente a quienes trabajan en centros públicos cuya media es de un año aproximadamente.

Tabla 46: Antigüedad personal docente atendiendo titularidad del centro.

Titularidad		pedagogía terapéutica	profesor de apoyo	audición y lenguaje	educación especial	técnico de taller	docente música	educación física	religión
pública	Media	3,12	1,33	2,93		3,88		4,33	3,40
	N	16	3	15		8		3	5
	Desv. Típ.	,957	,577	1,624		1,356		2,082	1,140
privada	Media	5,23	2,75	3,31	4,27	3,86	6,00	3,17	6,00
	N	26	24	13	30	22	1	6	1
	Desv. Típ.	,863	1,567	1,702	1,741	1,390	.	1,941	.
Total	Media	4,43	2,59	3,11	4,27	3,87	6,00	3,56	3,83
	N	42	27	28	30	30	1	9	6
	Desv. Típ.	1,364	1,551	1,641	1,741	1,358		1,944	1,472

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.3.5.2. Personal no docente

La importante variedad de categorías profesionales no docentes que pueden prestar servicios en los centros específicos de educación especial, hasta un total de 19, nos obliga a presentar los resultados en diversas Tablas.

Así las cosas, podemos comprobar que en la mayoría de los casos los valores medios giran en torno al parámetro 3 que se equipara a una permanencia en el puesto de trabajo entre 4 y 7 años.

Por lo que respecta a la categoría con mayor antigüedad aparece el personal de terapia ocupacional con una media entre 15 y 20 años, si bien hemos de tener presente que sólo tenemos como muestra dos centros, ambos de titularidad privada. Le sigue, por lo que al mayor número de años de permanencia en el centro, los profesionales de enfermería (4,50) con un nivel más elevado en los centros públicos (entre 15 y 20 años) que en los centros privados (entre 4 y 7 años).

Sin embargo, los monitores de transporte aparecen como la categoría que de media permanecen menor

número de años (2,91) entre 1 y 3 años, muy cercano al siguiente valor entre 4 y 7 años. En todo caso, y siguiendo la tónica general, estos valores se presentan más elevados en los centros gestionados por entidades privadas que en los centros de titularidad pública.

Podemos deducir que salvo en el caso de las categorías de logopeda, auxiliar técnico educativo y diplomado en enfermería, la media de permanencia de los profesionales no docentes en los centros específicos es más elevada en los privados que en los públicos.

Tabla 47: Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.

Titularidad		pedagogía	psicología	logopeda	monitor	cuidador
pública	Media	2,50	3,58	4,00	3,31	3,50
	N	2	12	1	13	4
	Desv. Típ.	2,121	1,165		1,653	,577
privada	Media	5,33	3,81	3,88	3,38	3,88
	N	3	32	26	8	24
	Desv. Típ.	1,155	1,355	1,558	1,598	1,393
Total	Media	4,20	3,75	3,89	3,33	3,82
	N	5	44	27	21	28
	Desv. Típ.	2,049	1,296	1,528	1,592	1,307

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Tabla 48: Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.

Titularidad		auxiliar técnico educativo	personal administrativo	médico	diplomado enfermería	auxiliar enfermería
pública	Media	3,67	3,83	3,50	5,50	2,00
	N	3	6	6	4	1
	Desv. Típ.	1,155	1,472	1,761	,577	.
privada	Media	3,38	3,88	4,63	3,83	4,33
	N	16	24	8	6	3
	Desv. Típ.	1,147	1,424	1,506	2,041	1,528
Total	Media	3,42	3,87	4,14	4,50	3,75
	N	19	30	14	10	4
	Desv. Típ.	1,121	1,408	1,657	1,780	1,708

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Tabla 49: Antigüedad personal no docente atendiendo a la titularidad.

Titularidad		fisioterapeuta	terapeuta ocupacional	trabajadora social	personal cocina
pública	Media	3,09		3,50	3,00
	N	11		4	10
	Desv. Típ.	1,136		1,291	1,247
privada	Media	3,22	5,50	3,61	4,00
	N	27	2	23	20
	Desv. Típ.	1,340	,707	1,406	1,298
Total	Media	3,18	5,50	3,59	3,67
	N	38	2	27	30
	Desv. Típ.	1,270	,707	1,366	1,348

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Tabla 50: Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.

Titularidad del centro		servicio doméstico	mantenimiento	conserje	conductor	monitor de transporte
Pública	Media	3,33	4,00	3,10	2,00	2,33
	N	9	1	10	1	3
	Desv. Típ.	1,414	.	1,197	.	,577
Privada	Media	3,33	4,07	4,33	3,20	3,13
	N	27	14	12	10	8
	Desv. Típ.	1,544	2,129	1,155	1,932	1,356
Total	Media	3,33	4,07	3,77	3,09	2,91
	N	36	15	22	11	11
	Desv. Típ.	1,493	2,052	1,307	1,868	1,221

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

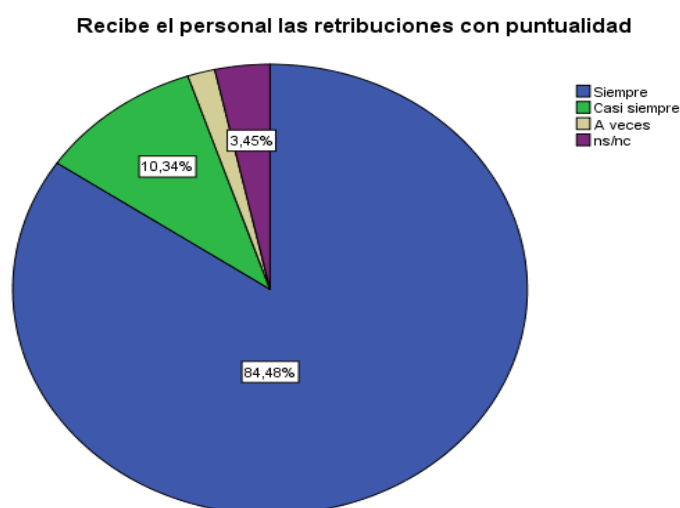
5.3.6. Otras cuestiones sobre el personal

5.3.6.1. Sobre la puntualidad en el cobro de retribuciones

Conforme se refleja en el Gráfico siguiente, el 85 por 100 de los centros confirma que su personal percibe con puntualidad siempre sus retribuciones. Otro 10 por 100 expresa que esta mecánica se practica casi siempre, estando incluidos en este grupo los centros "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Upace", "Virgen de la Cinta", "Molinos del Guadaira", "Cies Aturem" e "Instituto de Psicopediatría". Un 3,45 por 100 no ha sabido contestar a esta cuestión y sólo el centro "San Jorge" ha hecho constar que la puntuali-

dad en el cobro de las retribuciones se lleva a cabo sólo a veces.

De lo que se deduce que, por regla general el personal que presta servicios en los centros específicos de educación especial en Andalucía percibe con puntualidad sus retribuciones. No obstante, existe un grupo de centros, todos ellos de titularidad privada que no pueden confirmar que esa puntualidad en el pago se produzca siempre. Como probaremos en este trabajo en el apartado correspondiente al concierto, la demora de la Administración educativa en el abono de las partidas del concierto educativo puede conllevar retrasos en el pago de las retribuciones a los trabajadores.

Gráfico 53. Puntualidad en el pago de la retribuciones a profesionales.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

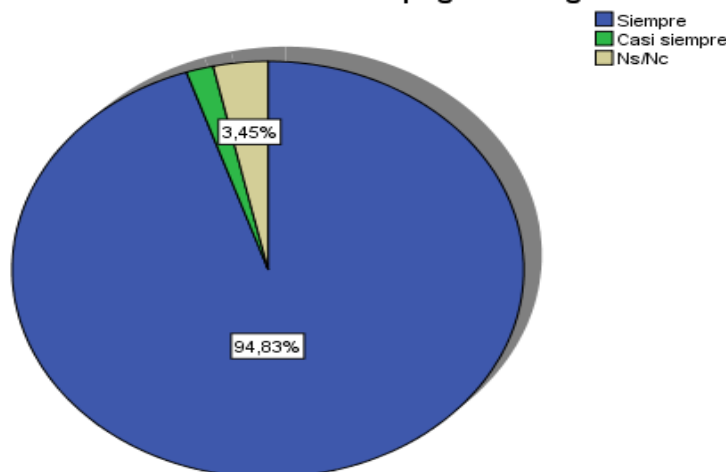
5.3.6.2. Sobre el pago a la Seguridad Social

El 95 por 100 de los centros se encuentran al corriente con las obligaciones de la Seguridad Social.

Por su parte, un 3,45 por 100, no ha podido o no ha sabido responder de manera expresa a esta concreta cuestión, y sólo el centro "Virgen de la Cinta" alega que el cumplimiento con el pago de las cuotas a la Seguridad se efectúa casi siempre.

Gráfico 54. Se encuentra al corriente en el pago a la seguridad social.

se encuentra al corriente en el pago a la seguridad social



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.3.6.3. Sobre los conflictos laborales

Aproximadamente el 83 por 100 de los centros alegan que no se han producido conflictos laborales en los dos últimos cursos escolares.

Por el contrario, un 14 por 100 aproximadamente, es decir, un total de 8 centros han respondido afirma-

tivamente a esta cuestión. Se trata de los centros de titularidad pública "Virgen del Amparo" y "Jean Piaget" y de los centros de titularidad privada "Instituto Psicopedagógico Afanas", "El Molinillo", "Sagrada Familia" de Granada, "Nuestra Señora de la Esperanza" de Granada, "Instituto de Psicopediatría" y "Maruja de Quinta".

Tabla 51: Existencia de conflictos laborales en CEEE en los dos últimos cursos escolares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SI	8	13,6	13,8	13,8
	NO	49	83,1	84,5	98,3
	N/s N/c	1	1,7	1,7	100,0
	Total	58	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En relación con las razones que han podido ser las causantes de estos conflictos en materia laboral, parece deducirse que en el caso de los centros de titularidad pública su origen pudiera estar relacionado con el cambio de categoría profesional de los cuidadores del centro que han pasado a ostentar la de auxiliar técnico educativo con unas nuevas competencias y cometidos. Así las cosas han desaparecido de sus funciones unas actividades que, no obstante lo cual, deben seguir desempeñando ante la inexistencia concreta de otros trabajadores que estén obligados a efectuar estas tareas.

A título de ejemplo se cita las funciones de vigilancia de las rutas del transporte escolar que antes de la modificación venían expresamente encomendadas a los cuidadores y que han desaparecido de la lista de

funciones de los auxiliares técnicos, sin que el convenio colectivo aplicable especifique qué otra categoría profesional alternativa debe desempeñar esta función, de modo que para evitar los perjuicios que esta circunstancia puede ocasionar al alumnado, la empresa exige a estos trabajadores que sigan realizando el mencionado cometido.

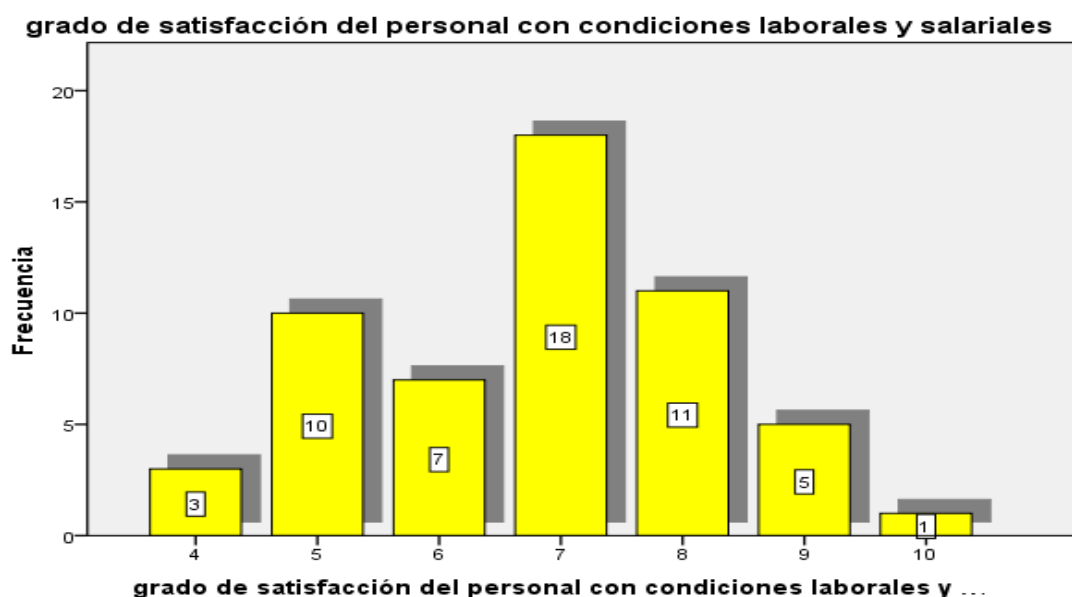
Por lo que respecta a los centros de titularidad privada las razones que motivan la existencia de conflictos son diversas. Desde problemas con las diferencias retributivas y abono de salarios entre el personal incluido como "pago delegado" y el que no ostenta esta condición, hasta problemas entre los distintos profesionales por la falta de espacio para desarrollar adecuadamente sus tareas, pasando por falta de entendimiento de los profesionales con la dirección del centro.

5.3.6.4. Sobre el grado de satisfacción del personal con las condiciones laborales

Con independencia de la existencia de posibles conflictos en los términos que hemos comentado en el

epígrafe anterior, lo cierto es que el grado de satisfacción del personal con sus condiciones laborales y sociales es bueno ya que en una escala del 1 al 10 la media de esta magnitud se perfila en el 7.

Gráfico 55. Grado de satisfacción el personal con condiciones laborales y salariales.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

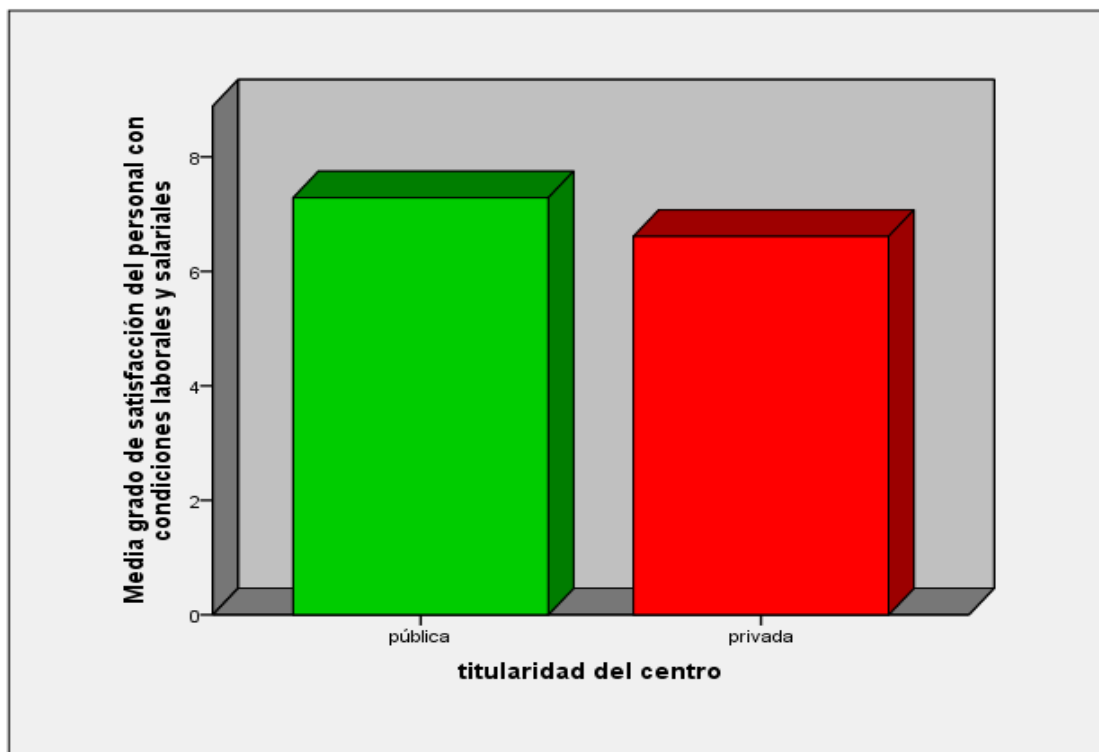
Como se acredita en el Gráfico anterior, sólo 3 centros califican este grado de satisfacción por debajo del 5. Nos referimos a los centros “Nuestra Señora de la Merced” de Osuna (Sevilla), “Nuestra Señora de la Esperanza” de Granada, y “Pablo Montesino”. Por su parte, el centro que apunta una valoración máxima de grado de satisfacción de su personal es “Down Almería”.

Hemos querido indagar sobre la posible existencia de una diferencia en este ámbito entre los profesiona-

les que prestan sus servicios en los centros gestionados por la Administración educativa y aquellos que están gestionados por entidades privadas.

Pues bien, en efecto, el Gráfico siguiente nos permite afirmar que el personal que presta sus servicios en los centros públicos está más satisfechos (7,29) con sus condiciones salariales y laborales que los profesionales que trabajan en los centros de titularidad privada (6,61).

Gráfico 56. Grado de satisfacción del personal con condiciones laborales y salariales atendiendo titularidad del centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.3.6.5. Sobre los procesos de selección

El siguiente aspecto objeto de estudio se centra en conocer los procesos de selección del personal que presta sus servicios en los centros específicos de educación especial.

Las repuestas han sido múltiples y muy variadas, existiendo importantes diferencias, lógicas por otra parte, entre los centros gestionados por la Administración educativa y los centros de titularidad privada.

A pesar de la diversidad de las respuestas, podemos encontrar un proceso con muchas similitudes en un significativo número de colegios sin perjuicio de que cada uno de ellos incida más especialmente en un aspecto que otro.

De este modo encontramos que cuando el centro precisa de personal suele abrir un plazo para la presentación de currículum por las personas solicitantes. Una vez que culmina dicho plazo se procede por la entidad que gestiona el centro a baremar las solicitudes en la que se tiene especialmente en consideración la experiencia en el puesto a desempeñar. Posteriormente se elige a un grupo de personas con las que se mantiene una entrevista y, finalmente se elige al candidato. Es práctica común en estos procesos que se someta a la persona seleccionada a un previo periodo de prueba para comprobar en la práctica su adecuación al trabajo a desarrollar.

Siendo el procedimiento descrito común en mayor o menor medida en los diversos centros de titularidad privada encontramos ciertas peculiaridades que giran en torno a la baremación establecida, a las personas que intervienen en la fase de la entrevista o la participación del resto de la comunidad educativa.

A modo de ejemplo traemos a colación algunas de las prácticas en los procesos de selección:

“Currículum, baremación por parte del titular y equipo directivo sobre la base de una tabla que fue aprobada por la junta directiva y remitida a la delegación de educación, entrevista con el titular y equipo directivo”.

“Se hace convocatoria pública, de las solicitudes presentadas elige el equipo directivo se presenta al consejo escolar, los que ellos aprueben pasa a la Junta directiva de la Asociación”.

“Baremo elaborado por el consejo de dirección de la entidad. Se publica la oferta en todos los centros de la entidad. Se sigue el protocolo establecido. Elige un padre, la directora y un representante de la entidad”.

“De entre todos los currículos recibidos, se entrevistan a todos/as los/as candidatos/as y se les ofrece que demuestren como pueden desenvolverse dentro de una unidad de forma voluntaria un par de días, siempre junto a un/a maestro/a de nuestro centro”.

“El personal docente pasa por el consejo escolar y el no docente directamente por la titularidad del centro”.

“Currículum, baremación por parte del titular y equipo directivo sobre la base de una tabla que fue aprobada por la junta directiva y remitida a la Delegación de educación, entrevista con el titular y equipo directivo”.

Por su parte, los procesos de selección en los centros de titularidad pública, como decimos, son más homogéneos pues no en vano han de aplicarse los principios de igualdad, mérito y capacidad para el acceso a cualquier puesto de la Administración. Así las cosas los funcionarios docentes se someten a un proceso de selección por oposición o concurso oposición sobre la base de los principios anteriormente señalados. El resto de personal también se elige por oposición o bien se acude a las personas que forman parte de las correspondientes bolsas de trabajo.

En cuanto a los *elementos que son especialmente valorados en los procesos de selección* del personal son principalmente cuatro: Titulación y formación en general, experiencia en el puesto a ocupar, experiencia en otros puestos o trabajos relacionados y, por último, la actitud, aptitud y buena disposición para el desempeño de la labor a desarrollar.

Por lo que respecta a los centros públicos los méritos vendrán en su caso establecidos en las correspondientes bases de la convocatoria de los procesos de selección, las cuales inexcusablemente tendrán que acomodarse a los mencionados principios de igualdad, mérito y capacidad.

5.3.6.6. Sobre la titulación exigida en cada categoría

A continuación detallamos la titulación que se exige mayoritariamente al personal para el desempeño de cada una de las categorías profesionales, utilizando a tal fin la clasificación ya reseñada entre personal docente y no docente:

Personal docente:

- Pedagogía terapéutica: Diplomatura o, en su caso, licenciatura en pedagogía terapéutica.
- Profesorado de apoyo: Diplomatura en magisterio.
- Profesorado audición y lenguaje: Diplomatura en magisterio.
- Técnico de taller: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de segundo grado.
- Profesorado de música: Diplomatura en magisterio.
- Profesorado educación física: Diplomatura en magisterio.
- Profesorado religión: Diplomatura en magisterio.

Personal no docente:

- Pedagogía: Licenciatura en pedagogía.
- Psicología: Licenciatura en psicología.
- Logopeda: Diplomatura o, en su caso, licenciatura en logopedia.
- Monitor: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de segundo grado.

- Cuidador: Bachillerato, Formación profesional o ninguna específica.

- Auxiliar Técnico Educativo: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de primer o segundo grado.

- Personal Administrativo: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de primer o segundo grado.

- Médico: Licenciatura en medicina.

- Diplomado/a enfermería: Diplomatura en enfermería.

- Auxiliar de enfermería: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de primer o segundo grado.

- Fisioterapeuta: Diplomatura en fisioterapia.

- Terapeuta Ocupacional: Bachillerato o, en su caso, Formación profesional de primer o segundo grado

- Trabajador/a social: Diplomatura en trabajo social.

- Personal cocina: sin formación específica, Título ESO o, en su caso Formación profesional de primer grado.

- Personal servicio doméstico: No se exige titulación específica.

- Mantenimiento: Formación profesional de primer grado.

- Conserje: No se exige titulación específica.

- Conductor/a: No se exige titulación específica.

- Monitor de Transporte: No se exige titulación específica.

A pesar de que no todos los centros han cumplimentado expresamente esta parte del cuestionario y que, además, en alguna ocasión se especifica la titulación exigida en algunas categorías pero se omite para otras, podemos afirmar con los antecedentes comentados que los profesionales de los centros se encuentran en posesión de la titulación adecuada al puesto a desempeñar.

5.3.6.7. Sobre el Sistema de formación específica y continuada

Nuevamente asistimos a una variedad importante de respuestas como acontecía cuando se ha analizado los procesos de selección en el caso de los centros privados, y una mayor homogeneidad en las contestaciones cuando se trata de los centros de titularidad pública. Sin embargo, en una labor de síntesis podemos resumir estos datos del siguiente modo:

Respecto de los centros de titularidad privada, la oferta es bastante amplia, y estos sistemas de formación se realizan, en el caso del personal docente a través de los centros del profesorado dependientes de la Consejería de Educación. Pero también tanto para los docentes como no docentes el sistema de formación se lleva a efecto a través de los cursos, jornadas o congresos que organizan Federaciones y Confederaciones; o asimismo con los cursos de formación que expresamente organice para su personal la titularidad del centro.

En cuanto a los centros de titularidad pública, como en el supuesto anterior, el personal docente se forma principalmente en los centros del profesorado, sin perjuicio de la participación de todo el personal, con independencia de su categoría de los programas de formación que establezca específicamente la Administración educativa o el Instituto Andaluz para la Administración Pública.

5.3.6.8. Sobre la participación del voluntariado

Hemos querido conocer la participación del voluntariado en los centros específicos, y de este modo podemos afirmar que durante el curso 2009-2010, de los 57 que expresamente han respondido a esta pregunta contaban con este recurso 32 de ellos, con una presencia predominante en los centros gestionados por entidades privadas.

Tabla 52: Participación voluntariado en los CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	32	54,2	56,1	56,1
	no	25	42,4	43,9	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Hasta un total de 167 voluntarios y voluntarias colaboraban en los centros en el curso escolar mencionado. Con todo, no hemos obtenido respuestas significativas que determinen qué tipo de actividades desarrolla este personal en el centro y con el alumnado, la única información proporcionada apunta a que el voluntariado desempeña labores de apoyo en las aulas.

Ciertamente esta ausencia de información causa cuando menos extrañeza, -sino preocupación- habida cuenta del elevado número de voluntarios (167) que colaboran en determinadas labores en los centros. Comparando este dato con el número de trabajadores a los que aludíamos al inicio de este apartado (1.523) obtenemos que el voluntariado equivale aproximadamente al 11 por 100, una cifra sumamente significativa que justifica por sí sola estén perfectamente delimitados sus cometidos o competencias.

5.4. LAS FAMILIAS

La colaboración entre familias y los centros escolares se presenta como un factor necesario con efectos altamente positivos no sólo para el alumnado sino también para padres y madres, profesorado, colegio y, en general, para toda la comunidad educativa. Son muchas las voces que proclaman que la participación de padres y madres en la vida escolar tiene significativas repercusiones en el rendimiento del alumnado del mismo modo que mejora las relaciones paterno-filiales y las actitudes de los progenitores hacia el hecho educativo.

Desde esta perspectiva, entre la escuela y las familias debe existir una estrecha comunicación para

lograr una visión globalizada y completa del alumnado. Para que el profesorado pueda educar no tiene más remedio que contar con los padres y colaborar con ellos. Es necesario que los dos ambientes, familiar y escolar, guarden una estrecha coordinación ya que manteniendo una buena relación con la familia, existe mayor confianza entre padres y profesorado, se comunican inquietudes, la evolución del alumnado y permite al personal docente conocer al alumnado y ayudarle.

Esta colaboración se presenta aún más necesaria en el caso del alumnado escolarizado en los centros educativos de educación especial en los que, como ya conocemos, se proporciona una atención que va más allá de la estricta y puramente educativa. Nos referimos al desarrollo de habilidades sociales de autonomía en las que se enseña al alumnado actividades y estrategias para aprender a ser más independiente e intentar en la medida de las posibilidades de cada individuo a valerse por sí mismo. Paralelamente padres y madres conocen más que nadie a sus hijos, son testigos de sus necesidades, sus dificultades y de sus éxitos. Por esta razón adquieren un protagonismo fundamental como transmisores de toda esta información a los profesionales del ámbito educativo que día a día atienden al alumnado.

Además de ello, no podemos dejar de tener presente que las patologías que padecen muchos de estos niños y niñas les hacen acreedores de una especial atención durante toda la jornada, con independencia de que se encuentren en el centro o en el ámbito familiar.

Por las razones señaladas, los esfuerzos de los profesionales en el proceso evolutivo de estos alum-

nos y alumnas deben tener una continuidad en el ámbito familiar y, viceversa. De ahí que la colaboración a la que aludíamos entre el ámbito familiar y escolar se haga más patente y necesaria en el caso del alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo.

Desde esta perspectiva, el tercer bloque del cuestionario se dedica a las familias y en él se ha tratado de conocer su participación en la vida del centro y en el proceso educativo del alumnado. Para facilitar la presentación de los resultados de este análisis se divide el estudio en dos partes.

En la primera de ellas, hemos preguntado acerca del grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro, estableciendo una escala del 1 al 10, entendiendo que en el primer caso estaríamos ante una nula o muy escasa participación y en el último ante un excelente grado de participación.

La existencia de una Asociación de Padres y Madres en el centro nos parece un dato especialmente relevante por lo que hemos indagado sobre esta realidad.

Otro aspecto ha ido referido a la posible existencia de un sistema de evaluación de grado de satisfacción de la familia con el centro. En caso de que se estuviera establecido este sistema se ha debido responder a dos cuestiones: La primera referida a la identificación de dicho sistema y su periodicidad, y la segunda sobre los resultados obtenidos en la última evaluación practicada, equiparando dichos resultados con una escala de su posible equivalencia del 1 al 10, entendiendo que el 1 corresponde a una muy baja o nula valoración y el 10 a una excelente valoración.

La segunda parte de este bloque dedicado a las Familias intenta indagar sobre su implicación en el proceso educativo del alumnado, a través de varios aspectos.

Así el cuestionario contiene, de nuevo, una tabla de valoración del 1 al 10 en la que las personas responsables de la cumplimentación del cuestionario han debido evaluar esta actividad de implicación en el proceso educativo. También se ha preguntado sobre la frecuencia global de asistencia a tutorías de las familias, diferenciando entre si esta asistencia se efectúa quincenal, mensual, trimestral, anual o, en su caso si no se produce esta asistencia. En concreto se solicita que tanto por ciento de las familias acude a las tutorías con las frecuencias señaladas.

Otro aspecto englobado dentro de esta segunda parte analiza el uso del centro de algunos otros medios de comunicación y transmisión con las familias diferentes de la tutorial antes señalada. En caso afirmativo, hemos demandado información sobre cuáles son esos medios.

Finalmente se ha pretendido conocer si el centro escolar cuenta con algún servicio o programa de apoyo a las familias y, en caso afirmativo se analiza en qué consiste el mismo.

Pasamos seguidamente a dar cuenta del resultado de los datos obtenidos y las valoraciones que los mismos nos merecen.

5.4.1. La implicación de las familias en el centro

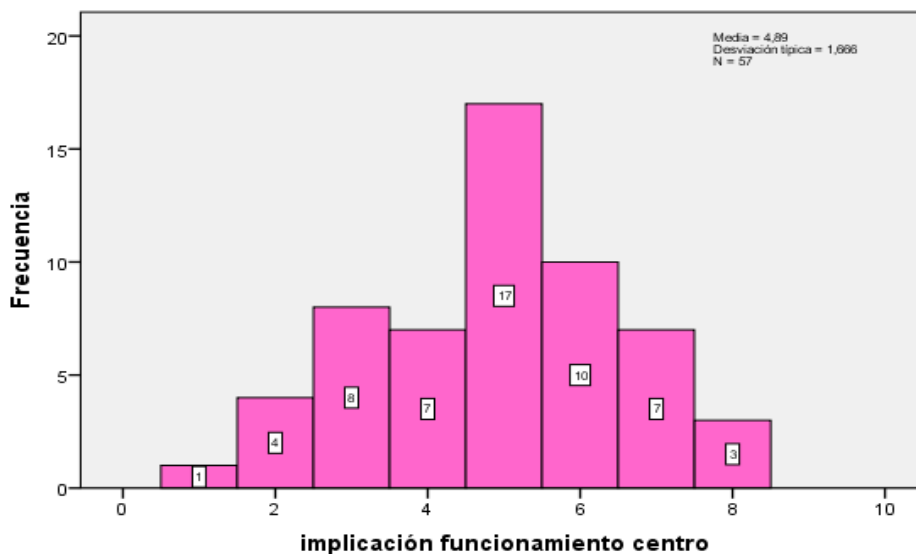
Como decíamos, la primera cuestión iba referida a determinar el grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro.

La mayoría de los centros, hasta 17, han valorado con un 5 el grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro. A tenor de los valores asignados puede concluirse que el grado de implicación es aceptable. Le siguen en número, hasta 10 centros, aquellos que valoran con 6 dicha implicación. De ello se infiere que aproximadamente el 82 por 100 de los centros valora la participación de las familias con el centro por debajo de una 6.

Es de destacar que no se han dado respuestas que señalen esta magnitud con un 9 ó 10, por lo que ninguno de los centros consultados considera que la implicación de las familias es excelente.

Los casos más significativos, por lo que se refiere a la alta puntuación otorgada a este parámetro, con un 8, corresponde a los centros "Mercedes Carbó", "Niño Jesús" y "Ángel Rivière". En sentido opuesto, encontramos al centro "Antonio Machado", el único que ha valorado con un 1 el grado de implicación.

El Gráfico siguiente nos permite deducir que el valor medio de implicación de las familias con los centros específicos de educación especial en Andalucía es de un 4,89, lo que indica que, a juicio de las personas encargadas de la cumplimentación de los cuestionarios, esta participación es buena pero no muy buena o excelente.

Gráfico 57. Grado implicación de las familias en el funcionamiento del centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Hemos valorado estos mismos datos en atención a la titularidad del centro donde se encuentra escolarizado el alumnado con el propósito comprobar la existencia de diferencias. Pues bien, debemos indicar la escasa diferencia entre unos y otros, de tal modo que

la media del grado de implicación de las familias en los centros de titularidad pública en los 16 centros que han respondido a la pregunta es de 4,69 y en los casos de los 41 centros de titularidad privada se eleva a 4,98.

Tabla 53: Media implicación de las familias en funcionamiento atendiendo a su titularidad.

Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
Pública	4,69	16	1,740
Privada	4,98	41	1,651
Total	4,89	57	1,666

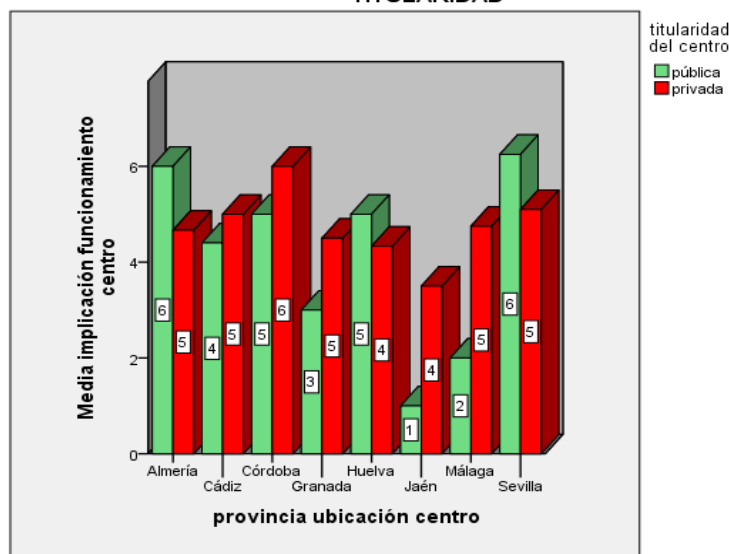
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Como viene siendo práctica en este trabajo de investigación, pretendemos dar cuenta de cada una de las magnitudes, datos y resultados obtenidos aten-

diendo a la provincia de Andalucía donde se encuentra ubicado el centro escolar.

Gráfico 58. Implicación familias funcionamiento centro por provincias y titularidad.

IMPLICACIÓN FAMILIAS FUNCIONAMIENTO CENTRO POR PROVINCIAS Y TITULARIDAD



Fuente: Propia elaborada en base a Cuestionarios

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Las provincias donde se advierte un mayor grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro corresponden a Almería, Córdoba y Sevilla. En el caso de la segunda, a diferencia de las otras dos, la implicación se advierte con mayor intensidad en los centros de titularidad privada. Por el contrario, los centros ubicados en la provincia de Jaén presentan una escasa incidencia en esta magnitud, especialmente en el caso del único centro de titularidad públi-

ca existente que como hemos puesto de manifiesto ha sido el que menor puntuación ha otorgado.

Respecto a la **existencia de una Asociación de Padres y Madres** en los centros específicos de educación especial, de los 58 centros consultados, 47 cuentan con este órgano de participación, es decir, cerca del 80 por 100 mientras que 11 de ellos, en torno al 20 por 100 no disponen de Asociación.

Tabla 54: Existencia AMPA atendiendo titularidad del centro.

	pública	privada	total
Sí	14	33	47
No	2	9	11
Total	16	42	58

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Los centros de titularidad pública que en el momento de responder al cuestionario no contaban con AMPA son "Virgen del Amparo" en Cádiz y "Santa Rosa de Lima" en Málaga. Y los 9 centros gestionados por entidades privadas que tampoco tenían constituido y en funcionamiento este órgano de participación de las familias son los que seguidamente se indican: "Asprodesa" de Almería, "Ángel de la Guarda" de Cádiz, "S.A.R Infanta Cristina" de Cádiz, "Casa Hogar Cristo Roto" de Huelva, "Aspandem"

de Málaga, y "Ángel Rivière", "Doctor Sacristán", "Luis Braille" y "Maruja de Quinta" ubicados en la provincia de Sevilla.

Por otro lado, creíamos interesante comprobar si la existencia de un órgano de participación en los centros escolares como son las Asociación de Madres y Padres puede afectar al grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro.

Tabla 55: Incidencia existencia AMPA en el grado de implicación de las familias.

Existencia AMPA	Media	N	Desv. Típ.
Sí	5,09	46	1,589
No	4,09	11	1,814
Total	4,89	57	1,666

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Los datos que nos aporta la Tabla anterior permiten deducir que en los centros específicos de educación especial que cuentan con Asociaciones de Madres y Padres las familias tienen mayor grado de implicación (5,09) que en los centros donde no existe este órgano de representación, en cuyo caso la valoración de la implicación, (4,09), se encuentra por debajo de la media establecida para todo el conjunto de los centros que, como decíamos, era de 4,89.

Además hemos preguntado por la existencia de algún **Sistema de evaluación** que permita comprobar el grado de satisfacción de las familias con el funcionamiento del centro en el que se encuentran escolarizados sus hijos. También, hemos ofrecido la posibilidad de que se concretara en el supuesto de que la respuesta fuese afirmativa el Sistema elegido así como la periodicidad con la que se aplica.

Al respecto, asistimos a que de los 56 centros que han cumplimentado esta parte del cuestionario, 35 de ellos cuentan con un Sistema de evaluación de la satisfacción, es decir, el 62 por 100, mientras que otros 20 no disponen de este instrumento, lo que representa aproximadamente el 36 por 100 de los casos.

Los Sistemas de evaluación del grado de satisfacción de las familias se encuentran más implementados en los centros de titularidad privada que en los gestionados por la Administración educativa. Así encontramos que respecto de los primeros, son 27 los centros que utilizan esta técnica frente a 12 que no la llevan a cabo. Por su parte, el 50 por 100 de los públicos aplican el Sistema frente a otro 50 por 100 que no lo hacen.

Tabla 56: Existencia Sistema evaluación atendiendo titularidad del centro.

Titularidad del centro	existencia sistema evaluación			Total
	Sí	No	ns/nc	
Pública	8	8	0	16
Privada	27	12	1	40
Total	35	20	1	56

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

El Sistema de evaluación mayoritariamente utilizado por los centros para comprobar el grado de satisfacción de las familias son los cuestionarios que se realizan generalmente con un periodicidad anual, aunque en algunos centros se practica cada dos años o, excepcionalmente trimestralmente. Muchos de estos cuestionarios se desarrollan como medida del Plan de mejora de calidad del centro.

Otro de los Sistema utilizados, aunque con menor intensidad que la práctica de los cuestionarios, es la entrevista personal con las familias. Esta técnica se desarrolla dentro de la actividad tutorial preferentemente aunque también se han señalado que el encuentro con las familias para esta finalidad se realiza con el personal directivo o, en ocasiones, con los trabajadores y trabajadoras sociales.

Por lo que respecta a los resultados obtenidos de satisfacción general de la última evaluación que se

hubiese practicado antes de la cumplimentación del cuestionario, más del 67 por 100 de los centros expresan que el grado de satisfacción de las familias es muy bueno, con una media de 7,82. Estos resultados coinciden con la percepción que tuvimos en los diversos encuentros con las familias durante nuestras visitas a los centros. Ciertamente es que padres y madres reclamaban mejoras de tipo organizativos o estructurales, pero en su inmensa mayoría nos trasladaron un sentir generalizado sobre su grado de satisfacción con el centro, con las atenciones que en el mismo se presta al alumnado y, además, mostraban su satisfacción por haber optado por la escolarización en un centro específico de educación especial, sobre todo en los casos de fracaso de integración del alumnado en los centros ordinarios.

Tabla 57: Resultados satisfacción obtenidos del Sistema evaluación.

	Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
3	1	2,9	2,9
5	3	8,8	11,8
7	3	8,8	20,6
8	16	47,1	67,6
9	11	32,4	100,0
Total	34	100,0	

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Perdidos	Sistema	25		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En otro orden de cosas, a tenor de los datos suministrados en los cuestionarios, se advierte un mayor grado de satisfacción de las familias del alumnado escolarizado en los centros públicos que en los gestionados por entidades privadas. Así, la media obteni-

da de los 8 centros de titularidad pública que cuentan con un Sistema de evaluación se eleva a 8,38. Y en el caso de los 26 centros de titularidad privada la media de satisfacción en atención al sistema de evaluación está en el 7,65.

Tabla 58: Resultados satisfacción del sistema evaluación atendiendo titularidad del centro.

Titularidad del centro	Media	N
Pública	8,38	8
Privada	7,65	26
Total	7,82	34

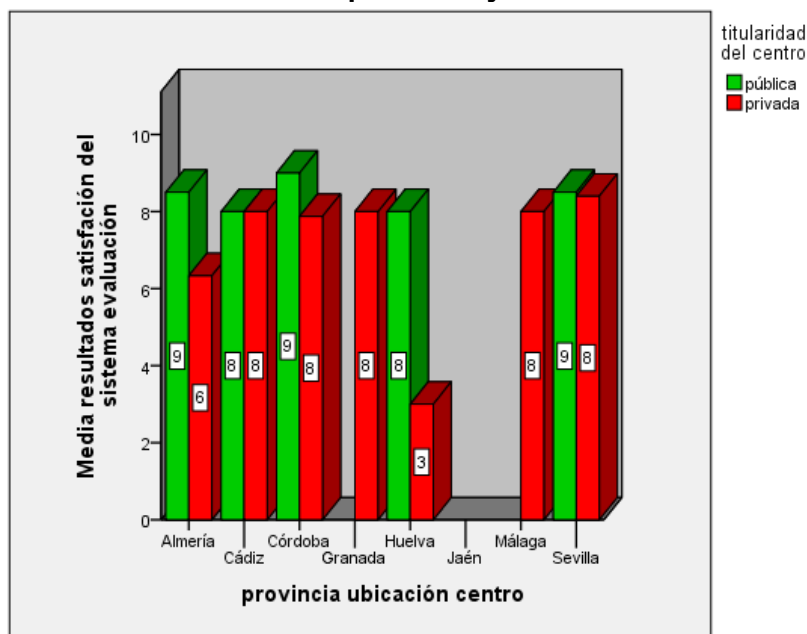
Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Para concluir con el análisis de este apartado relativo a las familias y el centro presentamos los datos referidos a los resultados medios del grado de satisfacción de las familias con el funcionamiento del centro en atención a dos parámetros: la provincia donde se encuentra ubicado y su titularidad.

Los centros que mejor valoración han obtenido por las familias a tenor de los correspondientes Sistemas

de evaluación utilizado se ubican en las provincias de Almería, Córdoba y Sevilla y son de titularidad pública. Ninguno de los 3 centros específicos de educación especial existentes en la provincia de Jaén tiene establecido un Sistema de evaluación, por lo que no aparece representación alguna en el siguiente Gráfico.

Gráfico 59. Grado implicación familias en el funcionamiento del centro atendiendo provincia y titularidad centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.4.2. Las familias en el proceso educativo del alumnado

Hemos querido analizar también el papel de las familias en el proceso educativo de sus hijos, comenzando por conocer su **grado de implicación**. En este sentido, solicitamos que valoraran del 1 al 10 este aspecto concreto.

Los resultados obtenidos de los 55 centros que han cumplimentado este apartado apuntan a que la media de la implicación de las familias en los procesos educativos está en el 5,64. Puede afirmarse que el grado de implicación es aceptable.

Tabla 59: Grado de implicación de las familias en proceso educativo.

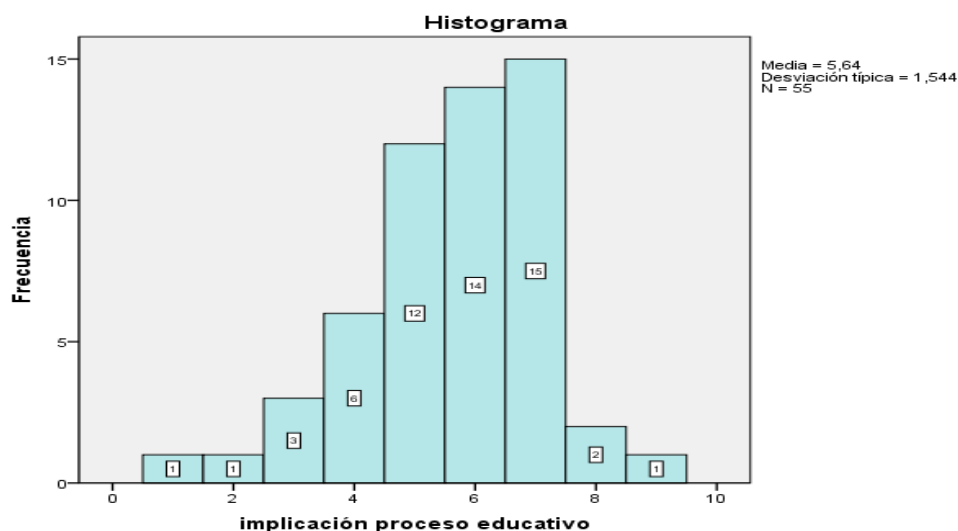
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	1	1	1,8	1,8
	2	1	1,8	3,6
	3	3	5,5	9,1
	4	6	10,9	20,0
	5	12	21,8	41,8
	6	14	25,5	67,3
	7	15	27,3	94,5
	8	2	3,6	98,2
	9	1	1,8	100,0
	Total	55	100,0	
Perdidos	Sistema	4		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Hasta 15 centros han valorado con un 7 el grado de implicación de las familias en el proceso educativo de sus hijos. En los valores más bajos, se encuentran los centros "Asprodesa" y "Ángel de la Guarda" y con

valores más altos respecto de la implicación de las familias en la educación del alumnado se encuentran los centros "Mercedes Carbó", "SAR Infanta Cristina" y "Dulce Nombre de María".

Gráfico 60. Grado implicación de las familias en proceso educativo.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Al igual que en el caso de la implicación de las familias en el funcionamiento del centro, también hemos querido valorar la implicación en el proceso educativo en atención a la titularidad del centro donde se encuentra escolarizado el alumnado con el propósito

comprobar la existencia de diferencias. Así, se deduce que el grado de implicación de las familias en los 16 centros públicos que han contestado a la pregunta es un poco superior (5,75) que en los 39 centros gestionados por entidades privadas (5,59).

Tabla 60: Implicación de las familias en el proceso educativo atendiendo a la titularidad del centro.

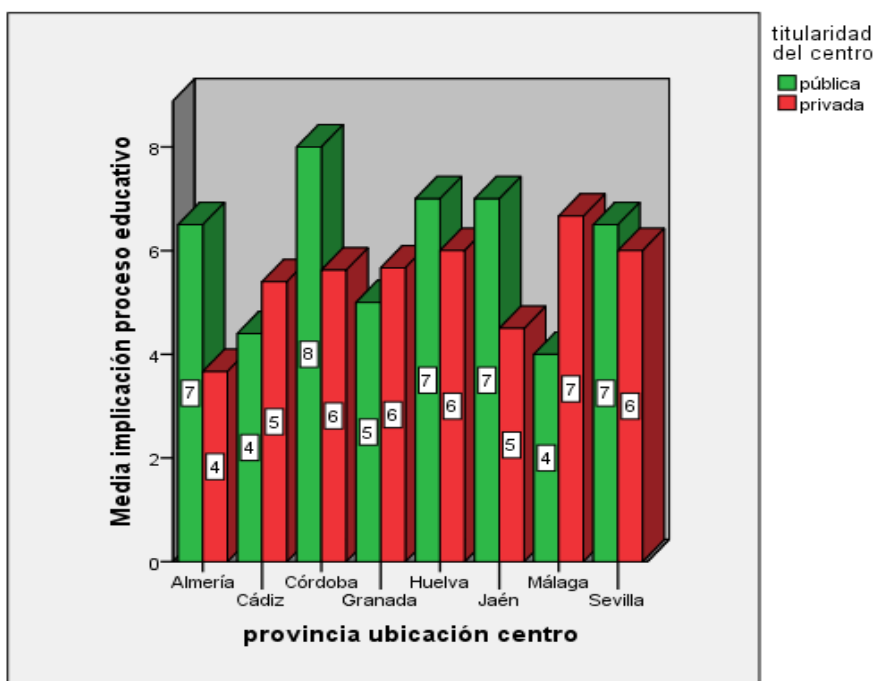
Titularidad del centro	Media	N	Desv. Típ.
Pública	5,75	16	1,390
Privada	5,59	39	1,618
Total	5,64	55	1,544

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

De otro lado, queremos dar cuenta de las magnitudes, datos y resultados obtenidos en este apartado

atendiendo a la provincia de Andalucía donde se encuentra ubicado el centro.

Gráfico 61. Grado de implicación familias proceso educativo atendiendo provincia y titularidad de centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La provincia donde se advierte un mayor grado de implicación de las familias en el proceso educativo es Córdoba, seguidas de Huelva y Sevilla. Por el contrario, los centros ubicados en la provincia de Cádiz presentan una puntuación menor en esta magnitud. A excepción de Málaga y Cádiz, las familias cuyos hijos se encuentran escolarizados en centros públicos se implican más en el proceso educativo que los de titularidad privada.

Relacionado con el dato anterior, pasamos a valorar la frecuencia con que las familias acuden a tutorías.

La asistencia a las tutorías se nos presenta como el instrumento más habitual de comunicación entre las familias y el centro y, además, como un importante medidor del grado de participación de padres y madres en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas. Así nos interesamos por comprobar la frecuencia con la que las familias asisten a tutorías, diferenciando entre si acuden cada quincena, al mes, cada tres

meses, una vez al año o, por el contrario, nunca utilizan este sistema de comunicación.

El análisis de los datos facilitados permite concluir que la asistencia de los familiares a las tutorías es más numerosa cuando son menos frecuentes. Es así que el mayor porcentaje se perfila en los casos de las tutorías trimestrales y anuales y el menor en el caso que se celebran a la quincena o mensualmente. No obstante, sólo un pequeño porcentaje parece no participar nunca de estos encuentros.

Ciertamente, como ya hemos tenido ocasión de comprobar al analizar el apartado relativo a la procedencia del alumnado, los centros específicos suelen encontrarse alejados del domicilio familiar, a veces incluso en otro municipio o provincia. Esta lejanía se erige como un obstáculo importante que impide que muchas familias puedan acudir a los colegios con la frecuencia que la situación requiera. A ello habría que añadir, como nos confirmaron algunos de los interlo-

cutores en nuestras visitas a los centros, la escasez de recursos económicos de muchas de estas familias que les dificulta o limita los desplazamientos al lugar donde se ubican los colegios.

Como decíamos en la parte introductoria la relación de las familias con los centros específicos de educación especial debe ser más intensa si cabe que aquellas que se producen en los centros ordinarios. No podemos olvidar las graves dificultades de comunicación que padecen muchos de estos alumnos y alumnas que les imposibilita ser un medio de unión entre ambos mundos, el escolar y familiar. Por tal motivo, nos ha parecido sumamente interesante conocer qué otros medios de comunicación distintos a las tutorías tienen establecidos los centros.

En este sentido, se ha de destacar el uso generalizado de otros medios por 55 centros de los 57 que han respondido a esta pregunta. Únicamente han confirmado que no cuentan con estos instrumentos alternativos a las tutorías los centros “Jean Piaget” y “San Jorge”.

Nos parece interesante traer a colación algunos de los medios de comunicación más comúnmente utilizados por los centros para comunicarse con las familias: teléfono, agenda escolar, correo electrónico, notas informativas, circulares. También en algunos casos se señala a los trabajadores sociales como medio de comunicación con las familias o se considera que las Escuelas de padres es un medio idóneo para tal actividad.

La última cuestión suscitada en este apartado versa sobre la posible existencia en el centro de servicios o programas de apoyo a las familias. En este ámbito han respondido afirmativamente el 64 por 100 de los

centros, apreciando diferencias sustanciales en función de la provincia donde se ubica el centro y en atención a la titularidad del mismo.

El Programa más común en este ámbito es el denominado “Respiro Familiar”. Se trata de una actividad dirigida a facilitar la conciliación de la vida personal, familiar y laboral, a través de la cual se ofrece un apoyo de forma temporal a la familia en la atención a la persona con discapacidad, ofreciendo la oportunidad de desarrollar una vida familiar y social satisfactoria, prestando atención temporal a éstas y permitiendo a la familia disponer de momentos de descanso, ocio y tiempo libre, así como a atender situaciones inesperadas o de necesidad que les ocurran.

También se incluyen en estos servicios el Plan de apertura de centros o las escuelas de padres.

Nos encontramos que todos los centros de la provincia de Málaga cuentan con recursos o programas de ayuda. Las provincias de Córdoba y Huelva cuentan, también, con un elevado porcentaje de centros que tienen estos dispositivos, proviniendo, en su caso, las carencias de los centros de titularidad privada. Por lo que respecta a la provincia de Granada es de destacar que los programas de ayudas sólo están establecidos en los centros gestionados por entidades privadas. La provincia de Sevilla cuenta con elevado porcentaje de existencia de estos programas (64, 3 por 100) observándose mayores carencias en los centros públicos.

Cuestión diferente acontece en las provincias de Cádiz y Jaén donde los porcentajes no superan el 40 y el 33 por 100 respectivamente, y ofertados todos ellos por centros gestionados por entidades privadas.

Tabla 61: Existencia programa apoyo a las familias atendiendo titularidad del centro y provincia ubicación

Provincia. Existe programa apoyo a familias			Titularidad		Total
			pública	privada	
Almería		Sí	40,0%	20,0%	60,0%
		NO		20,0%	20,0%
		ns/nc		20,0%	20,0%
	Total		40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz		Sí		40,0%	40,0%
		NO	30,0%	10,0%	40,0%
		ns/nc	20,0%		20,0%
	Total		50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba		Sí	11,1%	66,7%	77,8%
		NO		22,2%	22,2%
		Total	11,1%	88,9%	100,0%
	Granada		Sí		66,7%
NO			16,7%	16,7%	33,3%
Total			16,7%	83,3%	100,0%
Huelva			Sí	25,0%	50,0%
	NO			25,0%	25,0%
	Total		25,0%	75,0%	100,0%

Provincia. Existe programa apoyo a familias			Titularidad		Total
			pública	privada	
Jaén		SÍ		33,3%	33,3%
		NO	33,3%	33,3%	66,7%
	Total			33,3%	66,7%
Málaga		SÍ	20,0%	80,0%	100,0%
	Total		20,0%	80,0%	100,0%
Sevilla		SÍ	7,1%	57,1%	64,3%
		NO	21,4%	14,3%	35,7%
	Total			28,6%	71,4%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que se refiere a la concreción de estos programas o servicios, un número significativo aluden a las escuelas de padres y madres así como a los programas de respiro familiar y también a la existencia de servicios de orientación familiar. De la misma manera se apunta al Plan de apertura de centro (aula matinal, comedor y actividades extraescolares) como un medio de apoyo a las familias prestado por el centro.

5.5. LA ORGANIZACIÓN

En cualquier organización es esencial plantearse aquello que se quiere conseguir habida cuenta que se han unido una serie de personas para trabajar juntas en busca de objetivos concretos. En las organizaciones educativas esos objetivos suelen estar implícitos pero deben concretarse en diversos documentos consensuados y admitidos por todos.

En esta línea, las diversas leyes educativas han venido a reconocer a los centros educativos la autonomía pedagógica para desarrollar y completar el currículo en el marco de su programación, permitiéndoles que completen y desarrollen el currículo de los diferentes niveles, ciclos, grados y modalidades, y posibilita que las Administraciones educativas fomenten la autonomía pedagógica y administrativa de los centros.

En el ámbito de la Comunidad Autónoma de Andalucía, el Decreto 201/1997, de 3 de septiembre, por el que se establece el Reglamento Orgánico de Colegios de Educación infantil y Primaria, así como su normativa de desarrollo, regulaba aspectos de organización y funcionamiento de los colegios de primaria, estableciendo la obligatoriedad y mecanismos para que cada centro elabore y apruebe su propio Reglamento de Organización y Funcionamiento como el instrumento que debe facilitar la consecución del clima organizativo y funcional adecuado para alcanzar las Finalidades Educativas y el desarrollo y organización del Proyecto Curricular de centro dentro del marco legal vigente y respeto a la autonomía de cada centro.

Esta norma, el Decreto 201/1997, se encontraba vigente al iniciar nuestro trabajo sobre los centros específicos de educación especial en Andalucía que coincide con el momento en el que las personas responsables de cada colegio debieron cumplimentar el

cuestionario. No obstante, cuando procedemos a la valoración de los datos aportados en cada caso y a la redacción del presente Informe, asistimos a la aprobación y entrada en vigor de un nuevo Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria y, además, de los centros públicos específicos de educación especial (Decreto 328/2010, de 13 de julio).

Respecto de la cuestión que nos ocupa y como paso previo a dar cuenta del resultado de la investigación al hilo de los datos aportados en los cuestionarios, debemos formular varias consideraciones.

La primera es que el derogado Decreto contemplaba las normas de funcionamiento de los centros que impartían educación infantil y primaria, sin que en el mismo extendiera su ámbito de aplicación a los centros específicos de educación especial. Sin perjuicio de lo cual, estos últimos han ido adaptando su organización a las previsiones contenidas en la meritada norma a pesar de sus peculiaridades, las cuales en muchas ocasiones - como comprobamos- dificultan enormemente su equiparación con el resto de los centros ordinarios.

Por otro lado, llama poderosamente la atención que el nuevo Reglamento Orgánico de centros, aprobado por Decreto 328/2010, resulte de aplicación sólo a los centros específicos de educación especial de titularidad pública y no en cambio a los gestionados por entidades privadas.

En nuestro criterio, no encontramos explicación razonable a esta diferenciación entre los centros específicos, sobre todo teniendo en cuenta las argumentaciones recogidas en el preámbulo de la norma cuando se refiere a la configuración de una nueva realidad, tanto social como legislativa, que hace necesario abordar un nuevo marco regulador que responda de modo más ajustado a las nuevas necesidades. Esa nueva realidad a la que alude la norma es innegable y, por tanto, o precisamente por ello, los cambios que ésta introduce en la vida de los centros necesariamente acordes con las nuevas previsiones legales - incluida la Ley de Educación de Andalucía- y de profundo calado en algunas materias hacía necesaria su extensión a todos los centros específicos de educación especial con independencia de su titularidad.

Formuladas las anteriores puntualizaciones, señalamos que este bloque del trabajo tiene como misión comprobar la existencia en los centros específicos de educación especial de aquellos documentos en los que quedan plasmados los instrumentos para la planificación del centro, que enumera y decide las notas de identidad del mismo, que establece el marco de referencia global y los planteamientos educativos que lo definen y distinguen, y que formula las finalidades educativas que pretende conseguir y expresa la estructura organizativa del centro.

En este sentido, valoramos los siguientes instrumentos: Plan anual del centro, Memoria evaluativa anual del centro, Proyecto educativo, Reglamento de Organización y Funcionamiento, Finalidades educativas y Sistemas de Evaluación en calidad.

Para el análisis de estas magnitudes se han formulado en todos los casos la misma secuencia de preguntas: Sobre la existencia del correspondiente documento, sobre su posible publicidad, sobre su vigencia y, en su caso, el órgano encargado de su aprobación.

5.5.1. Año comienzo funcionamiento del centro

Con independencia de lo anterior, y como paso previo, nos parecía oportuno centrarnos en comprobar la evolución de los centros específicos de educación especial por lo que se refiere al momento en que se les otorga la correspondiente autorización administrativa para funcionar como tales centros. Al respecto hemos de tener en cuenta que a esta concreta pregunta han respondido expresamente 31 de los 59

centros específicos, por los que las conclusiones que se formulan seguidamente han de ser valoradas conforme a esta realidad.

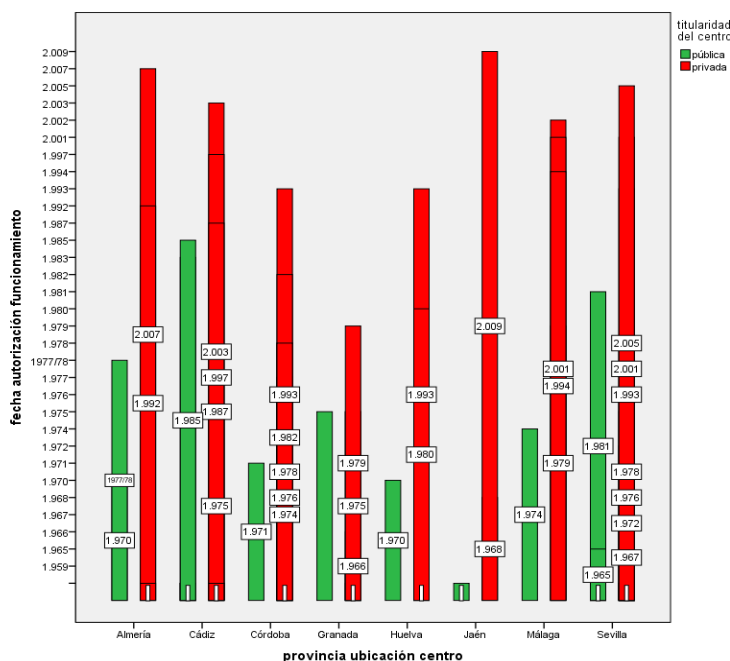
En este ámbito encontramos una serie de colegios cuya fecha de concesión administrativa para funcionar es anterior a la década de los años 70. Nos referimos a los colegios “Conveniado Virgen Macarena”, “Clínica San Rafael”, “Purísima Concepción”, “Psicopedagógico Virgen de la Capilla” y “Nuestro Padre Jesús del Gran Poder. Otro porcentaje significativo, obtuvo la señalada autorización en década de los 70.

Sin embargo, esta proyección de creación de centros se frenó en los años 80 y 90 en los cuales sólo obtuvieron la autorización señalada un 18 por 100 y un 10 por 100 respectivamente. No nos cabe la menor duda de que esta tendencia a la baja se encuentra íntimamente ligada con la puesta en práctica de las políticas de integración e inclusión del alumnado con discapacidad que comenzó proclamando la Ley Orgánica General del Sistema Educativo y que se mantiene hasta nuestros días.

En los últimos 10 años, han sido 7 los centros que han obtenido la mencionada autorización: “Down Almería”, “Upace”, “Virgen de Linarejos”, “Aprona”, “Dulce Nombre de María”, “Ángel Rivière” y “Luis Braille”.

El Gráfico siguiente intenta plasmar la fecha en la que comenzaron su actividad los centros específicos en las distintas provincias y atendiendo a su titularidad (pública o privada), de cuyo análisis cabe inferir que, por regla general, los centros privados comenzaron a funcionar con posterioridad a los centros públicos, que se implantaron principalmente en la década de los años 70.

Gráfico 62. Año de comienzo funcionamiento del centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.2. Plan anual del centro

Por lo que se refiere al Plan anual de centro, se trata de un documento donde se concreta cada curso escolar los diversos elementos que integran el proyecto de centro, y debe contener aspectos tales como los objetivos generales del centro para el curso escolar tomando como referencia el proyecto de centro y la memoria final del curso anterior; el horario general del centro del alumnado, del personal docente y del personal de administración y servicio; y la programación de las actividades complementarias y extraescolares, de las diferentes actividades docentes del centro, de las actividades de orientación y de acción tutorial, y de las activi-

dades de formación del profesorado. También debe reflejar el Plan las reuniones de los órganos colegiados de gobierno del centro y las estrategias para realizar el seguimiento y evaluación del Plan anual de centro.

Pues bien, todos los centros que han respondido al cuestionario, hasta 58 a excepción del colegio "Virgen del Pilar" por las razones ya comentadas en la parte introductoria de este Informe, cuentan con este documento. Además de lo cual, el 91 por 100 hace público el mencionado Plan.

En relación con el órgano encargado de su aprobación, en un 59 por 100 de los casos esta función recae en el Consejo escolar o en éste junto con el claustro del profesorado.

Tabla 62: Quién aprueba el Plan anual del centro atendiendo titularidad.

	Titularidad		Total
	pública	privada	
Consejo escolar	17,2%	41,4%	58,6%
Consejo escolar y claustro	8,6%	19,0%	27,6%
Consejo escolar, equipo directivo y claustro	1,7%	10,3%	12,1%
Consejo escolar, equipo directivo		1,7%	1,7%
Total	27,6%	72,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.3. Memoria evaluativo anual

Del mismo modo, todos los centros específicos de educación especial de Andalucía disponen de una Memoria evaluativo anual. Se trata de un balance que recoge el resultado del proceso de evaluación interna que el centro deberá realizar sobre su propio

funcionamiento previamente definido en el Plan anual de centro.

La Memoria se hace pública en el 91 por 100 de los casos, siendo los órganos de aprobación de este documento mayoritariamente el Consejo escolar y conjuntamente éste con el Claustro del profesorado.

Tabla 63: Quién aprueba Memoria anual del centro atendiendo titularidad.

	Titularidad		Total
	pública	privada	
Consejo escolar	17,2%	39,7%	56,9%
Claustro	1,7%		1,7%
Consejo escolar y claustro	6,9%	22,4%	29,3%
Consejo escolar, equipo directivo, claustro	1,7%	8,6%	10,3%
Consejo escolar, equipo directivo		1,7%	1,7%
Total	27,6%	72,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.4. Proyecto educativo del centro

Respecto al Proyecto educativo del centro han respondido expresamente a esta cuestión 56 centros, de los cuales el 71 por 100 afirman disponer de este documento que tiene como finalidad alcanzar los objetivos de cada una de las etapas, incluyendo de manera

coordinada los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas que se imparten en el centro.

Curiosamente el resto, un 19 por 100, hasta completar la totalidad ha respondido con un no sabe no contesta, por lo que hemos de interpretar que es éste un documento no conocido por todos los centros. En cuanto a su publicidad, el 94 por 100 que

cuentan con él lo hacen público. Su vigencia, mayoritariamente es trianual (46 por 100), predominando también la anual (35 por 100) y en menor medida la bianual (19 por 100).

Al igual que en los documentos anteriores, es aprobado en un elevado porcentaje de los casos por el Consejo escolar y por éste conjuntamente con el Claustro del profesorado.

Tabla 64: Quién aprueba Proyecto educativo del Centro atendiendo titularidad.

	Titularidad		Total
	pública	privada	
Consejo escolar	14,6%	37,5%	52,1%
Equipo directivo		2,1%	2,1%
Claustro	2,1%	4,2%	6,3%
Consejo escolar y claustro	8,3%	16,7%	25,0%
Consejo escolar, equipo directivo, claustro	2,1%	12,5%	14,6%
Total	27,1%	72,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.5. Reglamento de Organización y funcionamiento

Otro documento por el que se ha solicitado información es el **Reglamento de Organización y Funcionamiento**. Se trata de un instrumento que debe facilitar la consecuencia del clima organizativo, el funcionamiento adecuado para alcanzar las finalidades educativas, y el desarrollo y aplicación del proyecto curricular de centro. Debe contener los cauces de participación de los distintos sectores de la comunidad educativa; las normas de convivencia para favorecer las relaciones entre los distintos sectores de la comunidad educativa; el funcionamiento de la comisión económica y de otras comisiones del consejo escolar para asuntos específicos; los cauces de colaboración entre los distintos órganos de gobierno y los de coordinación docente de centro; la organización de los

espacios, instalaciones y recursos materiales del centro así como las normas para su uso correcto; y la organización y distribución del tiempo escolar que incluirá también las relaciones del centro con las instituciones de su entorno así como con los padres y madres del alumnado.

En relación con este instrumento de organización del centro, 50 de ellos disponen de él, encontrándose otros 8 en proceso de elaboración en el momento de proceder a la redacción del presente Informe. En un 90 por 100 de los casos el Reglamento se hace público. La tendencia mayoritaria es que la vigencia de este documento sea anual (39 por 100) o trianual (39 por 100) y en menor medida bianual (22 por 100).

De nuevo encontramos que este documento es aprobado generalmente por el Consejo escolar y por éste junto con el Claustro del profesorado.

Tabla 65: Quién aprueba ROC del centro atendiendo titularidad.

	Titularidad		Total
	pública	privada	
Consejo escolar	20,4%	44,4%	64,8%
Equipo directivo		1,9%	1,9%
Claustro	1,9%	1,9%	3,7%
Consejo escolar y claustro	5,6%	11,1%	16,7%
Consejo escolar, equipo directivo, claustro	1,9%	11,1%	13,0%
Total	29,6%	70,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.6. Finalidades educativas

Igualmente hemos preguntado, como decíamos, por las Finalidades educativas del centro, como instrumento que concreta y prioriza los principios, valores y normas que dotan de identidad y estilo propio a cada centro. Disponen de este elemento el 95 por 100 de los centros, el resto ha respondido con un no sabe no

contesta. Los centros que disponen de este documento lo hacen público mayoritariamente (91 por 100). Como en el caso del Reglamento de Organización y Funcionamiento, las Finalidades tienen una vigencia anual (41 por 100) o trianual (41 por 100), en el resto de los casos se alega una vigencia de dos años (18 por 100).

Respecto del órgano que aprueba este documento, encontramos que de nuevo existe una tendencia al

Consejo escolar, si bien, a diferencia de los demás supuestos analizados, un elevado porcentaje ha hecho

constar que es aprobado por “otros” órganos distintos de los especificados en el cuestionario.

Tabla 66: Quién aprueba Finalidades educativas del Centro atendiendo titularidad.

	Titularidad		Total
	pública	privada	
Consejo escolar	19,2%	38,5%	57,7%
Equipo directivo		3,8%	3,8%
Claustro		5,8%	5,8%
Otros	9,6%	13,5%	23,1%
Consejo escolar, equipo directivo, claustro	1,9%	1,9%	3,8%
Ns/nc		5,8%	5,8%
Total	30,8%	69,2%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.5.7. Sistema de evaluación de la calidad

La última cuestión que se analiza y valora en este bloque se refiere a los Sistemas de evaluación en calidad de los centros específicos de educación especial, en concreto, queríamos indagar si disponen de alguna acreditación de calidad certificada.

Pues bien, sólo 7 han sido los centros que confirman disponer de este documento: “Virgen de la Esperanza” de Córdoba, “María Montessori” de Córdoba, “Manuel Benítez” también de Córdoba; “Clínica San Rafael” y “Sagrada Familia” ambos de Granada, y “La Purísima” de Málaga y “Nuestro Padre Jesús Gran Poder” en Alcalá de Guadaíra (Sevilla). No obstante, otros 16 centros confirmaron al cumplimentar el cuestionario que se encontraban en proceso someterse a algún Sistema de evaluación.

Respecto de la frecuencia con la que el centro se viene sometiendo o se someterán, en el caso de los que se encontraban en proceso de elaboración, a alguno de los Sistemas de evaluación, debemos señalar que han respondido a esta pregunta 16 centros, correspondiendo 7 de ellos a los que ya se someten a algún sistema de evaluación y otros 9 a centros que se encuentran en proceso de sometimiento.

En este ámbito se deduce que 56 por 100 de los centros se someten o someterán a evaluación todos los años, el 31 por 100 lo hace o hará cada tres años, y el resto con carácter bianual.

Respecto de la frecuencia con la que el centro se viene sometiendo o se someterán, en el caso de los que se encontraban en proceso de elaboración, a alguno de los Sistemas de evaluación, debemos señalar que han respondido a esta pregunta 16 centros, correspondiendo 7 de ellos a los que ya se someten a algún sistema de evaluación y otros 9 a centros que se encuentran en proceso de sometimiento.

Tabla 67: Periodicidad sometimiento Sistema de evaluación.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Triannual	5	8,5	31,3	31,3
	Bianual	2	3,4	12,5	43,8
	Anual	9	15,3	56,3	100,0
	Total	16	27,1	100,0	
Perdidos	Sistema	43	72,9		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Nos interesamos, igualmente, por conocer en qué Sistema de calidad se encontraba acreditado cada uno de los centros. A este respecto hemos de constatar que el Sistema mayoritario utilizado es el modelo EFQM, habida cuenta que ha sido alegado por 10 de los centros, bien porque ya dispongan de él o por que se están sometiendo al mismo. Se trata de los centros “Niño Jesús”, “María Montessori” de Castro del Río, “El Molinillo”, “Señora del Rosario”, “Clínica San Rafael”, “Sagrada Familia” de Granada, “Nuestra Señora de los Milagros”, “Casa Hogar Cristo Roto”, “Nuestro Padre Jesús Gran Poder” y “Ángel Rivière”.

En otros supuestos se alude al Plan de Mejora y calidad de rendimientos escolares propuesto por la Consejería de Educación (“Virgen del Amparo”, “Virgen de la Esperanza” de Córdoba y “Santa Rosa de Lima”).

Asimismo, los centros “María Montessori” de Córdoba, “Manuel Benítez”, “Luis Pastor”, “Aprona” y “Cies Aturem” han obtenido el certificado de calidad FEAPS, que se obtiene como resultado de la interacción de tres componentes esenciales: Calidad de vida, calidad en la gestión y ética, de modo que ninguno de ellos puede faltar o tener desarrollos significativamente diferentes de los otros dos.

Por último destacar que el centro “La Purísima” confirma estar acreditada por la norma UNE-EN-ISO 9001:2000 y el centro “Down Almería” está en proceso de obtener la correspondiente calificación ISO 9001 de 2008.

5.6. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

El Plan de Apoyo a las Familias, aprobado por Decreto 137/2002, de 30 de abril, estableció una serie de medidas dirigidas a facilitar la vida familiar y la integración de mujeres y hombres en la vida laboral en condiciones de igualdad. En materia educativa, el Plan persigue que los centros docentes proporcionen una oferta de jornada escolar completa más amplia que la jornada lectiva, de manera que los alumnos y alumnas puedan realizar en sus centros las actividades que necesiten para completar su formación y para utilizar su tiempo libre. Todo ello se traduce en la ampliación del horario de apertura de los centros docentes y en una ampliación de la oferta de actividades extraescolares y de servicios educativos complementarios, tales como el comedor escolar o el aula matinal.

Por las características del alumnado que acude a los centros específicos de educación especial y por las necesidades de sus familias, los servicios complementarios se convierten en un instrumento de especial relevancia para la anhelada conciliación de la vida familiar y laboral, para la continuidad del proceso de estimulación y formación del alumnado, y también como alternativa para la ocupación del tiempo libre de estos niños, niñas y jóvenes que tan difícil acceso tienen a determinadas actividades de ocio.

Esta parte de la investigación tiene como propósito acercarnos a la realidad de las actividades comple-

mentarias que se realizan en los centros específicos y conocer sus virtudes o carencias.

Partiendo de estas premisas, nos adentramos en el análisis de los servicios de aula matinal, transporte escolar, comedor escolar, actividades extraescolares y residencia escolar.

Se ha seguido para su estudio un esquema similar en todas las prestaciones; comenzamos por averiguar los centros que disponen de las mismas, y que tanto por ciento de alumnado es usuario del servicio. Continuamos con aspectos relativos al coste del servicio y las personas o entidades encargadas de su pago, y concluimos con una referencia a la existencia de medios personales y materiales suficientes para atender en unos estándares mínimos de calidad cada uno de estos servicios, ofreciendo la posibilidad de que las personas que han debido cumplimentar el cuestionario pudieran hacer referencia a todo aquello que, a su juicio, pudiera o debiera ser necesario para la mejora del funcionamiento de cada una de las prestaciones.

5.6.1. Sobre el servicio de aula matinal

En relación con el servicio de aula matinal, comprobamos su baja implantación en los centros específicos de educación especial en Andalucía ya que de los 56 que han cumplimentado esta pregunta sólo han respondido afirmativamente 8. En concreto disponen de este servicio los centros de titularidad privada “Upace”, “María Montessori”, de Córdoba “Santo Ángel”, “Luis Pastor”, “Psicopedagógico Virgen de la Capilla” “Dulce Nombre de María” y . “Doctor Sacristán”. Por lo que se refiere a los centros de titularidad pública sólo cuenta con aula matinal el centro “Rosa de Reláño”.

Tabla 68: Existencia aula matinal en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	8	13,6	14,3	14,3
	NO	47	79,7	83,9	98,2
	Proceso elaboración	1	1,7	1,8	100,0
	Total	56	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,1		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por otro lado, allí donde el servicio se encuentra implementado, es demandado en un 62,5 por 100 de los casos por menos de la cuarta parte del alumnado de los centros.

La escasa incidencia de su utilización puede estar relacionada con el hecho de que los centros por regla general -tal como hemos comprobado a lo largo de este trabajo- se encuentran alejados del domicilio familiar, por lo que necesitan del uso de transporte -bien escolar o por cuenta de las familias- Significa ello que el alumnado precisa de un tiempo, en ocasiones

considerable, para su traslado al centro, de modo que el tiempo de llegada al colegio después de utilizar dicho transporte puede coincidir con el comienzo de la jornada lectiva y por consiguiente no es preciso el servicio de aula matinal.

Pero además de lo anterior, en este estado de cosas influye la actual regulación legal de este servicio. Efectivamente, la normativa que regula el Plan de apoyo a las familias exige una demanda mínima de diez alumnos y alumnas para el establecimiento de los servicios de aula matinal o comedor, si bien en el caso de las

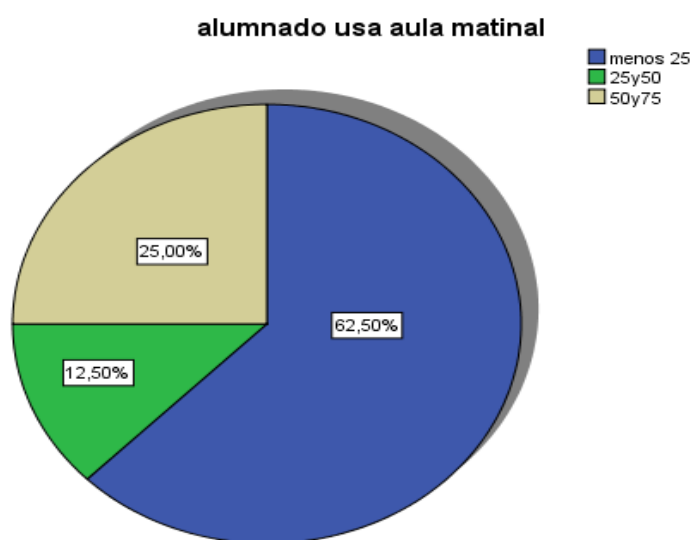
actividades extraescolares dicha demanda será de siete en los centros específicos de educación especial.

Sin embargo, habida cuenta de las características de estos centros, muchos de ellos con escaso número de alumnado y unidades así como de la atención especializada e individualizada que requieren, la demanda mínima establecida no se acomoda a las necesidades de los centros específicos de educación especial. De ahí que se venga exigiendo, especialmente por el movimiento asociativo, la supresión de la

exigencia mínima para el establecimiento del servicio y que, en todo caso, se dote de mayor personal que el exigido en los centros ordinarios.

Estas peticiones han tenido su reflejo, igualmente, en nuestras visitas a los centros donde ha sido una constante la solicitud de las familias así como de los profesionales acerca de la necesidad de contar con más personal especializado y cualificado para atender los servicios complementarios por las razones anteriormente citadas.

Gráfico 63. Porcentaje alumnado que usa servicio aula matinal.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que se refiere al coste de este tipo de prestación, las cuantías oscilan entre la gratuidad en los centros “María Montessori”, de Córdoba “Santo Ángel”, y “Psicopedagógico Virgen de la Capilla”, hasta los 85 euros del “Dulce Nombre de María”, aunque en este último caso se hace constar que es sufragado en su integridad por el centro.

Todos los colegios que prestan el servicio de aula matinal han confirmado disponer de medios personales y materiales suficientes para su debida atención, si bien en algunos casos se señala que ello es posible “a costa del esfuerzo de los profesionales y del centro que ofrece la gratuidad para las familias con menos recursos económicos y para el alumnado procedente de otras poblaciones”.

5.6.2. Sobre el servicio de transporte escolar

Al contrario de lo que acontece con el servicio de aula matinal, el de transporte se encuentra implementado en el 90 por 100 de los centros específicos de educación especial en Andalucía, a excepción de los centros “Asprodesa”, “Casa Hogar Cristo Roto”, “Dulce Nombre de María”, “La Purísima” y “Luis Braille”.

No obstante debemos dejar constancia que éstos, a excepción del primero, disponen de servicio de residencia escolar por lo que resulta lógico que no precisen de esta prestación si un porcentaje significativo del alumnado habita en el propio centro y, por consiguiente, no tiene necesidad de despegarse.

Teniendo en cuenta las características de muchos de estos alumnos y alumnas, afectados, por discapacidad motórica o con plurideficiencias, es necesario que el transporte que usan para su traslado a los centros se encuentre debidamente adaptado, y por tal motivo el cuestionario contenía una pregunta concreta en este sentido.

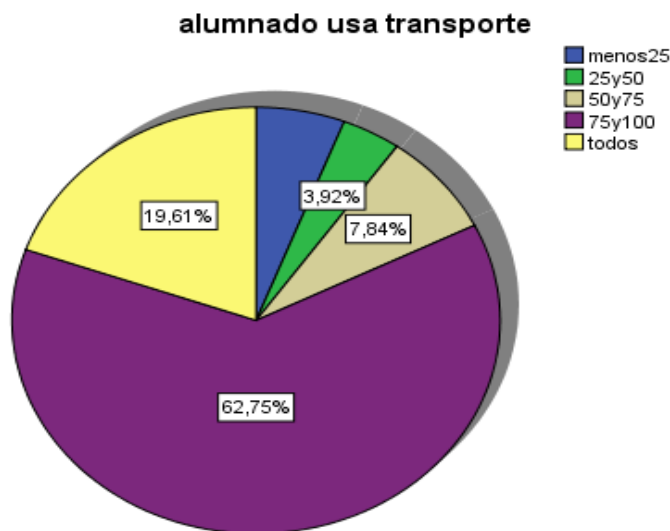
A este respecto, debemos señalar que el 86 por 100 de los centros que han atendido a esta pregunta confirman que el transporte utilizado se encuentra adaptado, respondiendo en sentido negativo los centros “Rosa Relaño”, “Sordos”, “María Montessori” de Castro del Río, “Sagrada Familia” de Granada, “Psicopedagógico Virgen de la Capilla”, “Virgen de Linarejos” y “Aprona”. En algunos supuestos, como acontece en los dos primeros centros, la discapacidad del alumnado (auditiva) hace innecesaria la adaptación de los medios de transporte utilizados.

Por otro lado, hemos querido conocer el porcentaje de alumnado que utiliza este servicio, llegando a la

conclusión de que el mismo es utilizado en un elevado porcentaje por todo el alumnado de los centros en

cuestión o al menos entre el 75 y 100 por 100 de ellos, tal como se infiere del siguiente Gráfico.

Gráfico 64. Porcentaje alumnado que usa servicio transporte escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Siguiendo la secuencia diseñada para el análisis de los servicios complementarios, la siguiente materia se refiere al pago del servicio de transporte.

Se trata éste de un asunto que nos ha suscitado múltiples dudas cuando no sorpresa debido a la falta de homogeneidad de criterios entre los distintos centros de titularidad privada y las distintas provincias donde se encuentran ubicados, tal y como pudimos comprobar en el desarrollo de nuestras visitas.

En efecto, los centros de titularidad pública disponen del servicio de transporte que es sufragado íntegramente por la Administración educativa, por lo que las familias no han de abonar cantidad alguna por este concepto. En

cambio, la situación se torna especialmente compleja en los centros de titularidad privada al existir una variedad de situaciones respecto a la financiación del servicio.

En este ámbito encontramos centros en los que el transporte escolar corre a cargo de la Administración educativa; en otros es cofinanciado entre el centro y las familias; otros centros en los que es sufragado exclusivamente por las familias; por las familias y la Administración educativa o, en su caso, cofinanciado conjuntamente por todas las partes citadas (Administración educativa, centro y familias).

La Tabla siguiente viene a ser un reflejo de la realidad a la que nos referimos:

Tabla 69: Quién paga el servicio de transporte escolar atendiendo titularidad.

PROVINCIA	Titularidad	Titularidad		Total
		Pública	Privada	
ALMERÍA	Administración educativa	66,7%		66,7%
	Familia		33,3%	33,3%
	Total	66,7%	33,3%	100,0%
CÁDIZ	Administración educativa	55,6%	44,4%	100,0%
	Total	55,6%	44,4%	100,0%
CÓRDOBA	Administración educativa	11,1%	11,1%	22,2%
	Centro y familia		22,2%	22,2%
	Familia		11,1%	11,1%
	Administración educativa y familia		11,1%	11,1%
	Con financia la administración y el centro, la familia"		33,3%	33,3%
	Total	11,1%	88,9%	100,0%

PROVINCIA		Titularidad		Total
		Pública	Privada	
GRANADA	Administración educativa	14,3%	57,1%	71,4%
	Administración y centro		14,3%	14,3%
	Familia		14,3%	14,3%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
JAÉN	Administración educativa	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
HUELVA	Administración educativa	33,3%		33,3%
	Administración y centro		33,3%	33,3%
	Administración educativa y familia		33,3%	33,3%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
MÁLAGA	Administración educativa	33,3%		33,3%
	Ayudas públicas		33,3%	33,3%
	Familias y ayudas públicas"		33,3%	33,3%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
SEVILLA	Administración educativa	23,1%	53,8%	76,9%
	Centro y familia		7,7%	7,7%
	Ayudas públicas		7,7%	7,7%
	Administración educativa y familia		7,7%	7,7%
	Total	23,1%	76,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Advertimos que en la provincia de Almería los gastos de transporte de los 3 centros de titularidad privada existentes son abonados exclusivamente por las familias. En cambio la situación de los centros de Cádiz y Jaén es radicalmente opuesta ya que, los gastos de la prestación corren a cargo de la Administración educativa.

Mucho más diversa son las condiciones de la provincia de Córdoba en la que en un 33 por 100 de los casos en los centros privados el transporte se abona entre las tres partes antes enunciadas, y en un 22 por 100 conjuntamente entre el centro y la familia.

Por su parte, en las provincias de Granada y Sevilla, la participación de la Administración educativa es relevante ya que abona el transporte en el 57,1 y 53,8 por 100 respectivamente de los casos en los centros privados.

La situación de las provincias de Huelva y Málaga es similar ya que en un 33 por 100 de los centros los gastos de transporte corren de cuenta de la Administración no directamente pero si en colaboración con los centros o con las familias, entendemos que a través del sistema de becas o subvenciones.

Pues bien, esta situación desigual que acabamos de describir choca frontalmente con las previsiones legales sobre el transporte escolar en Andalucía vigentes en el momento de elaborar el presente trabajo.

Efectivamente, el Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula la prestación gratuita del servicio complementario de transporte escolar para el alumnado de los Centros docentes sostenidos con fondos públicos incluye entre el alumnado beneficiario del servicio al escolarizado en un centro específico de educación

especial sostenido con fondos públicos ubicado en la misma o en distinta localidad de la del domicilio familiar, cuando las necesidades derivadas de su discapacidad dificulten su desplazamiento al centro, de acuerdo con lo que establezca el dictamen de escolarización.

Con estas premisas es obvio que un porcentaje muy elevado del alumnado de los centros específicos de educación especial en Andalucía debería ser beneficiario de la prestación gratuita del servicio de transporte. Sin embargo, según pudimos comprobar cuando visitamos los centros, en algunas provincias como Almería, Málaga o Huelva, se desconocía el alcance de la norma que, por supuesto, no estaba siendo aplicada en ninguno de los colegios, como se corrobora de la Tabla anterior. En otros casos, como en la provincia de Córdoba, se nos informa de la petición de los responsables de los centros de la extensión de este beneficio de gratuidad aunque las gestiones no habían dado frutos al parecer por falta de recursos económicos de la Administración, en concreto de la Delegación Provincial de Educación.

Sea como fuere, consideramos que la situación descrita vulnera el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación entre el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial de titularidad pública con los de titularidad privada. Pero además, resulta que en esta materia la Administración debe ser especialmente sensible pues ha de tener presente que la oferta pública en este tipo de centros es escasa y que el alumnado –como hemos constatado– necesita desplazarse para acudir a los centros que por regla general se encuentran alejados del domicilio familiar, unido todo ello a que se trata de un alumnado que por sus patologías precisa de mayo-

res atenciones y cuidados que requieren de un importante esfuerzo complementario de las familias.

El siguiente aspecto consultado se refiere a la **idoneidad de los medios personales y materiales** para

atender de una manera adecuada el servicio de transporte escolar. En esta ocasión, el 77 por 100 aproximadamente ha respondido afirmativamente y un 19 por 100 alega deficiencias en este ámbito.

Tabla 70: Existencia medios suficientes para atender servicios de transporte escolar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	36	61,0	76,6	76,6
	NO	9	15,3	19,1	95,7
	ns/nc	2	3,4	4,3	100,0
	Total	47	79,7	100,0	
Perdidos	Sistema	12	20,3		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Respecto de los aspectos que se citan necesarios para atender adecuadamente el servicio apuntan a la necesidad de contar con vehículos adaptados que requieren de importantes inversiones y a la conveniencia de disponer con un mayor número de monitores especializados.

Seguidamente pasamos a transcribir algunas de las alegaciones formuladas sobre esta cuestión:

1) *"...necesitamos vehículos adaptados y mayor sufragio de gastos por parte de la Administración".*

2) *"...transporte costoso, familia aportan becas y dinero adicional, la Administración una subvención, y se destina una parte del presupuesto de gastos del colegio con sus consecuencias en carencia de presupuestos para otras tareas".*

3) *"...un ajuste presupuestario muy grande para atender al servicio, es necesario destinar fondos para el monitor que lo atiende."*

4) *"Necesitamos vehículos adaptados, y mayor sufragio de gastos por parte de la Administración".*

5) *"Haría falta una línea adaptada más para evitar los grandes desplazamientos del alumnado".*

6) *"La Administración educativa contrata empresas de transporte escolar y monitores de transporte, pero no basta con un monitor de autobús, es necesario mínimo 2 por autobús y en algunas rutas 3 ó 4 monitores de transporte".*

5.6.3. Sobre el servicio de comedor escolar

El servicio de comedor escolar se encuentra implementado en el 88 por 100 de los centros específicos de educación especial en Andalucía. Carecen del mismo los centros de titularidad pública "Nuestra Señora de la Merced", "Aben Basso", "Virgen Macarena" y "Conveniado Virgen Macarena" todos ellos de la provincia de Sevilla, y de titularidad privada los centros "Virgen de la Cinta", "Arco-Auxilia" y "Pablo Montesino".

Tabla 71: Existencia del servicio comedor escolar en CEEE.

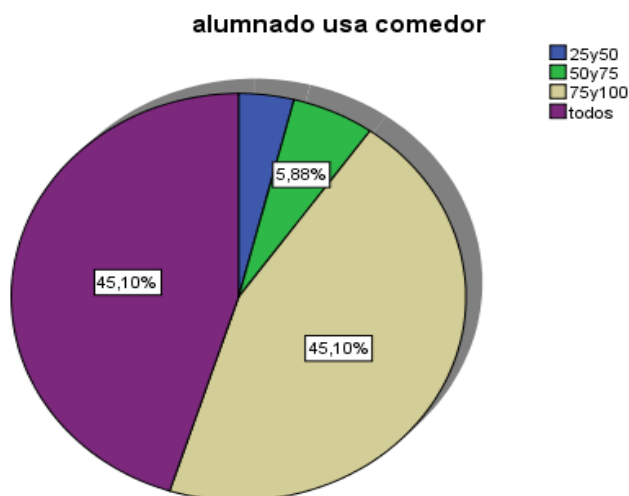
		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	51	86,4	87,9	87,9
	NO	7	11,9	12,1	100,0
	Total	58	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Se trata de un servicio que allí donde está disponible es utilizado por la totalidad del alumnado del cen-

tro o por un muy elevado porcentaje del mismo como se demuestra en el Gráfico siguiente.

Gráfico 65. Porcentaje alumnado que usa el servicio comedor escolar.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La valoración que podemos realizar acerca del **precio** del comedor es la diversidad de su cuantía. A excepción de 9 centros donde el servicio es gratuito, el resto tiene establecidos unos precios por alumno y mes que abarcan desde los 4,50 hasta los 568 euros. En todo caso, el precio del servicio de comedor del 66 por 100 de los centros está por debajo de los 100 euros mensuales.

Si diversos son los precios establecidos para el servicio de comedor heterogéneos son también los datos cuando se refiere a determinar **la persona o entidad que los sufraga**. Así encontramos que en los centros de titularidad pública los gastos del comedor corren a cargo en su integridad de la Administración educativa o en su caso de ésta conjuntamente con la familia a través del sistema de becas. En cambio cuando se trata de centros gestionados por entidades

privadas la situación difiere en función de la provincia donde se ubica el centro.

En efecto, en la provincia de Jaén, la Administración educativa parece sufragar los precios del servicio de comedor de todos los centros con independencia de su titularidad. Esta situación no se reproduce en ninguno de los centros de las provincias de Almería, Granada, Huelva, Málaga o Sevilla. En estas últimas la tendencia dominante es que el mencionado servicio es sufragado por las familias con ayudas o becas y, en ocasiones con la colaboración también del propio centro educativo.

Respecto a la cuestión relativa a la **existencia de suficientes medios personales y materiales** para atender adecuadamente el servicio de comedor, el 83 por 100 ha respondido afirmativamente y un 17 por 100 en sentido contrario.

Tabla 72: Existencia de medios para atender servicio de comedor escolar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Si	43	72,9	82,7	82,7
	No	9	15,3	17,3	100,0
	Total	52	88,1	100,0	
Perdidos	Sistema	7	11,9		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Aprovechamos este análisis para recoger algunas de las consideraciones expuestas por las personas interlocutoras durante el desarrollo de nuestras visitas relativas a las peculiaridades del servicio del comedor en los centros específicos de educación especial.

Como cuestión previa se señaló que este servicio tiene una especial función que va más allá de proporcionar alimentos al alumnado o mejorar los hábitos alimenticios de niños y niñas. Se trata, en muchos

casos, de enseñarles a digerir los alimentos, de aleccionarles en el uso de cubiertos y otras actividades que, a juicio de nuestros interlocutores, suponían una prolongación de las enseñanzas que se imparten en las aulas.

Asimismo recogimos las demandas acerca de la necesidad de aumentar los recursos personales para este servicio ya que muchos de sus alumnos y alumnas por sus patologías o plurideficiencias precisan de

una atención muy individualizada incompatible con los actuales medios. En ocasiones, se alude a que estas deficiencias quedan subsanadas con la colaboración en el servicio de comedor del personal docente.

Siguiendo el esquema de este epígrafe seguidamente damos cuenta de algunas de las demandas que en esta materia se recogen en los cuestionarios:

1) *"Al tener alumnos plurideficientes necesitamos una atención individualizada para cada uno de ellos".*

2) *"Contamos con personal porque estamos organizados de manera que el profesorado participa en él y lo utilizamos como un recurso para enseñar"*

3) *"...faltan medios personales, concretamente 6 monitores según ratio del centro. Se supe por el personal docente que realiza la actividad de comedor."*

4) *"...falta de recursos personales y materiales sufragada por la entidad titular del centro, a través de búsqueda de otras subvenciones, donaciones y personal voluntario"*

5) *"...precisa un número considerable de monitores de comedor, el centro no dispone, la Administración contrata una empresa de colaboradores de comedor pero es insuficiente, precisa mobiliario adaptado así como menaje adaptado para el comedor."*

5.6.4. Sobre las actividades extraescolares

Por lo que respecta a las actividades extraescolares en los centros específicos de educación especial hemos de indicar que a tenor de los datos obrantes en los cuestionarios, un total de 36 colegios, es decir, un 62 por 100 de ellos tienen establecidas alguna de estas actividades.

Tabla 73: Existencia actividades extraescolares en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	36	61,0	62,1	62,1
	NO	22	37,3	37,9	100,0
	Total	58	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Podemos destacar que la existencia de actividades extraescolares es superior en los centros de titularidad

privada que en los de titularidad pública como se acredita con los datos recogidos en la siguiente Tabla:

Tabla 74: Existencia actividades extraescolares atendiendo titularidad centro.

		Titularidad		Total
		pública	privada	
	SI	13,8%	48,3%	62,1%
	NO	13,8%	24,1%	37,9%
Total		27,6%	72,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

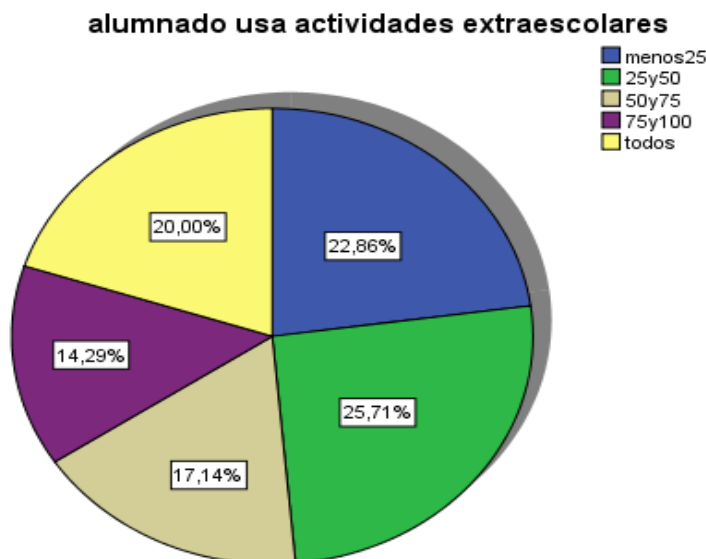
Cuando analizamos el porcentaje de alumnado que hace uso de las actividades extraescolares obtenemos que en un 20 por 100 de los casos participan de ellas la totalidad del alumnado. Otro 14 por 100 participan entre el 75 y el 100 por 100, y aproximadamente en el 50 por 100 de los centros el índice de participación está por debajo del 50 por 100.

Es necesario incidir en que una de las causas que, sin duda, motiva que el porcentaje de alumnado que participa de las actividades extraescolares no sea mayor tiene que ver con el tamaño del centro y la procedencia del alumnado: Ciertamente si el centro es de ámbito comarcal o su alumnado procede de zonas no próximas es difícil compaginar la actividad docente

con las actividades extraescolares. Como nos constataron en nuestras visitas la existencia de estas actividades tiene una importante incidencia en el transporte ya que obliga a duplicar el servicio. En estos casos se necesita un servicio para desplazar al alumnado al término de la actividad escolar o del servicio de comedor y otro complementario para el traslado del alumnado que opte por la realización de actividades extraescolares una vez que ésta concluyan. Esta duplicidad no puede ser asumida en modo alguno por muchos centros.

Por estas razones, la actividad extraescolar suele tener carácter puntual (excursiones, participación en eventos musicales y culturales, etc.) y no periódico.

Gráfico 66. Porcentaje alumnado usa servicio de actividades extraescolares.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Las actividades extraescolares más usuales en los centros son las siguientes: excursiones, competiciones deportivas, representaciones teatrales y musicales, deporte, informática, habilidades sociales, asistencia a fiestas locales y regionales, jornadas de convivencia, natación, escuelas de verano o guardería temporera, juegos dirigidos, música, danza, pintura, ludoteca, hidroterapia e hipoterapia.

Independientemente de esta variedad de actividades, según pudimos deducir en las visitas y encuentros mantenidos con las familias, las más demandadas y necesarias son las que se desarrollan una vez concluida la etapa escolar durante los meses estivales. En efecto, a la necesaria conciliación de la vida familiar y laboral común para las todas la familias, y en especial para aquellas con hijos con discapacidad, se une la ineludible continuidad del proceso de estimulación y formación que recibe este tipo de alumnado a lo largo de todo el curso escolar.

Además de lo anterior, el desarrollo de estas actividades de verano es una importante alternativa para la ocupación del tiempo libre de estos niños, niñas y jóvenes que tienen muy difícil el acceso a otras actividades de ocio.

Por todas estas razones, valoramos positivamente la iniciativa de algunos centros de crear una escuela de verano en el mes de julio que se encuentra implantada

en algunos de titularidad privada. Esta actividad, según comprobamos, se realiza en las instalaciones del centro de educación especial pero organizada por las Asociaciones de madres y padres de alumnos y alumnas en colaboración con la asociación o entidad que gestiona el centro, y facilita la consecución de los tres objetivos referidos: conciliación de la vida familiar y laboral, continuidad del proceso de estimulación y formación del alumnado, y posibilita la realización de actividades de ocio.

En cuanto al **coste de las actividades**, como ocurre con el servicio de comedor, debemos destacar la diversidad de cuantía. A excepción de los 8 centros donde el servicio es gratuito, el resto tiene establecidos unos precios por alumno y mes que abarcan desde los 5 hasta los 150 euros. En todo caso, aproximadamente un 60 por 100 de los usuarios abonon menos de 15 euros.

Estas actividades son **sufragadas** en un 37 por 100 de los casos por las familias y el centro, en un 30 por 100 aproximadamente por las familias, y en un 11 por 100 por la Administración educativa y las familias. El resto (7,4 por 100) es cofinanciada la actividad con ayudas públicas, el centro y la familia, y en menor medida por la Administración educativa (3,7 por 100), la Administración junto con el centro (3,7 por 100) y la Administración el centro y la familia (3,7 por 100).

Tabla 75: Quién sufraga el servicio de actividades extraescolares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Administración educativa	1	1,7	3,7	3,7
	Cofinancia Administración y centro	1	1,7	3,7	7,4
	Cofinancia centro y familia	10	16,9	37,0	44,4
	Familia	8	13,6	29,6	74,1

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Ayudas públicas	1	1,7	3,7	77,8
	Administración educativa y familia	3	5,1	11,1	88,9
	Cofinancian el centro y la familia, ayudas públicas	2	3,4	7,4	96,3
	Administración educativa, cofinancia el centro y la familia	1	1,7	3,7	100,0
	Total	27	45,8	100,0	
Perdidos	Sistema	32	54,2		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto a la **existencia de medios personales y materiales** para atender adecuadamente las activida-

des extraescolares, un 73,5 por 100 de los centros responde afirmativamente y un 26,5 de modo negativo.

Tabla 76: Existencia de medios para atender servicio actividades extraescolares.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	25	42,4	73,5	73,5
	NO	9	15,3	26,5	100,0
	Total	34	57,6	100,0	
Perdidos	Sistema	25	42,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En cuanto a los recursos que resultan necesarios para la el desempeño de estas actividades, la mayoría de los centros que han cumplimentado esta pregunta se refieren a necesidad de disponer de mayores recursos personales para una atención de calidad. Así las cosas, muchos colegios suplen esta ausencia de personal con el personal docente, voluntario o incluso solicitando la colaboración de la AMPA o de las familias.

ximadamente un 24 por 100. De titularidad pública cuentan con residencia los colegios “Rosa Relañó”, “Provincial Princesa Sofía” y “Sordos” de Jerez de la Frontera. Por lo que respecta a los centros de titularidad privada disponen de este servicio los siguientes: “Ángel de la Guarda”, “Purísima Concepción”, “Sagrada Familia” de Granada, “Nuestra Señora de la Esperanza”, “Nuestra Señora de los Milagros”, “Casa Hogar Cristo Roto”. “Dulce Nombre de María”, “La Purísima”, “Nuestro Padre Jesús Gran Poder”, “Doctor Sacristán” y “Luis Braille”.

5.6.5. Sobre el servicio de residencia escolar

Finalmente analizamos el recurso de las residencias escolares en los centros específicos de educación especial de Andalucía. Y en este sentido debemos destacar que son 14 los centros que disponen de este servicio, apro-

La Tabla siguiente nos permite comprobar la distribución de las residencias en cada una de las provincias andaluzas. Observamos que todas estas provincias cuentan entre 2 y 3 residencias a excepción de Córdoba y Huelva que no disponen de ninguna.

Tabla 77: Existencia servicio residencia escolar atendiendo titularidad del centro.

PROVINCIA		TITULARIDAD		Total
		Pública	Privada	
ALMERÍA	SI	2	0	2
	NO	0	3	3
	Total	2	3	5
CÁDIZ	SI	1	1	2
	NO	4	4	8
	Total	5	5	10
CÓRDOBA	NO	1	7	8
	Total	1	7	8
GRANADA	SI	0	3	3
	NO	1	3	4
	Total	1	6	7

PROVINCIA		TITULARIDAD		Total
		Pública	Privada	
JAÉN	SI	0	2	2
	NO	1	1	2
	Total	1	3	4
HUELVA	NO	1	1	2
	ns/nc	0	1	1
	Total	1	2	3
MÁLAGA	SI	0	2	2
	NO	1	2	3
	Total	1	4	5
SEVILLA	SI	0	3	3
	NO	4	8	12
	Total	4	11	15

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Se trata de un servicio, el de residencia, que no es **utilizado** por un elevado porcentaje de alumnos y alumnas (la frecuencia más numerosa es menos del 25 por 100 del alumnado de cada centro). Estos datos están en coherencia con la naturaleza del recurso. Efectivamente, se trata de una prestación excepcional de la que se benefician sólo aquellos alumnos y alumnas que por unas razones u otras -normalmente lejanía del domicilio familiar- no pueden desplazarse diariamente al centro. En otros casos son centros de recursos sólo existentes en la zona, como ocurre con el centro de "Sordos" de Jerez de la Frontera para el alumnado con discapacidad auditiva o el centro "Luis

Braille" de Sevilla para el alumnado con discapacidad visual.

La escasez de datos aportados en el cuestionario sobre el **coste del servicio** de residencia escolar impide llegar a conclusiones rigurosas sobre este asunto, si bien podemos destacar que en el 58 por 100 de los casos la Administración educativa sufraga el importe del servicio y en un 17 por 100 aproximadamente las familias. También encontramos con supuestos, los menos, en los que el servicio se confina entre la Administración y el centro, entre la Administración, el centro y las familias o, en su caso, las familias con ayudas públicas.

Tabla 78: Quién sufraga el servicio de residencia escolar.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Administración	7	11,9	58,3	58,3
	Cofinancia Administración y centro	1	1,7	8,3	66,7
	Familia	2	3,4	16,7	83,3
	Administración centro y familia	1	1,7	8,3	91,7
	Familias y ayudas públicas	1	1,7	8,3	100,0
	Total	12	20,3	100,0	
Perdidos	Sistema	47	79,7		
	Total	59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La práctica totalidad de los centros (92 por 100) confirma que dispone de los recursos materiales y personales necesarios para una debida atención del servicio.

5.7. INFRAESTRUCTURAS

En materia de infraestructuras escolares, el Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, regula los requisitos mínimos de los colegios que impartan enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato así como formación profesional. Alude la citada norma, entre otras, a las condiciones de habitabilidad, de seguridad, y arquitectónicas que

deben reunir los centros, así como al número de puestos escolares en cada una de las enseñanzas.

Por su parte, la Disposición adicional segunda contiene un mandato dirigido a las correspondientes Administraciones educativas para que adapten sus normas a los centros de Educación Especial. A pesar de este precepto y del tiempo transcurrido desde su entrada en vigor -casi siete años- la Comunidad autónoma de Andalucía no cuenta todavía con una norma concreta en materia de infraestructuras para los centros específicos de educación especial que reconozca sus peculiaridades y sobre la base de las mismas determine los requisitos mínimos que deben reunir dichos establecimientos.

La ausencia de esta regulación trae como consecuencia que los centros específicos deban adaptar sus instalaciones a las mismas exigencias establecidas para los centros ordinarios, tarea que en muchas ocasiones se vuelve ciertamente difícil por las especiales características de su alumnado y por los diversos servicios que se prestan en los mismos que trascienden de los estrictamente académicos.

El propósito de esta parte del estudio es analizar y valorar las instalaciones donde se ubican los centros específicos de educación especial en Andalucía y verificar si éstas reúnen las condiciones necesarias para prestar una atención de calidad al alumnado. Asimismo, se estudia el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC), su grado de implantación y sus necesidades.

De este modo el presente apartado se divide en dos partes, una dedicada al análisis del estado de adecuación y conservación del inmueble donde se ubica el centro, y la otra destinada a comprobar las infraestructuras en materia de TIC.

En el primer caso hemos solicitado en el cuestionario que se concretara, a criterio de las personas encargadas de su cumplimentación, el estado de conservación de los siguientes elementos: acondicionamiento frío y calor, habitabilidad del edificio, ventilación, iluminación natural, dimensiones, mobiliario general, limpieza, servicios higiénicos generales o mobiliario.

Asimismo, el cuestionario contiene cinco opciones para responder al estado de conservación de cada de las magnitudes señaladas: excelente, bueno, regular, malo, o no sabe no contesta. A efectos de su análisis por el programa SPSS, al valor "excelente" se le ha otorgado la puntuación 1, al valor "bueno" la puntuación 2, al valor "regular" la puntuación 3, y al valor "malo" la puntuación 4. De este modo, cuanto más elevado sea el valor que se otorgue a cada una de las materias analizadas peor será su estado de conservación y, por consiguiente, mayor se presenta la necesidad de llevar a cabo mejoras.

En la dación de cuentas de estos resultados, y con el propósito reflejado a lo largo de toda la investigación de conocer más y mejor los centros específicos de educación especial en nuestra Comunidad Autónoma, hemos valorado la conveniencia de dejar constancia de aquellos centros que, por la buena o mala calidad de sus instalaciones, destacan del conjunto de los demás. También, y con el objeto de profundizar en esta materia se ofrecen datos comparativos de los resultados en atención a la titularidad del centro o a sus dimensiones, utilizando para ello la clasificación ya empleada en este trabajo (centros con menos de 30 alumnos/as, centros que escolarizan entre 30 y 75 alumnos/as, y centros con más de 75 alumnos/as).

Además de lo anterior, analizamos la posible existencia de barreras arquitectónicas en los inmuebles;

nos adentramos en comprobar las diversas salas disponibles en los centros necesarias para la prestación de determinados servicios (fisioterapia, psicomotricidad, sala multisensorial, etc.); y valoramos las instalaciones recreativas, deportivas y culturales existentes en los colegios.

Un apartado concreto se dedica al material didáctico de los centros a fin de comprobar su existencia o carencia.

Por lo que respecta a las infraestructuras en materia de TIC, hemos pretendido conocer los centros que disponen de ellas y, en su caso, determinar las herramientas ofrecidas en cada uno de los colegios así como aquellas otras que serían óptimas para una atención de calidad. A tal efecto elaboramos una amplia lista para que las personas encargadas de rellenar el cuestionario concreten el número de unidades disponibles y especifiquen, en su caso, las que serían óptimas en función de sus necesidades.

La utilización de software didácticos es el último de los aspectos recogidos en este epígrafe. Se ha pretendido conocer la opinión de los profesionales acerca de los contenidos o tipos de software que resultarían más idóneos para el alumnado escolarizado en los centros específicos.

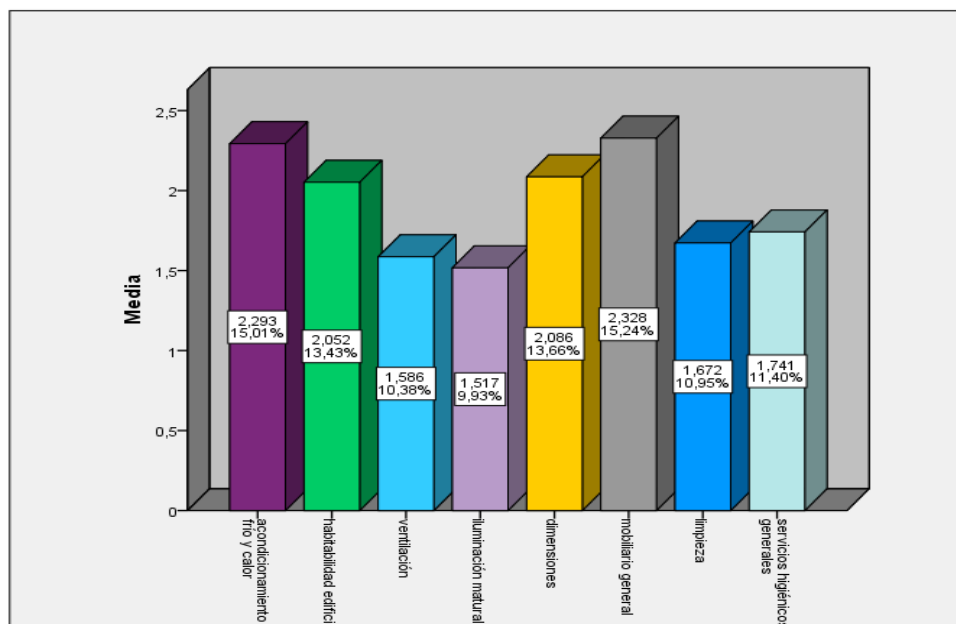
5.7.1. Sobre el estado de conservación del inmueble del centro

Sin perjuicio de que vayamos valorando las infraestructuras de los centros, como se constata en el gráfico siguiente, la peor valoración media obtenida se refiere al concepto "mobiliario general" (2,328) lo que significa -conforme a los valores otorgados según se da cuenta en la parte introductoria de este apartado- que su estado de conservación se gira en torno a los parámetros bueno y regular, más cercano al primero que al segundo. Dentro de este primer grupo le siguen "acondicionamiento frío y calor" (2,293), "habitabilidad del edificio" (2,018) y "dimensiones" (2,105).

Por el contrario, existen otras materias cuya calificación media gira en torno a las variables excelente y bueno, tales como "iluminación natural" (1,517), "ventilación" (1,586), "limpieza" (1,672), y "servicios higiénicos generales" (1,741).

De lo anterior se deduce que las infraestructuras que requieren mejoras son el mobiliario general, el acondicionamiento frío y calor, y la habitabilidad del edificio. Y ello porque los valores son superiores y, por tanto, peor conservados y con mayor necesidad de mejoras.

Así las cosas, podemos concluir que el estado medio de conservación de las distintas instalaciones colegios se perfila entre valores de excelente, bueno y regular. En cambio, ninguna de las magnitudes analizadas, de media, ha obtenido una calificación entorno a los parámetros regular y malo.

Gráfico 67. Valoración estado conservación inmuebles CEEE.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Seguidamente pasamos al análisis de cada una de las variables que conforman este apartado relativo al estado de conservación de los inmuebles de los centros.

5.7.1.1. Acondicionamiento frío y calor

Bien podemos afirmar que el 53 por 100 de los centros han respondido que las infraestructuras en materia de frío y calor de los edificios se encuentran en buen estado de conservación; otro 15,5 por 100

considera que es excelente, mientras que un 17 por 100 estima que es regular.

Con todo, lo preocupante es que casi un 14 por 100 de los centros entiendan que esta magnitud se encuentra en un deficiente estado de conservación. En concreto, este perfil aparece en los centros de titularidad pública "Virgen de la Esperanza" de Cádiz, "Sordos", "Pueblos Blancos", y "Jean Piaget"; y en los centros de titularidad privada "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Ángel de la Guarda", "Virgen de la Cinta" y "Molinos del Guadaíra".

Tabla 79: Estado conservación acondicionamiento frío y calor CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	9	15,3	15,5
	bueno	31	52,5	53,4
	regular	10	16,9	17,2
	malo	8	13,6	13,8
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Si analizamos este parámetro atendiendo al tamaño del centro advertimos que aquellos que hemos calificado de capacidad media (entre 30 y 75 alumnos/as) obtienen peor valoración que el resto. Según se desprende de la Tabla siguiente, los centros de menor número de alumnado disponen de mejores infraestructuras en materia de frío y calor (2,05).

En el transcurso de nuestras visitas pudimos comprobar que las mayores dificultades por lo que respecta al acondicionamiento de frío y calor se presentan en los centros de mayores dimensiones, en los que por sus características, unido generalmente a la antigüedad de sus instalaciones, ciertamente la estancamiento es bastante dificultosa.

Tabla 80: Estado conservación acondicionamiento frío y calor atendiendo tamaño centro.

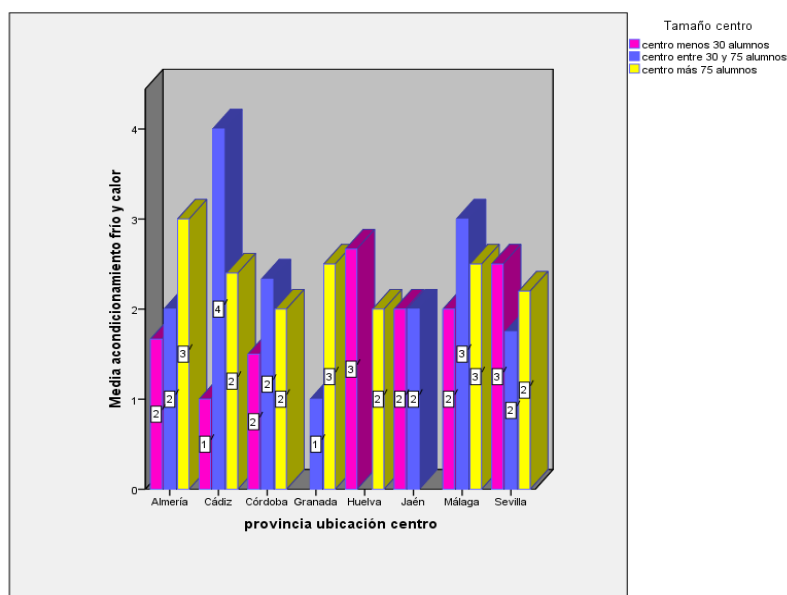
Tamaño centro	acondicionamiento frío y calor
Centro menos 30 alumnos/as	2,05
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	2,50
Centro más 75 alumnos/as	2,36
Total	2,29

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En función de la provincia donde se ubican los colegios, encontramos que los de mediana capacidad de la provincia de Cádiz son los peores valorados (4) lo que significa que el estado de conservación del frío y calor es deficiente o malo. En sentido contrario, advertimos que se encuentran en un excelente estado de

conservación los centros de menos de 30 alumnos/as de esta misma provincia –Cádiz-, y además está incluido en este grupo el único centro existente en la provincia de Granada con una capacidad media, el centro “Luis Pastor”.

Gráfico 68. Estado conservación acondicionamiento frío y calor atendiendo provincia y tamaño centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Así las cosas, es necesario prestar atención a todos aquellos centros que han obtenido una puntuación de 3 ó en su caso de 4, pues a tenor de las magnitudes que estamos barajando, se perfilan como centros con un deficiente estado de conservación del acondicionamiento frío y calor, que precisan ser mejorables.

5.7.1.2. Habitabilidad del edificio

La frecuencia de respuestas más destacadas en relación con la habitabilidad del edificio apuntan a un buen estado de conservación (60 por 100 de los cen-

tros). Otro 19 por 100 confirma que la habitabilidad del edificio es excelente, y aproximadamente un 17 por 100 la califica de regular. Las peores valoraciones en esta materia, según constan en los datos de los cuestionarios, corresponden a los centros públicos “Virgen de la Esperanza” de Algeciras (Cádiz) y “Pueblos Blancos”. En el primer caso el problema deriva de que cuando se procede a realizar este Informe no han concluido en su totalidad las obras del nuevo inmueble donde se ubica el colegio, por lo que el alumnado y los profesionales deben convivir con la ejecución de los trabajos de construcción.

Tabla 81: Habitabilidad edificio.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	11	18,6	19,0
	bueno	35	59,3	60,3
	regular	10	16,9	17,2
	malo	2	3,4	3,4
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Analizando la habitabilidad en función de la capacidad de los centros observamos como nuevamente obtienen peor valoración los de mediana capacidad y

los mejores valorados -entre excelente y bueno- los colegios con menos de 30 alumnos/as.

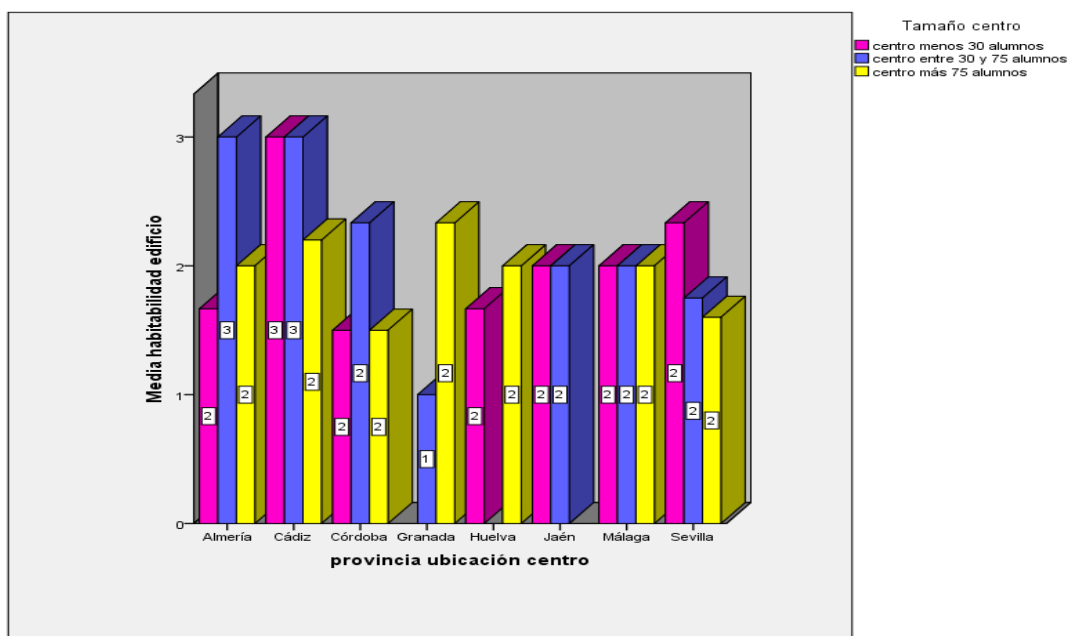
Tabla 82: Estado conservación habitabilidad del edificio atendiendo tamaño del centro.

Tamaño centro	habitabilidad edificio
Centro menos 30 alumnos/as	1,95
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	2,25
Centro más 75 alumnos/as	2,00
Total	2,05

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por provincias, obtienen mejor clasificación (excelente) el centro de capacidad media de Granada, y en sentido opuesto los centros ubicados en la provincia

de Almería de capacidad media, y los centros de esta misma dimensión y de menos de 30 alumnos/as de la provincia de Cádiz.

Gráfico 69. Estado conservación habitabilidad atendiendo provincia y tamaño centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.3. Ventilación

Como ya se ha adelantado, los centros específicos se encuentran en buen o excelente estado con respecto a la ventilación. Así un 48 por 100 lo califica de

bueno y un 47 por 100 aproximadamente de excelente. Sólo los centros "Nuestra Señora de la Merced" de Cádiz, "Instituto Psicopedagógico Afanas" y "Cies Aturem" han señalado en la casilla correspondiente del cuestionario el parámetro regular.

Tabla 83: Estado conservación ventilación del CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	27	45,8	46,6
	bueno	28	47,5	48,3
	regular	3	5,1	5,2
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Como se comprueba en la Tabla siguiente, no existen importantes diferencias en los resultados obtenidos tomando en consideración la dimensión o capacidad del centro, si bien parece que las instalaciones

con mejores condiciones de ventilación se encuentran en los centros mayores y con peores en los centros con menos de 30 alumnos/as.

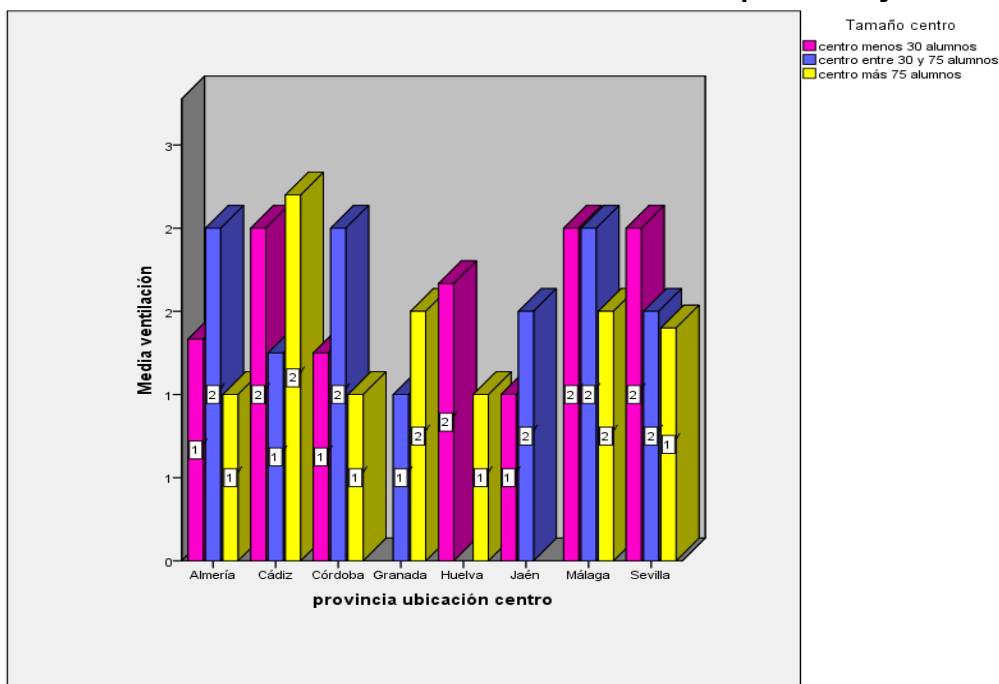
Tabla 84: Estado conservación ventilación atendiendo tamaño centro.

Tamaño centro	ventilación
Centro menos 30 alumnos/as	1,65
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	1,56
Centro más 75 alumnos/as	1,55
Total	1,59

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Cuando analizamos esta materia por provincia y dimensiones del centro comprobamos la diversidad de situaciones, si bien en concordancia con lo expresado anteriormente, los centros con más de 75 alumnos/as

son mayoritariamente los que obtienen una puntuación de 1, es decir, excelente, a excepción de aquellos que se ubican en las provincias de Cádiz, Granada y Málaga.

Gráfico 70. Estado conservación ventilación atendiendo provincia y tamaño centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.4. Iluminación natural

A tenor de los datos facilitados por las personas que han cumplimentado el cuestionario, un 54 por 100 de los centros tiene una excelente iluminación natural, y en un 37 por 100 aproximadamente de los casos se

considera que es buena. Sólo los centros públicos “Rosa Relaño”, y “Nuestra Señora de la Merced”; y los centros de titularidad privada “Instituto Psicopedagógico Afanas” y “Santa Teresa de Jesús”, consideran que el estado de conservación de la iluminación de sus edificios es regular.

Tabla 85: Estado conservación iluminación natural CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	32	54,2	55,2
	bueno	22	37,3	37,9
	regular	4	6,8	6,9
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

No se advierten sustanciales diferencias por lo que respecta a esta cuestión en atención a la capacidad de los centros, si bien obtienen mejor valoración (1,45) los centros pequeños que aquellos de mediana capacidad (1,50) o lo que cuentan con más de 75

alumnos/as (1,59). En cualquier caso, todos ellos indican que el estado de conservación de los edificios por lo que respecta a la iluminación natural se mueve en los parámetros entre excelente y bueno.

Tabla 86: Estado conservación iluminación atendiendo Provincia y tamaño centro.

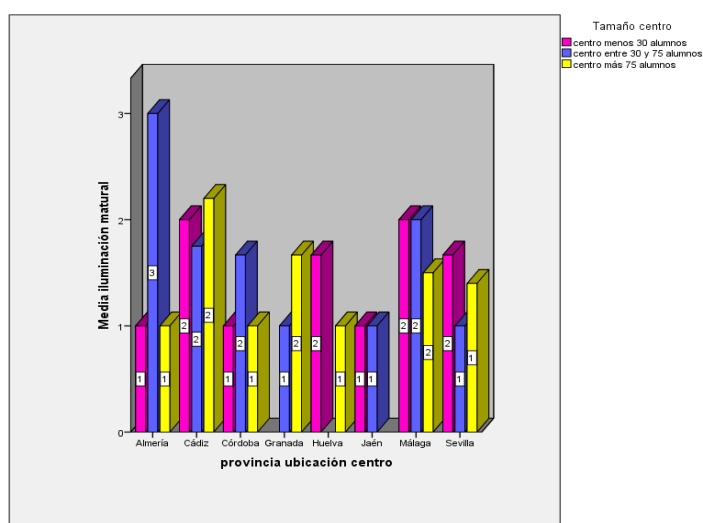
Tamaño centro	iluminación natural
Centro menos 30 alumnos/as	1,45
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	1,50
Centro más 75 alumnos/as	1,59
Total	1,52

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

El Gráfico siguiente refleja la situación de la iluminación de los centros por provincias y dimensión de los centros, corroborando los datos ya expuestos. Así, en Almería se encuentra el centro con una valoración mala

que corresponde al único centro de mediana dimensión ya citado, el centro “Rosa Relaño”. Con todo, son las provincias de Málaga, y de nuevo Cádiz donde se concentran los centros con una media inferior al resto.

Gráfico 71. Estado conservación iluminación natural atendiendo Provincia y tamaño centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.5. Dimensiones

Aproximadamente el 41 por 100 de los centros poseen unas dimensiones adecuadas para la atención del alumnado escolarizado en los mismos, mientras que un 29 por 100 entienden que son excelentes. Por el contrario, un 20 por 100 considera que sus dimensiones son

regulares, y un 8,5 por 100 aproximadamente, estos 5 centros, califican esta magnitud como mala. Nos referimos en este último caso a los centros de titularidad pública "Rosa Relaño", "Nuestra Señora de la Merced" de Cádiz; y "Virgen de la Esperanza" de Córdoba, y a los centros de titularidad privada "Instituto Psicopedagógico Afanas" y "Santa Teresa de Jesús".

Tabla 87: Dimensiones de los CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	17	28,8	29,3
	bueno	24	40,7	41,4
	regular	12	20,3	20,7
	malo	5	8,5	8,6
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Atendiendo al tamaño del centro, encontramos que la peor media (2,18) respecto de las dimensiones corresponde a los centros que cuentan con más de 75

alumnos/as y en sentido inverso tenemos los centros de mediana capacidad.

Tabla 88: Dimensiones de los centros atendiendo a su tamaño.

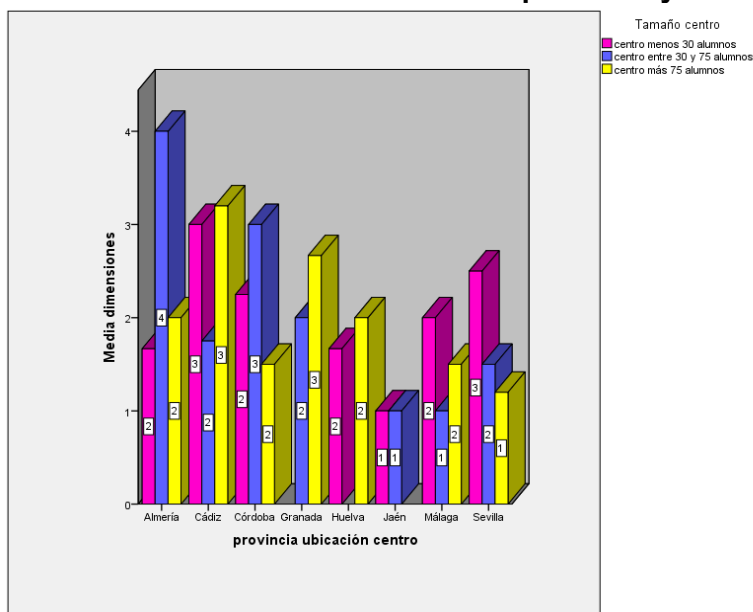
Tamaño centro	dimensiones
Centro menos 30 alumnos/as	2,10
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	1,94
Centro más 75 alumnos/as	2,18
Total	2,09

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Siguiendo la secuencia establecida para el análisis del estado de conservación de las infraestructuras, encontramos que las provincias donde se ubican los centros con una media de peor puntuación, por lo que

respecta a sus dimensiones, se encuentran en las provincias de Cádiz y Almería, como se comprueba en el Gráfico siguiente.

Gráfico 72. Estado dimensiones atendiendo provincia y tamaño centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.6. Mobiliario general

Como se ha expresado, las deficiencias más destacadas respecto de las infraestructuras de los centros se refieren al mobiliario general, extremo que corroboramos en el transcurso de nuestras visitas con ocasión de la elaboración de este trabajo.

Así tenemos que sólo 5 centros (8,6 por 100) consideran que el estado de conservación de muebles y enseres es excelente, en concreto, los centros de titularidad privada "Down Almería", "Niño Jesús", "Clí-

nica San Rafael", "Nuestro Padre Jesús Gran Poder" y "Luis Braille". La mayoría de los centros, hasta el 57 por 100 aproximadamente, entiende que el estado de conservación del mobiliario es bueno, un 27,6 considera que regular; y otro 7 por 100 entienden que el estado es malo. En este último caso se encuentran los centros de titularidad pública "Virgen de la Esperanza" de Córdoba y "Jean Piaget" y los centros gestionados por entidades privadas "Instituto de Psicopediatría" y "Pablo Montesino".

Tabla 89: Estado conservación mobiliario general CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	5	8,5	8,6
	bueno	33	55,9	56,9
	regular	16	27,1	27,6
	malo	4	6,8	6,9
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Las frecuencias de las respuestas impiden deducir importantes diferencia en este ámbito atendiendo a la capacidad de los centros aunque, en todo caso, apa-

rece con una puntuación más elevada (2,40) y por consiguiente en inferioridad de condiciones, los centros con menos de 30 alumnos/as.

Tabla 90: Estado conservación mobiliario general atendiendo a su tamaño.

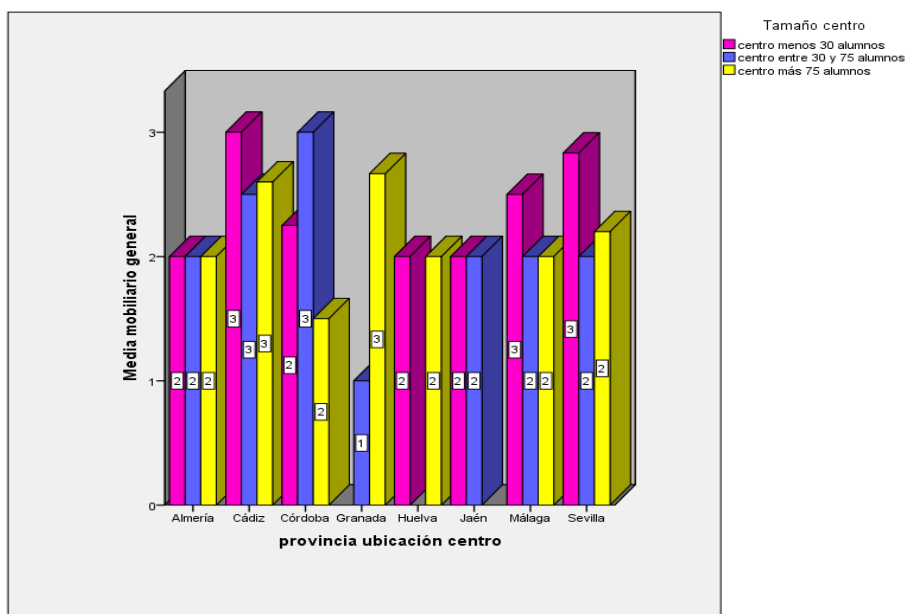
Tamaño centro	mobiliario general
Centro menos 30 alumnos/as	2,40
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	2,25
Centro más 75 alumnos/as	2,32
Total	2,33

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Cuando comparamos este elemento (mobiliario general) entre las diferentes provincias andaluzas en función del tamaño de los centros, Cádiz aparece, una vez más, con peores resultado, ya que todos sus

colegios, con independencia de la capacidad, disponen de un mobiliario calificado como de regular estado de conservación.

Gráfico 73. Estado conservación mobiliario general atendiendo provincia y tamaño centro.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.7. Limpieza

Por lo que respecta a la limpieza de las instalaciones del centro, un 64 por 100 considera que es buena y un

34,5 por 100 que es excelente. Sólo el centro "Santa Rosa de Lima" entiende que aquella es regular.

Tabla 91: Estado de limpieza CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	20	33,9	34,5
	bueno	37	62,7	63,8
	regular	1	1,7	1,7
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Los datos analizados en función del tamaño del centro aparecen verdaderamente igualados, sin que se aprecien sustanciales diferencias entre los 3 tipos a

los que nos venimos refiriendo. No obstante, se infiere que, como media, los centros que cuentan entre 30 y 75 alumnos/as obtienen una mayor valoración.

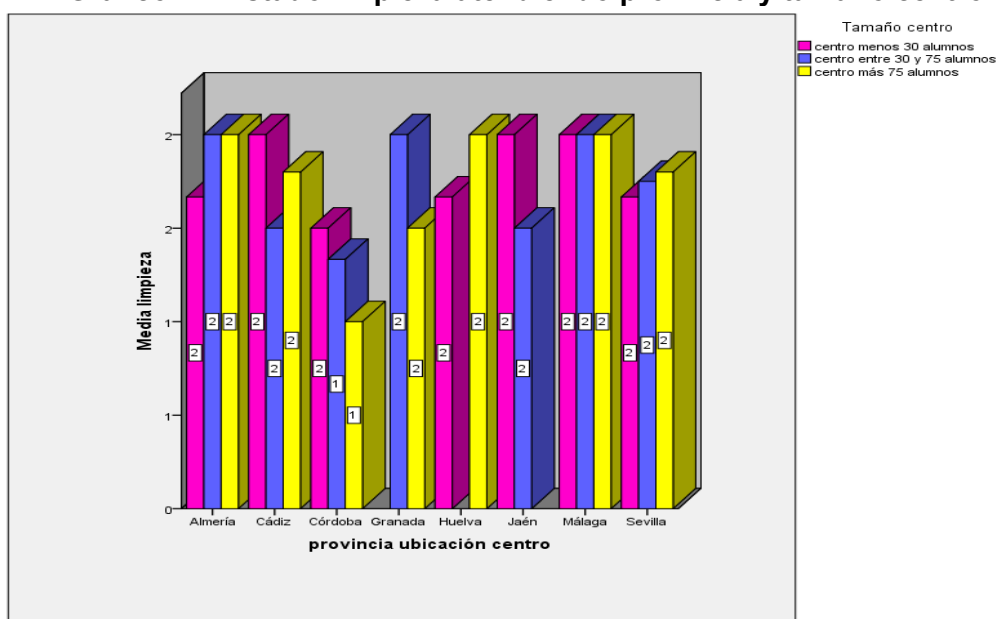
Tabla 92: Estado limpieza atendiendo tamaño centro.

Tamaño centro	limpieza
Centro menos 30 alumnos/as	1,70
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	1,62
Centro más 75 alumnos/as	1,68
Total	1,67

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Esa equiparación en los resultados obtenidos por lo que se refiere a la limpieza de los centros se proyecta cuando comparamos las magnitudes entre las distintas provincias. No obstante, la media de los centros

que parecen alcanzar una valoración de excelente en el asunto que nos ocupa se ubican mayoritariamente en la provincia de Córdoba.

Gráfico 74. Estado limpieza atendiendo provincia y tamaño centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.1.8. Servicios higiénicos generales

El estado de conservación de los servicios higiénicos generales de los centros específicos de educación

especial en Andalucía es mayoritariamente bueno (70,7 por 100), o en su caso excelente (27,7 por 100). Únicamente el centro "Instituto de Psicopediatría" entiende que pudiera ser mejorable.

Tabla 93: Estado conservación servicios higiénicos generales CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	excelente	16	27,1	27,6
	bueno	41	69,5	70,7
	regular	1	1,7	1,7
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En todo caso, y aún considerando el buen estado en general de estos servicios higiénicos, según se desprende de la Tabla siguiente, los centros más peque-

ños son los que obtienen peor valoración, si bien, porcentualmente con escasa diferencia del resto.

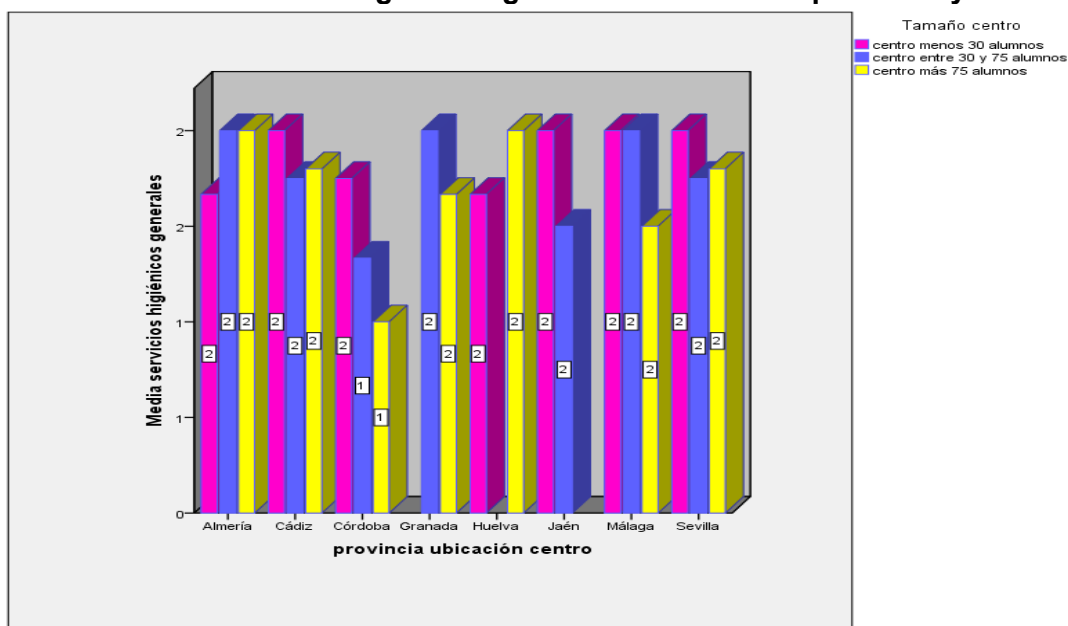
Tabla 94: Estado conservación servicios higiénicos generales atendiendo tamaño centro.

Tamaño centro	servicios higiénicos generales
Centro menos 30 alumnos/as	1,85
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	1,69
Centro más 75 alumnos/as	1,68
Total	1,74

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Si analizamos el dato en función de la provincia comprobamos que en la de Córdoba la media del estado de conservación de los servicios higiénicos de los centros con más de 75 alumnos/as y los de capa-

cidad media es excelente. En el resto de las provincias la situación se presenta bastante igualitaria al obtener todos los centros una media de 2, es decir, de buen estado de conservación.

Gráfico 75. Estado servicios higiénicos generales atendiendo provincia y tamaño centro.

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

5.7.1.9. Mobiliario adecuado al alumnado con discapacidad

De modo constante en las visitas a los centros se nos planteó la necesidad de que el mobiliario estuviera adaptado a las características del alumnado escolarizado. En este sentido, se lamentaban los responsables de los establecimientos, con especial incidencia los gestionados por entidades privadas, que los conciertos educativos no contemple una partida presupuestaria

específica para este fin, ya que, por regla general, el coste de este tipo de mobiliario especial y adaptado es bastante superior al que se proporciona a los centros ordinarios.

En este apartado tenemos ocasión de valorar la adecuación del mobiliario de las aulas a las atenciones que reciben los alumnos y alumnas. Así las cosas debemos apuntar que aproximadamente el 79 por 100 de los centros específicos en Andalucía considera que existe la mencionada adecuación.

Tabla 95: Existencia de mobiliario adecuado para atención alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	45	76,3	78,9
	No	11	18,6	19,3
	ns/nc	1	1,7	1,8
	Total	57	96,6	100,0
Perdidos	Sistema	2	3,4	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sin embargo han sido 11 los centros que han respondido negativamente: "Virgen del Amparo", "Virgen de la Esperanza" de Córdoba, "Jean Piaget", "Trade", "Asprodesa", "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Mercedes Carbó", "S.A.R Infanta Cristina", "María Montessori" de Castro del Río, "Purísima Concepción" e "Instituto de Psicopediatría".

En concreto, algunos de los señalados establecimientos tuvieron a bien formular en este ámbito las consideraciones y necesidades que a continuación transcribimos:

"...es adecuado, pero al ser centro específico hay falta de materiales individualizados como pufs, posicionadores..."

"...renovación material mesas y sillas adaptadas para el alumnado. Material adaptado a las discapacidades. Armario, archivadores, estanterías, mesas de comedor y mesas para ordenador".

"...adecuación del mobiliario a las necesidades de cada alumno plurideficientes y gravemente afectados".

"...siempre pueden existir mejoras".

"...no renueva mobiliario, nos donan otros centros después de comprar mobiliario nuevo, por lo que son usados".

"...necesario renovar parte de las mesas y sillas del alumnado y mobiliario adaptado a los alumnos paráliticos cerebrales".

“...el equipamiento de mobiliario de las aulas no está o por donaciones particulares por lo que supone un hándicap su adaptación”.

“Material obsoleto y poco adaptado”.

“El mobiliario necesita más adaptaciones a las necesidades de apoyo a los alumnos. La reposición es frecuente por el deterioro constante que sufre el mobiliario”.

“Hay mesas y sillas escolares, pero el resto del mobiliario es escaso, inadecuado y bastante deteriorado”.

Eliminación de barreras arquitectónicas

Pudiera parecer una utopía que un centro donde se escolariza a alumnado con discapacidad, muchos de ellos de carácter físico o con severas plurideficiencias, se ubique en un inmueble con barreras arquitectónicas. Sin embargo, se ha constatado que aproximadamente el 10 por 100 de los centros específicos de educación especial en Andalucía todavía presentan estas deficiencias. Nos referimos a los centros de titularidad pública “Rosa Relación”, “Nuestra Señora de la Merced” de Cádiz, “Santa Rosa de Lima” y “Conveniado Virgen Macarena”; y a los centros de titularidad privada “Instituto Psicopedagógico Afanas” e “Instituto de Psicopediatría”.

Tabla 96: Eliminación de barreras arquitectónicas en los CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	Sí	50	84,7	89,3
	NO	6	10,2	10,7
	Total	56	94,9	100,0
Perdidos	Sistema	3	5,1	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En el cuestionario se reflejan los problemas de cada uno de los centros señalados -a excepción del último- relativos a la existencia de las barreras arquitectónicas, y que su interés pasamos a reproducir:

“...instalado ascensor pero sin funcionar”.

“...2 plantas sin ascensor y con rampa inclinación superior al 8%”.

“...edificio 2 plantas sin ascensor ni rampas, no existen vías de evacuación de plantas altas, puertas sin adaptar sobre todo de acceso al centro, escalones y bordillos en varias dependencias”.

“Se han colocado rampas de entrada al edificio y al patio, pero no se puede acceder a la primera planta por no haber ascensor”.

“...rampa que comunica 1 piso y planta baja con inclinación excesiva, en la puerta principal hay un escalón”.

5.7.1.11. Sobre existencia de otras salas (fisioterapia, psicomotricidad, etc.)

Una de las características de los centros específicos de educación especial es que en los mismos se proporciona al alumnado unos cuidados, atenciones y servicios que no pueden ser prestados en los centros ordinarios. De hecho, como ya se pondrá de manifiesto en este trabajo, la existencia de estas prestaciones es el reclamo para que muchas familias se inclinen por la escolarización en este tipo de recursos.

Por esta razón hemos querido conocer cuántos centros disponen de infraestructuras adecuadas para la prestación de estos servicios que trascienden de lo puramente educativo o académico, obteniendo como

resultado que aproximadamente el 95 por 100 han respondido afirmativamente a esta cuestión, a excepción de los centros de titularidad privada “Trade”, “Ángel Rivière” y “Cies Aturem”.

Recapitulando cuáles son las salas más comunes en los centros nos encontramos con las salas de fisioterapia, psicomotricidad, hidroterapia, gimnasio, y aula multisensorial.

En este aspecto quisiéramos detenernos en el recurso de las piscinas terapéuticas. Se trata de una prestación sólo disponible en los centros de titularidad pública, si bien en nuestras visitas a los centros pudimos comprobar que muchas de ellas no se encontraban en funcionamiento, a pesar de que todo el personal confirmaron las bondades de este recurso. En unos casos, no existe personal especializado para su atención, en otros concurrían problemas técnicos en la instalación de la propia piscina, incluso por la existencia de barreras que hace ciertamente complicada su utilización por personas con movilidad reducida. También asistimos a centros que corroboraron que desde su instalación por decisión de la Consejería de Educación la piscina terapéutica nunca se había utilizado.

Sea como fuere, lo cierto es que, a nuestro juicio, no se está optimizando adecuadamente este singular recurso. Un recurso que, por otra parte, goza de las mayores valoraciones por quienes tienen como misión la atención a alumnos y alumnas con discapacidad. En nuestras visitas nos manifestaron unánimemente las bondades de este recurso, tanto por los responsables de los centros en los que la piscina estaba en funcionamiento como por aquellos otros que deman-

daban su instalación precisamente en atención a los beneficios que reporta.

Mientras, los titulares de los centros privados nos hacían llegar sus quejas por el hecho de que la Administración educativa no les proporcione los medios necesarios para poder instalar la citada piscina en igualdad de condiciones que los centros públicos, considerando que podría existir un trato desigual entre el alumnado escolarizado en ambos tipos de centros (públicos y privados).

Por otro lado, los problemas más comúnmente señalados respecto al funcionamiento de las salas e instalaciones a las que nos referimos se centran en las reducidas dimensiones de los espacios dedicados

a estos recursos; en la ausencia de personal suficiente y cualificado para su atención; y también en el elevado coste de los materiales necesarios para su uso.

5.7.1.12. Sobre el material didáctico

El 89,7 por 100 de los centros confirman que dispone de material didáctico para la debida atención del alumnado con discapacidad, quedando excluidos de esta tendencia mayoritaria los centros de titularidad pública “Nuestra Señora de la Merced” de Cádiz y “Jean Piaget”; y los centros gestionados por entidades privadas “Trade”, “S.A.R Infanta Cristina”, “Purísima Concepción” e “Instituto de Psicopediatría”.

Tabla 97: Existencia material didáctico para atención alumnado.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido
Válidos	SI	52	88,1	89,7
	NO	6	10,2	10,3
	Total	58	98,3	100,0
Perdidos	Sistema	1	1,7	
Total		59	100,0	

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Durante nuestras visitas a los centros comprobamos que el material didáctico del alumnado escolarizado en los centros específicos requiere de un elevado grado de especialización que difícilmente resulta accesible en el mercado. En este ámbito advertimos con grata satisfacción el esfuerzo de algunos profesionales por elaborar y crear materiales adaptados a cada alumno y alumna. Es más, la escasez de recursos económicos destinados a esta finalidad había agudizado el ingenio de estos profesionales implicados llegando a crear materiales muy interesantes con juguetes reciclados o a partir de material informático común.

En todo caso, la mayoría de nuestros interlocutores, tal como se refleja en el cuestionario, apuntan al uso de las TIC como instrumento de suma importancia para la elaboración de materiales didáctico destinado al alumnado con discapacidad.

5.7.1.13. Existencia de instalaciones recreativas, deportivas y culturales

Por último dentro de este apartado dedicado a las infraestructuras de los centros, el cuestionario contiene un apartado para conocer la existencia de instalaciones recreativas, deportivas y culturales. En concreto se preguntó por la presencia en cada centro de biblioteca, instalaciones deportivas, jardín o patio, sala de estar, salón de juegos o sala de actos.

En cuanto a la biblioteca, se trata de un recurso disponible en 30 centros (un 50,8 por 100), en la totalidad de los que cuentan con más de 75 alumnos/as, y con menor presencia en los centros con menos de 30 alumnos/as.

Tabla 98: Existencia biblioteca en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	30	50,8	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	29	49,2		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto a las instalaciones deportivas, disponen de ellas 37 centros (62,7 por 100), predominado su presencia porcentualmente en los centros con más

de 75 alumnos/as (37,8 por 100) seguidos de los centros que venimos denominando pequeños (35, 1 por 100).

Tabla 99: Existencia instalaciones deportivas de CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	37	62,7	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	22	37,3		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por lo que respecta a los jardines o patios, cuentan con estas infraestructuras el 95 por 100 de los centros con una distribución porcentual equilibrada entre los

tres tipos de centros: 39, 3 por 100 en los centros grandes; 33,9 por 100 en los centros pequeños; y 26,8 por 100 en los centros de mediana capacidad.

Tabla 100: Existencia jardín o patio en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	56	94,9	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	3	5,1		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por otro lado, cuentan con sala de estar 23 centros, estando su mayor porcentaje en los centros que cuentan con más de 75 alumnos/as (54,2 por 100), seguido

de los colegios pequeños (29,2 por 100) y por último, con escasa incidencia, en los centros medianos (12,5 por 100).

Tabla 101: Existencia sala de estar en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	23	39,0	95,8	95,8
	Total	24	40,7	100,0	
Perdidos	Sistema	35	59,3		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Los salones de juego están presentes en 22 centros, preferentemente en los centros de mayor capacidad (45,5 por 100) y menor capacidad (40,9 por 100). En

cambio, su presencia es mínima en los centros que cuentan entre 30 y 75 alumnos/as (13,6 por 100).

Tabla 102: Existencia salón juegos en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	22	37,3	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	37	62,7		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Para finalizar, analizamos la existencia de sala de actos, los cuales están disponibles en 34 centros, con especial incidencia en los centros de mayor capacidad

(50 por 100), y con resultados similares en el resto de los centros (26,5 por 100 y 23,5 por 100).

Tabla 103: Existencia sala de actos en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	34	57,6	100,0	100,0
Perdidos	Sistema	25	42,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sobre la base de todos los datos analizados podemos concluir que los centros con peor dotación por lo que respecta a la existencia de instalaciones recreati-

vas, deportivas y culturales son aquellos que cuentan con una capacidad de lo que venimos denominando media, esto es, entre 30 y 75 alumnos y alumnas.

5.7.2. Sobre infraestructuras en Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

5.7.2.1. Infraestructuras existentes y óptimas

Corresponde en este apartado comprobar el grado de implantación de las TIC en los centros específicos de educación especial. Con este propósito hemos formulado la primera pregunta: determinar si el centro dispone de infraestructuras necesarias para su uso.

En este contexto, de 58 centros han respondido afirmativamente 46, lo que significa que las TIC, o al

menos las infraestructuras necesarias para su utilización están presentes en el 78 por 100 de los centros, quedando excluidos de este porcentaje los siguientes centros de titularidad pública: “Nuestra Señora de la Merced” de Cádiz, “Virgen de la Esperanza” de Córdoba y “Conveniado Virgen Macarena”; y los centros gestionados por entidades privadas “Instituto Psicopedagógico Afanas”, “Ángel de la Guarda”, “María Montessori” de Castro del Río, “Purísima Concepción”, “Casa Hogar Cristo Roto”, “Aspandem”, “Arco-Auxilia”, “Instituto de Psicopediatría” y “Pablo Montesino”.

Tabla 104: Existencia infraestructuras TIC en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	46	78,0	79,3	79,3
	NO	12	20,3	20,7	100,0
	Total	58	98,3	100,0	
Perdidos	Sistema	1	1,7		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Atendiendo a la titularidad de los centros, podemos comprobar que la incidencia de infraestructuras TIC es

mayor en los centros de titularidad privada (56,9 por 100) que en los centros públicos (22,4 por 100).

Tabla 105: Existencia infraestructuras TIC atendiendo titularidad del centro.

		Titularidad del centro		Total
		pública	privada	
Existencia infraestructuras TIC	SÍ	22,4%	56,9%	79,3%
	NO	5,2%	15,5%	20,7%
Total		27,6%	72,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Si atendemos a la calificación en función de la capacidad de los centros, advertimos que su presencia es porcentualmente mayor en los centros que cuentan con más de 75 alumnos/as (32,8 por 100), seguidos

de los centros con menos de 30 alumnos/as (25,9 por 100), y en último lugar están los centros de mediana capacidad (20,7 por 100).

Tabla 106: Existencia infraestructuras TIC atendiendo tamaño centro.

		Tamaño centro			Total
		Centro menos 30 alumnos/as	Centro entre 30 y 75 alumnos/as	Centro más 75 alumnos/as	
Existencia infraestructuras TIC	SÍ	25,9%	20,7%	32,8%	79,3%
	No	8,6%	6,9%	5,2%	20,7%
Total		34,5%	27,6%	37,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En este contexto, vamos a analizar la existencia de determinadas infraestructuras y aquellas otras que, a criterio de los centros, debieran ser óptimas para una adecuada atención al alumnado escolarizado en dichos establecimientos:

a) *Acceso a Internet*: Sorprende comprobar que sólo el 42 por 100 de los centros (un total de 25) ha respondido afirmativamente cuando se pregunta si el centro tiene acceso a internet, y especialmente cuando al determinar el número de megas disponible 11 de estos 25 confirman que es inferior a 3. Por su parte, 16 centros han verificado que necesitan mejorar las infraestructuras en este recurso.

b) *Armarios con conexiones informáticas*: Sólo un 24 por 100 de los centros confirma disponer de este recurso (14 centros), mientras que otros 12 han expresado cuáles serían sus condiciones óptimas.

c) *Existencia de ordenadores*: El 83 por 100 de los centros dispone de ordenadores (49 centros), si bien más del 50 por 100 tiene menos de 10 unidades por centro. Se trata éste de un recurso especialmente demandado ya que a pesar de los niveles de existencia, 22 centros consideran que deben mejorarse sus condiciones, entendiéndose por tales su presencia allí donde todavía no existen o el incremento del número de unidades.

d) *Ordenador con pantalla táctil*: Este recurso está disponible en 28 centros específicos de educación especial en Andalucía, de los cuales 21 de sólo tienen disponible una unidad. Por su parte, otros 21 de ellos declaran que es una herramienta necesaria para una atención educativa de calidad, por lo que entienden -mayoritariamente- que la situación óptima está entre 1 y 3 ordenadores por colegio.

e) *Pizarra táctil*: Sólo 7 de los centros poseen pizarra táctil, 5 de los cuales una sola unidad, sin embargo, hasta 20 colegios consideran que sería necesario aumentar las unidades o disponer de ellas.

f) *Proyector LCD*: Se trata de un recurso disponible en 31 centros, 25 de los cuales tienen sólo una unidad. Por su parte, 19 de los colegios confirman que sería necesario mejorar este recurso, aumentando su número o disponiendo de él allí donde todavía no existe.

g) *Cámara fotográfica digital*: Un total de 44 centros tiene a su disposición este recurso, aunque 41 de ellos sólo disponen de una unidad. Respecto a la situación óptima, 18 centros han contestado que precisan mejoras, bien porque todavía no se dispone de cámara digital o bien porque es conveniente el incremento del número de unidades.

h) *Scanner*: Un total de 45 centros cuenta con este recurso, 32 de los cuales disponen de una sola unidad. Por otro lado 19 centros responden que habría que adquirir más unidades para que la situación fuese óptima.

j) *Teclados adaptados*: Sólo 15 centros han confirmado disponer de teclados adaptados para el alumnado, 9 de los cuales sólo tienen una unidad. En cambio son 19 los centros que apuntan la conveniencia de mejorar este recurso, de modo que la mitad de ellos considera que deberían tener disponible al menos cinco unidades.

k) *Ratones adaptados*: Un total de 20 centros posee ratones adaptados para el alumnado. Se trata de una herramienta que es demandada por otros 20 centros.

l) *Tablet PC accionado con dedo*: Es un recurso de escasa presencia en los centros ya que sólo 5 de ellos cuentan con él. Por el contrario 14 centros consideran que se trata de un recurso conveniente para mejorar la calidad de la atención educativa del alumnado.

m) *Comunicadores*: Un total de 13 centros dispone de este recurso, y otros 10 más consideran que debe aumentarse el número de los existentes o bien su adquisición allí donde todavía no se utilizan.

n) *Puntero de cabeza*: Esta herramienta es utilizada en 12 centros pero no tiene una importante demanda por el resto.

ñ) *Cámara web*: Un total de 12 centros utiliza esta herramienta, la cual es demandada como óptima por otros 11.

o) *Proyecto Sc@ut*: Se trata de una herramienta utilizada sólo en el 15 por 100 de los centros y demandada como herramienta óptima por otro 7 por 100.

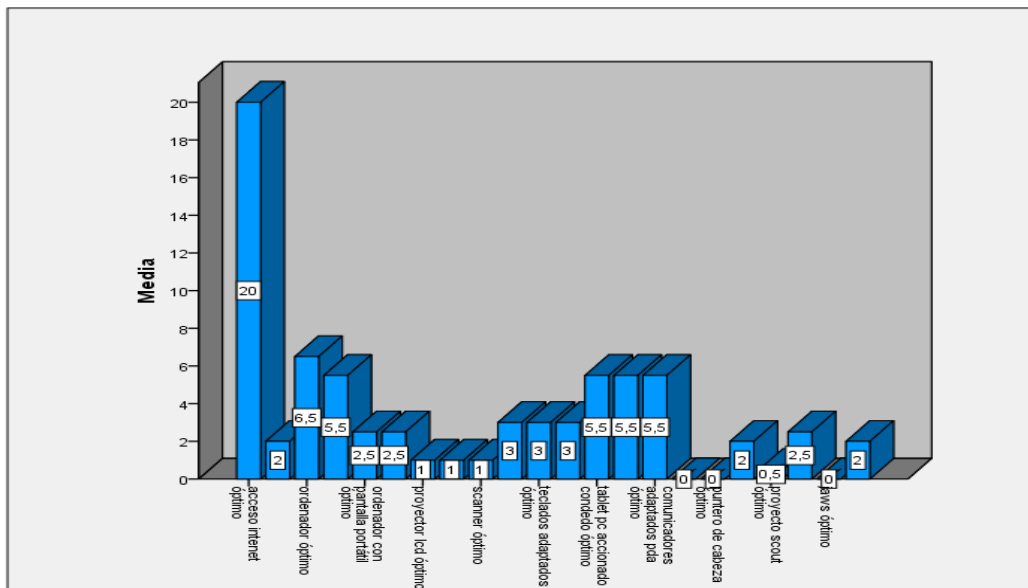
p) *Magnificadores de pantalla*: Sólo disponen de este recurso 4 centros, si bien otros 7 aluden a la conveniencia de contar con ellos.

q) *Jaws*: Sólo es utilizado por un centro y otros dos han considerado que sería conveniente disponer de este recurso.

r) *Línea braille*: Utilizan este recurso 3 centros, uno de los cuales alega la conveniencia de contar con una unidad más, y otros dos entienden que sería un recurso óptimo para el centro.

Podemos comprobar, en el gráfico siguiente, que las herramientas en materia de TIC más demandadas por los centros son acceso a internet, ordenadores, ordenadores con pantalla táctil, tablet PC accionado con dedo, comunicadores y comunicadores adaptados a PDA. Le sigue en demanda los teclados y ratones adaptados para el alumnado con discapacidad y los ordenadores con pantalla táctil y portátiles.

Gráfico 76. Herramientas en materia TIC más demandadas por CEEE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

5.7.2.2. Sobre uso de software didáctico

Por lo que se refiere a la utilización en los centros específicos de educación especial de software didáctico, han contestado expresamente a esta cuestión 51 colegios, de los cuales 40 afirman que manejan este recurso; 3 han señalado no sabe o no contesta; y 8 de

ellos expresamente reconoce que no cuentan con ellos, siendo éstos últimos los centros siguientes: “Provincial Princesa Sofía”, “Conveniada Virgen Macarena”, “Instituto Psicopedagógico Afanas”, “San Jorge”, “Casa Hogar Cristo Roto”, “Aspandem”, “Ángel Rivière” y “Pablo Montesino”.

Tabla 107: Utilización software didáctico en CEEE.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	40	67,8	78,4	78,4
	No	8	13,6	15,7	94,1
	ns/nc	3	5,1	5,9	100,0
	Total	51	86,4	100,0	
Perdidos	Sistema	8	13,6		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Examinando esta magnitud en función de la titularidad del centro y de la capacidad del mismo, podemos advertir que porcentualmente la utilización de software didáctico con el alumnado es más frecuente en los

centros de titularidad privada, con un número de alumnado superior a 75. Por el contrario, su incidencia es baja en los centros de titularidad privada con menos de 30 alumnos/as.

Tabla 108: Utilización de software didáctico atendiendo titularidad y tamaño centro.

Tamaño centro		Titularidad del centro		Total
		pública	privada	
Centro menos 30 alumnos/as	Sí	11,1%	55,6%	66,7%
	NO		22,2%	22,2%
	ns/nc		11,1%	11,1%
	Total	11,1%	88,9%	100,0%
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	Sí	33,3%	50,0%	83,3%
	NO	8,3%	8,3%	16,7%
	Total	41,7%	58,3%	100,0%
Centro más 75 alumnos/as	Sí	28,6%	57,1%	85,7%
	NO	4,8%	4,8%	9,5%
	ns/nc	4,8%		4,8%
	Total	38,1%	61,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sobre este asunto es necesario destacar que los tipos de software que vienen utilizando los centros pueden ser con licencia, libre o de creación propia. En todo caso, los más demandados son aquellos que facilitan la comunicación aumentativa y alternativas del alumnado.

Uno de los proyectos utilizados en algunos de los centros, con una alta valoración por lo profesionales que lo venían utilizando, es el denominado *Sc@ut* desarrollado por la Universidad de Granada, a través del Centro de Iniciativas de Cooperación al Desarrollo (CICODE).

Este proyecto, dirigido a personas con trastornos del espectro autista, con secuelas de parálisis cerebral, trastornos específicos del lenguaje y otras discapacidades, tiene como finalidad mejorar la capacidad de comunicación de este colectivo y favorecer su integración mediante el uso de sistemas de comunicación basados en las TIC. Con este propósito se ha elaborado un software específico aplicable a los dispositivos PDA (Agendas digitales y personales) que permite la comunicación del alumnado afectado por

las mencionadas discapacidades, no sólo en el entorno escolar sino también en el sociofamiliar.

Cuando comenzamos la elaboración del presente Informe se estaba pendiente de la suscripción de un nuevo convenio entre la Administración educativa y la Universidad de Granada para seguir apoyando el mencionado proyecto y permitir su implantación en determinados centros sostenidos con fondos públicos. Como novedad se incluye la posibilidad de ampliar la utilización del software para otros dispositivos y plataformas (Nintendo-DS).

Por su parte, la Consejería de Educación tiene disponible un software para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, el cual es utilizado aproximadamente por el 41 por 100 de los centros, de nuevo con mayor incidencia en los aquellos de titularidad privada que cuentan con más de 75 alumnos/as (36,8 por 100). Llama la atención que ningún centro de titularidad pública de menos de 30 alumnos/as utilice esta herramienta creada por la propia Administración educativa.

Tabla 109: Utiliza software creado por Consejería de educación atendiendo titularidad y tamaño centro.

Tamaño centro		pública	privada	Total
Centro menos 30 alumnos/as	Sí		25,0%	25,0%
	No	12,5%	43,8%	56,3%
	ns/nc		18,8%	18,8%
	Total	12,5%	87,5%	100,0%
Centro entre 30 y 75 alumnos/as	Sí	21,4%	28,6%	50,0%
	No	21,4%	28,6%	50,0%
	Total	42,9%	57,1%	100,0%
Centro más 75 alumnos/as	Sí	31,6%	36,8%	68,4%
	No	5,3%	15,8%	21,1%
	ns/nc	5,3%	5,3%	10,5%
	Total	42,1%	57,9%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por último nos ha parecido interesante que las personas que trabajan directamente con el alumnado puedan expresar su opinión libremente acerca de los contenidos y tipos de software que, en su criterio, consideran más útiles y óptimos.

En este aspecto, un importante porcentaje apunta a los software que contemplen sistemas alternativos de comunicación, y aquellos que permitan desarrollar la estimulación visual y multisensorial. Otros señalan los siguientes aspectos:

“Materiales que trabajan causa-efecto y la intencionalidad, los programas para aprendizaje de sistemas de comunicación para elaborar tableros de comunicación, programas que incorporan sistema de barrido o selección accionados con pulsador, síntesis de voz”.

“Material relacionados con la asimilación de conceptos básicos, materiales curricular relacionados con el área de matemáticas, (cálculo), lectoescritura (lectura, escritura y comprensión que estuviese adecuado a un currículum específico de Educación Especial (n.e.e.) tal y como se demanda desde hace bastantes años por los centros andaluces y la Consejería se comprometió, en su tiempo a estudiar”.

“El software se tiene que adaptar a nivel psicomotriz, audiovisual, sensorial y comunicación. Adaptar tanto el apoyo para conseguir su currículo como de apoyo para superar los problemas conductuales”.

“Atención, memoria, percepción, desarrollo de las habilidades básicas, desarrollo del lenguaje, según centros de interés”.

“Esta en función a las necesidades de los alumnos varía desde la simple percepción de estímulos, adaptaciones para uso del ordenador, sistemas alternativos de comunicación o distintos programas de aprendizaje de ordenador”.

5.8. EL CONCIERTO EDUCATIVO

El sistema de conciertos educativos establecido por la Ley Orgánica Reguladora del Derecho a la Educación se sustenta en una figura administrativa donde se establecen los derechos y obligaciones recíprocos del titular del establecimiento privado y de la Administración Educativa en cuanto a régimen económico, duración, prórroga y extinción del acuerdo y demás condiciones de impartición de las enseñanzas. Las previsiones legales en los aspectos técnico-jurídicos necesarios de este instrumento quedan recogidas en el Real Decreto 2377/1985, de 18 de diciembre, sin perjuicio de que su concreción, desarrollo y ejecución se realice por las Comunidades Autónomas.

Entre las obligaciones de los centros concertados se encuentran la de impartir gratuitamente las enseñanzas del nivel educativo acordado, someter las actividades extraescolares a un régimen optativo y no lucrativo, solicitar autorización para percibir cualquier cobro en concepto de actividades complementarias, impartir el

currículo escolar oficial, mantener unas ratios alumnado/profesorado determinadas y aplicar los mismos criterios de admisión del alumnado que los centros públicos. Por su parte, la Administración se compromete a financiar la actividad del centro concertado mediante unos módulos económicos por unidad escolar y nivel educativo fijados en los Presupuestos Generales de la Comunidad Autónoma.

En dichos módulos económicos por unidad, cuya cuantía debe asegurar que la enseñanza se imparte en condiciones de gratuidad, se diferenciarán tres tipos de partidas.

La primera de ellas se refiere a las cantidades correspondientes a salarios del personal docente, incluidas las cotizaciones por cuota patronal a la Seguridad Social de los titulares de los centros.

La segunda de las partidas engloba las cantidades asignadas para “otros gastos”, que comprenderán los de personal de administración y servicios, los ordinarios de mantenimiento y conservación y los de reposición de inversiones reales, sin que, en ningún caso, se computen amortizaciones ni intereses del capital propio. Dichas cantidades se fijaran con criterios análogos a los aplicados a los centros públicos.

Finalmente, una tercera partida contempla las cantidades pertinentes para atender al pago de los conceptos de antigüedad del personal docente de los centros concertados y consiguiente repercusión en las cuotas de la Seguridad Social; pago de las sustituciones del profesorado y complemento de dirección; pago de las obligaciones derivadas de lo establecido en el artículo 68 del Estatuto de los Trabajadores. Tales cantidades se recogerán en un fondo general que se distribuirán en forma individualizada entre el personal docente de los centros concertados, de acuerdo con las circunstancias que concurren en cada profesor o profesora y aplicando criterios análogos a los fijados para el profesorado de los centros públicos.

El cuestionario dedica una parte al análisis de los conciertos educativos con los centros específicos de educación especial. Se ha indagado en aspectos tales como el año de inicio del concierto, el número de plazas concertadas, el importe del concierto o su duración.

Por otro lado, las reclamaciones más usuales en materia de conciertos educativos, según pudimos comprobar en nuestras visitas a estos recursos, van referidas por un lado a la demora en el pago de las cantidades del concierto y los perjuicios que ello ocasiona en la buena marcha del centro y, por otro, a la insuficiencia de su importe para atender todas las necesidades del colegio con unos estándares mínimos de calidad. Es por ello que también hemos querido conocer qué opinan al respecto los responsables de los colegios sobre estos aspectos y valorar sus manifestaciones o sugerencias.

Como premisa debemos reseñar que este bloque del cuestionario no ha sido respondido por los 43 cen-

tros concertados, por lo que las conclusiones que se deriven, en especial aquellas que se refieren al número de plazas concertadas o al importe global de los conciertos habrán de ser entendidas en sus justos términos teniendo presente que estas magnitudes necesariamente serán inferiores a las que resultarían de haber podido acceder a los datos de todos los centros específicos de educación especial en Andalucía.

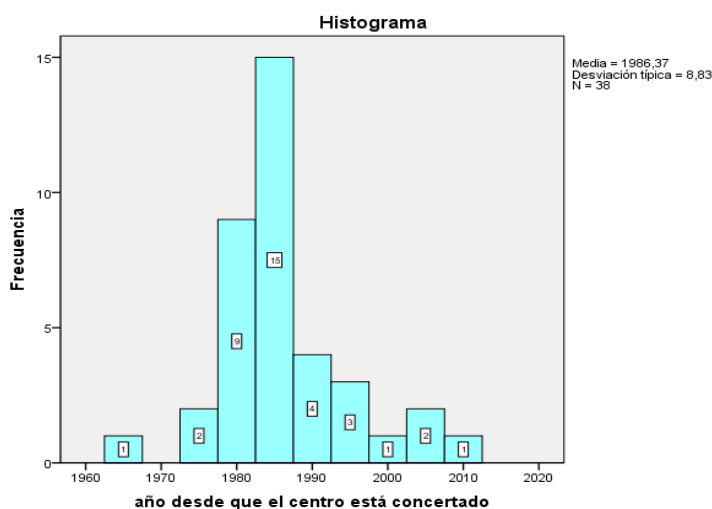
5.8.1. Fecha de inicio del concierto educativo

La primera pregunta del cuestionario tenía como objetivo conocer la fecha de inicio del concierto, y a

ella han respondido expresamente un total de 39 centros. Así, encontramos que el centro “Dispensario San Pelayo” suscribió el primer concierto en el año 1965, debemos entender que por aquellas fechas estaba vigente el sistema de subvenciones públicas y no propiamente el del concierto educativo tal como lo entendemos en la actualidad. En sentido inverso encontramos que el último concierto data del año 2009 y se refiere al centro “María Montessori” de Castro del Río (Córdoba).

Como se comprueba en el Gráfico siguiente, el mayor número de centros suscribió con la Administración los conciertos educativos a mediados de los años 80.

Gráfico 77. Año de suscripción concierto educativo CEEE.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por otro lado, interesa recordar que cuando hemos analizado el apartado correspondiente a la Organización de los centros específicos de educación especial, la primera cuestión formulada era la fecha en la que se obtuvo la autorización administrativa para el funcionamiento del centro. En este sentido, se pudo comprobar que el 35 por 100 de los centros existentes en la actualidad comenzaron su andadura antes de los años 70, otro porcentaje significativo, hasta completar otro 30 por 100 más obtuvieron la señalada autorización en década de los 70, sufriendo un receso esta proyección en los años 80 y 90 en los cuales sólo obtuvieron la autorización señalada un 18 por 100 y un 10 por 100 respectivamente. Y en los últimos 10 años, sólo han sido 7 los centros que han obtenido la mencionada autorización.

Poniendo en conexión ambos datos, fecha de inicio de la actividad del centro y fecha de inicio del concierto educativo hemos de concluir que un elevado porcentaje de los actuales centros comenzaron su andadura con anterioridad al establecimiento del régimen de los conciertos educativos.

5.8.2. Número de plazas concertadas.

Otro de los aspectos que consta en el cuestionario se refiere al número de plazas concertadas en cada centro para el curso escolar 2009-2010.

Sobre este tema debemos poner de manifiesto que no todos los colegios han respondido expresamente a esta cuestión, dándose además la circunstancia de que las respuestas no han sido homogéneas pues en unos casos se alude al número de plazas concertadas y en otros al número de unidades.

Esta circunstancia motiva que no hayamos podido presentar los datos correspondientes ni proceder a su valoración.

No obstante, interesa poner de relieve que en aquellos centros que han señalado expresamente el número de plazas concertadas, este dato no siempre coincide necesariamente con el número de alumnados y alumnas escolarizados. Una posible explicación está en el hecho de que, como decimos, la escolarización del alumnado en este tipo de centro educativo se encuentra abierta durante todo el curso escolar. De este modo

no es infrecuente que se produzcan movimientos de alumnos y alumnas entre los propios centros específicos, o entre éstos y los centros ordinarios durante todo el curso escolar, produciendo consiguientemente variaciones en el número de alumnado escolarizado.

5.8.3. Importe del concierto anual

El importe global de los conciertos de los 34 centros específicos de educación especial que han respondi-

do a esta cuestión, relativo al curso escolar 2009-2010 asciende a la cantidad de 11.374.995 euros.

Bajo estos parámetros, podemos afirmar que la media del concierto de los centros andaluces es de 334.569 euros, correspondiendo el importe más elevado al concierto suscrito por el centro "Nuestro Padre Jesús Gran Poder" que, recordemos, es el que dispone de mayor número de plazas concertadas. En sentido contrario advertimos que el centro "Casa Hogar Cristo Roto", con 14 plazas concertadas, aparece como el que dispone de un concierto con menor importe (45.795 euros).

Tabla 110: Importe anual del concierto en los CEEE. Curso 2009-2010.

N	Válidos	34
	Perdidos	9
Media		334.558,67
Moda		140.000
Mínimo		45.795
Máximo		2.441.577
Suma		11.374.995

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto de la cuantía de los conciertos educativos, hemos de tener presente que la misma viene determinada por módulos económicos por unidad escolar y etapa educativa, en los términos y condiciones que se establecen en las correspondientes Leyes de Presupuestos Generales del Estado.

Por lo que se refiere a nuestro estudio, resulta de aplicación las cuantías recogidas en el Anexo IV de la Ley 51/2007, de 26 de diciembre, de Presupuestos Generales del Estado de 2008, que venía a establecer los importes anuales y desgloses de los módulos económicos por unidad escolar en los centros concertados en los distintos niveles y modalidades educativas con efectos de 1 de enero hasta 31 de diciembre de 2008.

En concreto, la Ley señalada establece para la educación especial unos módulos y cuantías distintos entre los niveles educación básica y primaria y la formación profesional, tal como a continuación se detalla:

I. Educación Básica/Primaria:

Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	28.000,16
Gastos variables	3.811,04
Otros gastos	6.149,75
Importe total anual	37.960,95

Personal Complementario (Logopedas, fisioterapeutas, ayudantes técnico educativo, psicólogos-pedagogo y trabajador social), según deficiencias:

Psíquicos	20.291,47
Autistas o problemas graves de personalidad	16.459,51
Auditivos	18.880,43
Plurideficiencias	23.433,30

II. Formación Profesional: Aprendizaje de tareas:

Salarios de personal docente, incluidas cargas sociales	56.000,30
Gastos variables	5.000,40
Otros gastos	8.761,12
Importe total anual	69.761,82

Personal Complementario (Logopedas, fisioterapeutas, ayudantes técnicos educativos, psicólogo-pedagogo y trabajador social), según deficiencias:

Psíquicos	32.398,15
Autistas o problemas graves de personalidad	38.978,09
Auditivos	25.102,13
Plurideficiencias	36.026,34

Podemos comprobar que las unidades con una asignación superior en los conciertos son las que atiende al alumnado con plurideficiencias, tanto en las enseñanzas básicas (23.433,30 euros) como en las de los Programas de formación para la transición de la vida adulta (36.026,34 euros)

Como se deduce de los datos reflejados anteriormente, la Ley de Presupuesto no hace expresa referencia a todas las unidades que pueden existir en los centros específicos de educación especial. Para evitar los problemas de aplicación que pudieran derivarse de esta situación, la Consejería de Educación, mediante Orden de 7 de agosto de 2009, por la que se resuelve la convocatoria de la Orden para el acceso al régimen de conciertos educativos o renovación de los mismos con centros docentes privados, a partir del curso académico 2009-2010, realiza una serie de comparaciones entre las distintas unidades. Así, equipara las unidades escolares de motóricos con las unidades de

plurideficientes; las unidades escolares de discapacitados visuales con las unidades de auditivos; y finalmente, las unidades escolares de apoyo a la integración con las unidades de psíquicos.

De este modo, el importe total de los conciertos que se abonan a los distintos centros específicos de educación especial estará en función no al número de plazas disponibles sino en atención al número y tipo de unidades escolares disponibles.

5.8.4. Periodo de concertación

El periodo de los conciertos educativos de los centros específicos de educación especial es de cuatros años. No obstante, por lo que se refiere al concierto de las unidades correspondientes a los Programas de

Cualificación Profesional Inicial dicho periodo de tiempo se reduce a uno o, en su caso, a dos años.

5.8.5. Sobre la existencia de demora en los pagos del convenio.

En esta ocasión se ha pretendido comprobar la posible existencia de demoras por la Administración educativa en el pago de las cuantías del concierto educativo, y en caso afirmativo indagar sobre sus tiempos así como los efectos que, en su caso, esta disfunción pueda ocasionar en el normal funcionamiento del centro.

Así las cosas, encontramos que un porcentaje significativo, aproximadamente el 36,6 por 100 de los 41 centros que han respondido a esta pregunta, confirman la existencia de demoras en dichos pagos.

Tabla 111: Existencia demora pagos del concierto educativo.

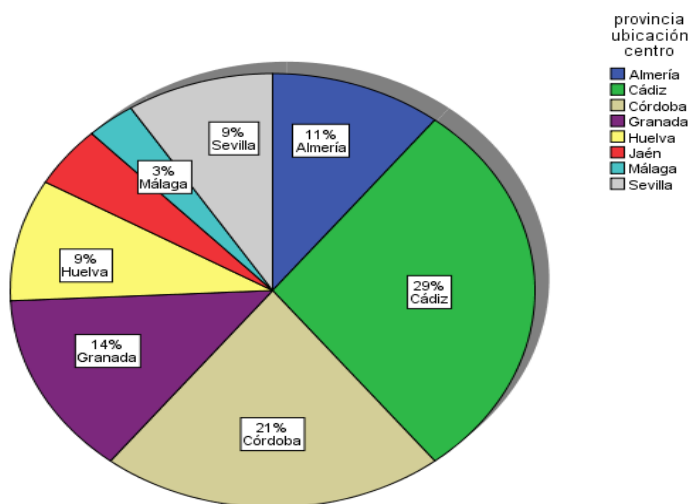
		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SÍ	15	36,6	36,6
	NO	24	58,5	95,1
	ns/nc	2	4,9	100,0
	Total	41	100,0	
Perdidos	Sistema	18		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios

Los centros ubicados en las provincias de Cádiz (29 por 100) y Córdoba (21 por 100) son quienes en un mayor porcentaje denuncian las demoras en los

pagos a las que nos venimos refiriendo. Por su parte, los centros que menos aluden a estos retrasos se ubican en la provincia de Málaga.

Gráfico 78. Porcentaje centro alegan demora pago convenio por provincias.



Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Por otro lado, se ha preguntado acerca de los meses en que se demoran los pagos señalados. Así tenemos que de los 16 centros que han contestado a esta concreta cuestión, el 56 por 100 considera que la

demora oscila entre 1 y 2 meses, y el otro 44 por 100 apuntan a unos retrasos superiores, situándolos en torno a los 3 y 4 meses.

Tabla 112: Meses que se demora los pagos del convenio.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Entre 1 y 2 meses	9	56,3	56,3
	Entre 3 y 4 meses	7	43,8	100,0
	Total	16	100,0	
Perdidos	Sistema	43		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

No cabe duda de que estos retrasos pueden afectar al funcionamiento del centro, por esta razón se ha querido indagar acerca de las consecuencias de esta situación, para lo cual se ha preguntado si las demoras generan problemas financieros o si pueden comprometer el pago de las nóminas del personal docente y no docente.

Desde esta perspectiva, los centros apuntan mayoritariamente a los problemas financieros como una de las consecuencias de las demoras, y en menor medida al pago de los salarios al personal, como se comprueba en las Tablas siguientes.

Tabla 113: Retraso pago concierto genera problemas financieros centro.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sí	12	66,7	66,7
	NO	5	27,8	94,4
	ns/nc	1	5,6	100,0
	Total	18	100,0	
Perdidos	Sistema	41		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Así, de los 18 centros que han respondido a la pregunta sobre si el retraso en el pago genera problemas financieros, el 67 por 100 aproximadamente han contestado afirmativamente.

En cambio, cuando se trata de comprobar sus efectos en el pago de los salarios, han respondido un

mayor número de centros (28) pero en menor medida consideran que esta situación perjudica en el modo descrito a los trabajadores del centro (un 32 por 100 en el caso del pago para el personal docente y un 31 por 100 para el personal no docente).

Tabla 114: Retraso pago concierto compromete pago nómina personal docente.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sí	9	32,1	32,1
	NO	19	67,9	100,0
	Total	28	100,0	
Perdidos	Sistema	31		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Tabla 115: Retraso pago convenio compromete pago nómina personal no docente.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	Sí	9	31,0	31,0
	NO	20	69,0	100,0
	Total	29	100,0	
Perdidos	Sistema	30		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

No obstante debemos señalar que en el transcurso de nuestras visitas a los centros, muchos de sus responsables llamaban la atención sobre el hecho de que los efectos de las demoras serían mucho más devas-

tadores para la marcha del centro si no fuera porque las Asociaciones que lo gestionan hacen frente con sus recursos propios a las incidencias que estos retrasos puedan generar.

5.8.6. Sobre subvenciones u otro tipo de ayudas económicas para el mantenimiento del centro

Un 28 por 100 de 39 centros específicos de educación especial han contestado que reciben ayudas

económicas de otras entidades destinadas al mantenimiento del centro. Entre ellas destaca la Fundación ONCE, Cajasur, Cajasol, Caja Ganada, Ayuntamientos (Palma del Río en Córdoba y Utrera) o Cáritas.

Tabla 116: Existencia de otras ayudas económicas para mantenimiento del centro.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SÍ	11	28,2	28,2
	NO	28	71,8	100,0
	Total	39	100,0	
Perdidos	Sistema	20		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Muchos de los centros visitados nos trasladaban la importancia de estas ayudas externas para llevar a cabo determinadas proyectos de mejora o de reformas que no pueden sufragarse con el importe de los conciertos. A título de ejemplo citamos la financiación por determinadas entidades bancarias de proyectos para la eliminación de barreras arquitectónicas en los centros, o para la creación de aula multisensorial. Asimismo comprobamos como desde algunos colegios se habían gestionado ayudas de esta naturaleza para dotar de infraestructuras en materia de Tecnologías de la Información y Comunicación.

5.8.7. Sobre la suficiencia del importe del concierto educativo

El cuestionario, finalmente, contiene una pregunta dirigida a comprobar si la cuantía del concierto educativo resulta ser suficiente para atender las necesidades de los centros. Al respecto hemos de destacar que un altísimo porcentaje, el 90 por 100 de los centros, ha respondido negativamente. Sólo los centros "Instituto Psicopedagógico Afanas", "Ángel de la Guarda" y "Molinos del Guadaíra" han hecho constar en el cuestionario que el mencionado importe es suficiente.

Tabla 117: Suficiencia del importe del concierto educativo.

		Frecuencia	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SI	3	7,7	7,7
	NO	35	89,7	97,4
	ns/nc	1	2,6	100,0
	Total	39	100,0	
Perdidos	Sistema	20		
Total		59		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Finalmente nos hemos interesado por comprobar cuáles son las necesidades que, en principio, no quedan cubiertas por la insuficiencia de la cuantía de los conciertos. A este respecto hemos de destacar que muchas de las respuestas obtenidas coinciden con las quejas y sugerencias que nos fueron formuladas en nuestras visitas a los centros, las cuales se centran fundamentalmente en los dos aspectos siguientes:

a) Insuficiencia del concierto educativo para la contratación de un mayor número de personal especializado que posibilite, por un lado, incrementar y mejorar la calidad de la atención educativa que recibe el alumnado, y por otro, equiparar los recursos personales a los centros específicos de educación especial de titularidad pública.

b) Insuficiencia del concierto educativo para sufragar los gastos de mantenimiento del centro, los cuales deben realizarse con los fondos de las asociaciones que gestionan los colegios o, en su caso, con ayudas y subvenciones de otras entidades.

A continuación transcribimos algunas de las sugerencias y consideraciones que los responsables de los centros plasmaron en el cuestionario sobre la insuficiencia del importe de los conciertos educativos:

1) "Actualización de un Plan de Atención a las Necesidades Educativas Especiales, los datos vigentes actualmente referidos a la ratio y a la calificación del personal resultan obsoletos, ya que se remontan al año 1985. Inclusión del centro específico en el Plan de Nuevas Tecnologías y Escuela TIC (pizarras digitales,

acceso a Internet, equipamiento informático de las aulas,...) y en el Programa de Atención a las Familias, que permita conciliar la vida laboral y la atención a los hijos incluyendo aula matinal, ludoteca”

2) “Debido a que se atienden alumnos/as muy afectados, se necesita mucho personal para la correcta atención de dichos alumnos, por lo que el déficit económico que se padece viene ocasionado, por la cantidad de trabajadores y especialistas que se necesitan, al mismo tiempo resta que puedan adquirirse materiales muy específicos de alto coste, para la atención de los mismos”.

3) “Aumentar aportaciones económicas para la adquisición de nuevas tecnologías por parte de la Administración educativa”.

4) “Es insuficiente en el concepto de otros gastos”.

5) “El concierto no cubre las necesidades de personal complementario que un centro necesita para una atención adecuada y de calidad de los alumnos que atiende. El personal debería formar parte de la plantilla de pago delegado”.

6) “Necesidad de más profesionales, incluir otras especialidades, un médico más fisioterapeutas, personal de apoyo, un ordenanza, un administrativo, todos ellos están cubiertos por la titularidad o a cargo de ella”.

7) “Un mayor importe en el concierto supondría la contratación de más especialistas, profesionales en general, que harían posible una atención más individualizada, mejora de las instalaciones dotación de materiales didácticos, etc...”

8) “Necesidad de pagos delegados a personal no docente, necesidad de personal complementario y no docente, mayor cuantía para gastos de funcionamiento, dotaciones informáticas como los centros públicos”.

9) “La calidad se consigue por el factor humano de las personas que trabajamos pero si se nos aportara más recursos humanos, materiales y económicos sería sin duda mucho mejor”.

10) “La consideramos insuficiente para cubrir los gastos de personal complementario y para el mantenimiento de las instalaciones”.

11) “No existen ayudas para la renovación del mobiliario de las distintas unidades. No existen ayudas para adaptaciones de mobiliario para el alumnado con discapacidad motriz”.

12) “Para que el alumnado reciba una educación de calidad si, no obstante resulta insuficiente en la partida de “Otros Gastos” para poder cubrir todas las necesidades de funcionamiento a nivel de mantenimiento general de centro, suministros, personal de servicio”.

13) “El detalle de las necesidades puede ser extenso por eso resaltamos las derivadas de la situación que creemos óptima en relación con el personal, ya descritas con anterioridad. El incremento del capítulo de gastos para temas de suministros y mantenimiento. La más importante es quizás que se ha construido un nuevo edificio para albergar el colegio preparado con todas las calidades para dar un excelente servicio tal como se

describe en el punto de las instalaciones y, para ello, se ha tenido que acudir a una póliza de crédito para sufragarlo dado que la Consejería de Educación no aporta nada mediante ningún tipo de ayuda o subvención”.

14) “Necesidades que no se cubren con el importe del concierto educativo: cuidadores, fisioterapeuta, administración, necesidades de renovar el material didáctico y el mobiliario, necesidades de mejorar las instalaciones del centro”.

15) “El concierto educativo no llega a cubrir la cantidad de actividades y servicios prestados a los alumnos del centro”.

16) “El mantenimiento, pago del alquiler al Ayuntamiento y la prioridad que damos al número de profesionales para que los alumnos estén bien atendidos originan tal gasto que obliga a la Cooperativa a Hipotecar parte de su sueldo y avalar con sus propiedades personales créditos para poder mantener el Centro y adelantar las nóminas de todos los profesionales.”

5.9. RELACIONES INSTITUCIONALES Y ALIANZAS

El sistema educativo y los centros docentes que lo integran no son una realidad diferenciada del mundo que les rodea, sino que, muy al contrario, están plenamente insertos en el mismo y son un fiel reflejo de la sociedad en que se desenvuelven. Y esto es así hasta tal punto que el sistema educativo es una reproducción a escala del entorno social, y se ve aquejado, por tanto, de los mismos males y problemas que afectan a la sociedad actual. Así las cosas, la escuela se verá beneficiada por cualquier avance que redunde en una mejora de la calidad de vida o del bienestar social.

Esta premisa relativa a la necesaria conexión entre los centros educativos y el resto de la sociedad cobra especial intensidad al referirnos a los centros específicos de educación especial. No podemos olvidar que el alumnado escolarizado en este tipo de centros se encuentra afectado por algún tipo de discapacidad, lo que les lleva a requerir los servicios de la Administración sanitaria conjuntamente con los de la Administración de servicios sociales.

Ciertamente el perfil de este alumnado exige, en un elevado porcentaje de los casos, su abordaje por los recursos sanitarios, de modo que no es infrecuente que estas personas reciban tratamientos médicos, terapias o se sometan a diversos procesos rehabilitadores. De la misma manera muchos de estos alumnos y alumnas son beneficiarios de las prestaciones derivadas de la Ley de Dependencia, por lo que suelen ser usuarios de los servicios sociales. Mientras estos niños, niñas y jóvenes permanecen en su entorno familiar, el cual adquiere un protagonismo relevante en los cuidados y atenciones que reciben.

Sobre la base de estos planteamientos parece que para una adecuada atención de calidad del alumnado sería necesaria una actividad de coordinación de los ámbitos sanitario, educativo y social conjuntamente con

las familias, en la que queden definidas con nitidez el papel que deben desempeñar en el proceso terapéutico todos los actores involucrados, tanto la propia familia, como los recursos sanitarios, educativos y sociales.

Pues bien, la última parte del cuestionario se adentra en analizar y valorar las acciones o medidas de coordinación de los centros específicos de educación especial con la Administración sanitaria, con la Administración de servicios sociales, con la Administración local, así como con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones y otros centros educativos.

El esquema seguido para investigar este tipo de relaciones es análogo en todos los casos: Se comienza preguntando por la posible existencia de medidas de coordinación del centro en alguno de los ámbitos señalados. En caso afirmativo, es decir, que se manifieste la existencia de esas acciones, se solicita que se indique cuáles son y en qué consisten; y en el supuesto de que la respuesta sea contraria, pedimos a las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario que señalen cuáles, en su criterio, serían las acciones y medidas necesarias de coordinación.

Con el propósito de que esta investigación pueda servir asimismo de instrumento de difusión de buenas prác-

ticas de los centros, al analizar cada una de las relaciones en los ámbitos señalados hemos considerado oportuno traer a colación aquéllas que por sus especiales características o incidencias merecen ser objeto de divulgación.

Sin perjuicio de los resultados que seguidamente ofrecemos queremos dejar constancia que en el desarrollo de nuestro trabajo en las visitas a los diversos centros pudimos comprobar la ausencia de protocolos concretos de coordinación entre los centros y los distintos sectores de la Administración (salud, servicios sociales y corporaciones locales). De este modo las actuaciones desarrolladas en este ámbito obedecen a la voluntad de los responsables de cada uno de los estamentos o, en su caso, a la proximidad del colegio con algunos de los dispositivos de la Administración, especialmente cuando se trata de la sanitaria.

5.9.1. Con la Administración sanitaria.

Los resultados que reflejan la Tabla siguiente indican la existencia de acciones de coordinación en el ámbito sanitario sólo por el 61 por 100 de los centros, es decir, 36 de ellos.

Tabla 118: Existencia de medidas de coordinación con Administración sanitaria.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SÍ	36	61,0	67,9	67,9
	NO	17	28,8	32,1	100,0
	Total	53	89,8	100,0	
Perdidos	Sistema	6	10,2		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Cuando examinamos estos datos atendiendo al criterio de la provincia donde se ubica el centro y su titularidad, obtenemos que los mejores resultados se presentan en la provincia de Huelva, en la que todos los colegios, con independencia de su titularidad, confirman acciones coordinativas con el ámbito sanitario. Por su incidencia también destaca la provincia de Córdoba, donde el 87,5 por 100 de sus centros mantiene contactos o coordinación con la Administración sanitaria, seguida de las provincias de Granada (83,3 por 100), Málaga (75 por 100), y Cádiz (70 por 100).

Por lo que respecta a las provincias de Almería y Sevilla, comprobamos que únicamente la mitad de sus centros (50 por 100) acreditan las acciones de coordinación, siendo en la última de ellas preferentemente desarrolladas por los colegios de titularidad privada.

La provincia de Jaén se presenta, porcentualmente, como la que menos acciones de coordinación lleva a efecto con la Administración sanitaria, comprobando que ninguno de los dos centros de titularidad privada ha respondido afirmativamente a esta pregunta.

Tabla 119: Existencia de medidas de coordinación con Administración sanitaria atendiendo provincia y titularidad de centro.

Provincial		Titularidad		Total
		pública	privada	
Almería	SÍ	25,0%	25,0%	50,0%
	NO	25,0%	25,0%	50,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Cádiz	SÍ	30,0%	40,0%	70,0%
	NO	20,0%	10,0%	30,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%

Provincial		Titularidad		Total
		pública	privada	
Córdoba	Sí	12,5%	75,0%	87,5%
	NO		12,5%	12,5%
	Total	12,5%	87,5%	100,0%
Granada	Sí	16,7%	66,7%	83,3%
	NO		16,7%	16,7%
	Total	16,7%	83,3%	100,0%
Huelva	Sí	25,0%	75,0%	100,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%
Jaén	Sí	33,3%		33,3%
	NO		66,7%	66,7%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
Málaga	Sí	25,0%	50,0%	75,0%
	NO		25,0%	25,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%
Sevilla	Sí	7,1%	42,9%	50,0%
	NO	21,4%	28,6%	50,0%
	Total	28,6%	71,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

La heterogeneidad de los antecedentes anteriormente comentados nos ha llevado a valorar la conveniencia de presentar las siguientes conclusiones atendiendo a la provincia donde se realizan las prácticas de coordinación con la Administración sanitaria.

Comenzamos por *Huelva*, donde todos sus centros confirman que mantienen contacto con el ámbito sanitario, un modelo ciertamente interesante se lleva a cabo, como comprobamos en nuestras visitas, en el centro "Sagrada Familia", que tiene establecidas reuniones periódicas con los servicios de rehabilitación de los dos hospitales de la provincia y del Servicio de salud mental a través del Equipo de orientación propio del centro. Al respecto hemos de aclarar que se trata, que conozcamos, del único centro específico que dispone de este recurso propio.

El resto de los centros de la provincia de Huelva apuntan a campañas de vacunación o contactos periódicos y telefónicos entre el centro y los coordinadores sanitarios y se alude a la disponibilidad de colaboración en los supuestos de necesidad del colegio.

En la provincia de *Córdoba*, los centros que desarrollan acciones de coordinación se refieren mayoritariamente a campañas de vacunación, o a relaciones de colaboración con los centros de salud de la zona donde se ubican los colegios y a los centros de atención temprana. Ninguno de los responsables de los colegios en esta provincia ha especificado algunas de las necesidades de conexión en este ámbito.

Por lo que respecta a la provincia de *Granada*, varios responsables de los centros proclaman que sería necesario una mayor y mejor coordinación entre aquellos y la Administración sanitaria, educativa y de servicios sociales. Con especial incidencia se alude a los problemas de coordinación con menores con trastornos de conducta pues, al parecer, no existe un criterio unánime y compar-

tido en cuanto al diagnóstico entre los centros de salud y los colegios en los casos de trastornos dual, del mismo modo que tampoco concurren criterios compartidos en los casos del necesario internamiento en las unidades de agudos ante las situaciones de crisis del alumnado con problemas de salud mental.

Por su parte, algunas de las medidas de coordinación en esta provincia se concretan en las siguientes:

«...material sanitario fungible. Especialistas del hospital que se desplazan, coordinación a través de la delegación de educación, dirección del centro, equipo sanitario del centro y equipo de orientación.»

«...visitas de rehabilitadoras (anual) coordinación jefatura estudios, fisioterapeutas del centro y profesionales de los hospitales traumatología y clínico, sería necesario coordinación Consejería educación, salud y bienestar social.»

«Centro salud Zaiden. Campañas vacunas, programa buco dental, personal de estimulación precoz (hospital), coordinación servicios especialidades: salud mental, etc...».

«Reuniones periódicas (recetas, vacunaciones...) muy buena relación y espíritu de colaboración».

«Salud buco dental coordinado centro y distrito sanitario costa, planes de vacunaciones, coordinados por el servicio médico de la asociación, centro y responsable del SAS, coordinación servicio fisioterapia con servicio de rehabilitación y neuropediatría del S.A.S, otras actuaciones puntuales».

Los centros de la provincia de *Málaga* aluden, asimismo, a campañas de vacunación para el alumnado o acciones conjuntas con los servicios de rehabilitación para aquel afectado por discapacidad motórica. También se señalan los desplazamientos periódicos de una persona diplomada en enfermería de los cen-

tros de salud o los servicios del 061 ante situaciones de emergencia.

En relación con la provincia de *Cádiz* se ha de indicar que los responsables de los centros ubicados en esta zona demandan, mayoritariamente, una mejora en la coordinación con los correspondientes centros de salud para atender adecuadamente a las necesidades del alumnado. Por lo que respecta a las medidas de coordinación practicadas, de nuevo, se alude a las campañas de vacunación o al reclamo de los servicios de emergencia cuando es preciso. Llama especialmente la atención, con carácter general, las buenas relaciones con los servicios de salud mental, si bien en algún caso, el mismo centro indica que estas medidas de coordinación son inadecuadas con los servicios de salud mental de determinadas zonas.

Otras acciones de coordinación practicadas por algunos centros de la provincia de *Cádiz* se concretan en las siguientes:

«...aportando datos siempre que el especialista lo considere necesario para la revisión del grado de minusvalía, cambio de medicación y tratamientos.»

«Programa Forma Joven. La puesta en marcha del programa implica a la orientadora a coordinar las intervenciones con el sanitario. Se cuenta con la colaboración e implicación de las tutoras en las propuestas educativas para intervenir directamente con el alumnado y su familia.»

En la provincia de *Almería* las personas responsables del centro "Rosa Relaño" nos confirmaron en nuestra visita a sus instalaciones la excelente colaboración con los centros hospitalarios donde son implantados el alumnado con discapacidad auditiva así como con los servicios de otorrinología del hospital de Almería. Otros colegios de la misma provincia señalan que su trabajadora social contacta con la enfermera de enlace del centro de salud al que pertenezca cada alumno y con la trabajadora social del hospital correspondiente, concretándose entre ambas profesionales las medidas de coordinación entre los dos sectores (educativo y sanitario).

En todo caso, allí donde no se propician esas acciones de coordinación, los centros ubicados en esta provincia expresan los perjuicios que para el alumnado conlleva este estado de cosas pues le obliga a asistir a citas y revisiones médicas con cierta regularidad que le impide un seguimiento regular del proceso educativo. A lo que añaden el desconocimiento por el centro de las pautas establecidas por los profesiona-

les sanitarios, salvo que esta información sea facilitada por las familias.

Los centros ubicados en la provincia de *Sevilla* que, recordamos no se caracterizan por una especial incidencia en este ámbito, aluden a puntuales medidas de coordinación en las campañas de vacunación o con los centros de salud. Sólo uno de los responsables de estos colegios apunta a un sistema de coordinación entre el profesorado, principalmente quienes ejercen labores de tutoría, y los facultativos que atienden al alumnado (nutricionistas, rehabilitadores y fisioterapeutas).

Más prolijas han sido las respuestas de los centros ubicados en esta provincia al referirse a las necesidades de coordinación, de las cuales extraemos las siguientes:

«...necesitarían tener un referente sanitario mucho más activo y presente en el colegio con capacidad de obrar, así como una formación básica y diaria para saber actuar de manera eficaz por parte de nuestro personal.»

«...deberíamos tener más coordinación con los hospitales.»

«...es necesaria una coordinación a través de un convenio, para que la colaboración no dependa de la buena voluntad de las personas.»

«...un médico que pasase por el colegio periódicamente para revisar determinados casos.»

Finalmente, el único centro de la provincia de *Jaén* "Antonio Machado" que confirma acciones de coordinación en el ámbito sanitario las concreta en el conocimiento por los centros de salud de los casos del alumnado con las patologías más graves por si fuese precisa una intervención. En sentido inverso, encontramos que allí donde no existe ninguna acción de colaboración entre ambos ámbitos, lo que se viene a demandar es una especial atención por los servicios de salud mental: *"...atención y seguimiento de la unidad de salud mental, de los alumnos en coordinación con las familias y el centro, seguimiento de diagnóstico, terapia, medicación y pautas de actuación a seguir"*.

5.9.2. Con la Administración de servicios sociales

Las actuaciones de coordinación con la Administración de servicios sociales están presentes prácticamente en el 80 por 100 de los centros específicos de educación especial, lo que represente un total de 47 centros.

Tabla 120: Existencia medidas de coordinación con Administración servicios sociales.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SÍ	47	79,7	82,5	82,5
	NO	10	16,9	17,5	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,4		

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
	SÍ	47	79,7	82,5	82,5
	NO	10	16,9	17,5	100,0
	Total	57	96,6	100,0	
Perdidos	Sistema	2	3,4		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Estas acciones coordinativas se practican en la totalidad de los centros, con independencia de su titularidad, ubicados en las provincias de Granada, Huelva, Jaén, y Málaga, seguidas de las provincias de Sevilla (78,6 por 100), Córdoba (77,8 por 100) y Cádiz (70

por 100). De nuevo los centros que tienen sus instalaciones en la provincia de Almería se presentan como los que menor incidencia tienen en este ámbito con un porcentaje del 60 por 100, especialmente en los centros de titularidad privada.

Tabla 121: Existencia medidas de coordinación con Administración servicios sociales atendiendo provincia y titularidad del centro.

Provincia		Titularidad del centro		Total
		pública	privada	
Almería	SÍ	40,0%	20,0%	60,0%
	NO		40,0%	40,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz	SÍ	30,0%	40,0%	70,0%
	NO	20,0%	10,0%	30,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba	SÍ	11,1%	66,7%	77,8%
	NO		22,2%	22,2%
	Total	11,1%	88,9%	100,0%
Granada	SÍ	14,3%	85,7%	100,0%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
Huelva	SÍ	25,0%	75,0%	100,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%
Jaén	SÍ	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
Málaga	SÍ	20,0%	80,0%	100,0%
	Total	20,0%	80,0%	100,0%
Sevilla	SÍ	21,4%	57,1%	78,6%
	NO	7,1%	14,3%	21,4%
	Total	28,6%	71,4%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

En estos casos, las medidas de coordinación además de ser más fluida que las practicadas con la Administración sanitaria, también la situación se presenta mucho más homogénea entre las distintas provincias y con independencia de quién gestione el centro.

Adquiere un especial protagonismo en el desarrollo de este tipo de acciones los profesionales del trabajo social de los centros conjuntamente con los servicios sociales comunitarios municipales, con especial intensidad en los supuestos de alumnos y alumnas en riesgo social. En la mayoría de las provincia y con independencia de la titularidad del centro en cuestión, se alude a la intervención con el alumnado con problemas de absentismo escolar, con problemas de conducta o

también en los supuestos de familias en riesgo de exclusión social, si bien en estos últimos casos parece que las medidas de coordinación se centran preferentemente con los Equipos de Tratamiento Familiar.

Otro porcentaje reseñable de las respuestas señalan actuaciones de coordinación del centro con la Administración de servicios sociales para el reconocimiento de las prestaciones derivadas de la Ley de Dependencia de la que resultan ser beneficiarios un elevado número de alumnos y alumnas escolarizados en este tipo de recurso educativo.

En los casos de menores sometidos a medidas de protección, los contactos con las Delegaciones provinciales de la Consejería para la Igualdad y Bienes-

tar Social se estrechan por cuanto ostenta esta última la guarda y custodia del alumnado. Así podemos encontrar algunos centros como "Purísima Concepción" de Granada que tiene escolarizados de modo exclusivo a menores sometidos a medida de acogimiento residencial, o el centro "Dulce Nombre de María" de Málaga en el que un porcentaje elevado de su alumnado se encuentra sometido a alguna medida de protección.

Estas acciones de coordinación, con independencia de las razones que las motivan, se realizan preferentemente por contacto telefónico entre los profesionales del centro y de los servicios sociales y, en me-

nor medida, utilizando la práctica de reuniones con más o menos periodicidad.

Señalar finalmente que se han obtenido muy pocas aportaciones de los centros sobre aquellas medidas, que a criterio de sus responsables, serían convenientes o necesarias para una mayor y mejor coordinación con la Administración de servicios sociales.

5.9.3. Con la Administración local

Un total de 44 centros, que representan el 74,6 por 100 de la totalidad, confirman la existencia de acciones o medidas de coordinación con la Administración local.

Tabla 122: Existencia de medidas de coordinación con Administración local.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	SÍ	44	74,6	78,6	78,6
	NO	12	20,3	21,4	100,0
	Total	56	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,1		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Nos encontramos con un porcentaje elevado (100 por 100) de actuaciones de coordinación en las provincias de Almería y Jaén, seguidas de las provincias de Córdoba (87,5 por 100), Granada (85,7 por 100), Sevilla (80 por 100) y Cádiz (70 por 100). Menor colaboración entre los centros y la Administración local se

infieren en los centros de la provincia de Málaga, donde se advierte la inexistencia de estas medidas en los centros de titularidad pública, y la provincia de Huelva, la cual presenta la peculiaridad de ser la que más sobresalía con relación a sus actuaciones con la Administración sanitaria pero no así con local.

Tabla 123: Existencia coordinación con Administración local atendiendo provincia y titularidad centro.

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Almería	SÍ	40,0%	60,0%	100,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz	SÍ	30,0%	40,0%	70,0%
	NO	20,0%	10,0%	30,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba	SÍ	12,5%	75,0%	87,5%
	NO		12,5%	12,5%
	Total	12,5%	87,5%	100,0%
Granada	SÍ	14,3%	71,4%	85,7%
	NO		14,3%	14,3%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
Huelva	SÍ		50,0%	50,0%
	NO	25,0%	25,0%	50,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%
Jaén	SÍ	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Málaga	SÍ		60,0%	60,0%
	NO	20,0%	20,0%	40,0%
	Total	20,0%	80,0%	100,0%
Sevilla	SÍ	26,7%	53,3%	80,0%
	NO		20,0%	20,0%

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Almería	Sí	40,0%	60,0%	100,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz	Sí	30,0%	40,0%	70,0%
	NO	20,0%	10,0%	30,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba	Sí	12,5%	75,0%	87,5%
	NO		12,5%	12,5%
	Total	12,5%	87,5%	100,0%
Granada	Sí	14,3%	71,4%	85,7%
	NO		14,3%	14,3%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
Huelva	Sí		50,0%	50,0%
	NO	25,0%	25,0%	50,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%
Jaén	Sí	50,0%	50,0%	100,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Málaga	Sí		60,0%	60,0%
	NO	20,0%	20,0%	40,0%
	Total	20,0%	80,0%	100,0%
	Sí	26,7%	53,3%	80,0%
	NO		20,0%	20,0%
	Total	26,7%	73,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Sintetizando las distintas aportaciones contenidas en los cuestionarios referentes a las acciones de coordinación con la Administración local debemos indicar que, en principio, no se advierten sustanciales diferencias entre las distintas provincias de Andalucía ni tampoco dependiendo de la titularidad por lo que podemos relatar estas actividades en los bloques que seguidamente especificamos.

En primer lugar, todos los centros refieren, como no podía ser de otro modo, la presencia de un representante de la Administración local en los Consejos escolares, resultando que los principales contactos entre el ámbito escolar y local se lleva a cabo a través de este órgano, en el cual tienen representación todos los miembros de la comunidad educativa.

Por otro lado, a los centros específicos de educación especial se les viene aplicando el mismo régimen que los centros ordinarios de educación primaria por lo que respecta a las competencias de los Ayuntamientos en el mantenimiento y conservación de los edificios. Es por ello que ambos sectores (educativo y local) se encuentran obligados a mantener contactos periódicos. A mayor abundamiento son las Corporaciones locales quienes además de los servicios de mantenimiento, conservación o limpieza proporcionan personal que ejerce las funciones de conserje.

En este ámbito, traemos a colación las reclamaciones de las personas responsables del centro "Sordos" de Jerez de la Frontera (Cádiz) quien en nuestra visita nos hicieron partícipes de los graves problemas que padece

el inmueble donde se ubica el centro por la negativa del Ayuntamiento a recepcionar las instalaciones del colegio y, por tanto, a hacerse cargo de su mantenimiento, lo que había provocado un deterioro del edificio que pudimos percibir fácilmente. Se alega, en este caso, que la Corporación municipal sólo corre con los gastos de los suministros de agua y electricidad pero al igual que no se encarga del mantenimiento del inmueble tampoco facilita un conserje o portero que ejerza las funciones propias en el centro, eso sí, a cambio el Ayuntamiento ha contratado los servicios de una persona que ejerce funciones de vigilancia nocturna.

En ocasiones, la ubicación del centro y las dimensiones de éste hacen que su mantenimiento y conservación resulten una tarea ciertamente difícil para algunos Ayuntamientos.

Queremos reseñar, en este caso, las circunstancias que concurren en el centro "Jean Piaget". Se trata de un colegio público de gran capacidad (118 alumnos y alumnas) ubicado en un inmueble de grandes dimensiones en el municipio de Ogíjares (Granada) a escasos kilómetros de Granada. Por su ubicación es un centro al que acuden alumnos y alumnas de distintos municipios de la provincia pero que por tener sus instalaciones en el mencionado municipio, corresponde a éste todos los gastos de mantenimiento y conservación.

Pues bien, durante nuestra visita al colegio, los responsables de la Corporación municipal quisieron dejar constancia de los importantes esfuerzos económicos que deben realizar para el mantenimiento y

conservación de un centro de grandes dimensiones, con una antigüedad considerable y que precisa de grandes inversiones anuales, especialmente destinadas a sufragar los gastos del consumo de calefacción. A juicio de nuestros interlocutores esta situación deviene insostenible para un Ayuntamiento con una población reducida al igual que su presupuesto.

Pero sin duda, son importantes las acciones de coordinación, tanto por el número de centros que se benefician como por su variedad, que se concretan en la participación del alumnado en las actividades de las distintas delegaciones del Ayuntamiento, con especial intensidad las que gestionan acciones deportivas o culturales. Es bastante frecuente que el alumnado participe en actividades de natación o campamentos de verano organizados por los Ayuntamientos donde se ubican los centros. A mayor abundamiento, incluso se produce una cesión de las instalaciones deportivas para uso exclusivo del

alumnado de los centros específicos de educación especial durante determinados días a la semana.

Como especialmente significativas destacan las acciones coordinadas que ejecutan algunos centros de la provincia de Córdoba con el Ayuntamiento de esta capital para la realización de prácticas de inclusión laboral dirigidas al alumnado que está próximo a finalizar su etapa de escolarización.

5.9.4. Con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones

Un elevado nivel de coordinación se hace patente entre los centros específicos de educación especial y otras entidades en los términos señalados. Un total de 46 centros, que viene a representar un 78 por 100 de su totalidad, han confirmado la existencia de acciones o medidas en este ámbito.

Tabla 124: Existencia de medidas de coordinación con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	46	78,0	82,1	82,1
	NO	10	16,9	17,9	100,0
	Total	56	94,9	100,0	
Perdidos	Sistema	3	5,1		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Respecto de las provincias donde se hace más patente esas acciones destacan Jaén y Málaga habida cuenta que todos sus centros, con independencia de su titularidad, confirman que llevan a la práctica estas concretas medidas de coordinación. Porcentualmente le siguen las provincias de Córdoba (87,5 por 100), Granada (85,7 por 100), Cádiz (80 por 100), Sevilla

(78,6 por 100) y Huelva (75 por 100). En el extremo opuesto encontramos los centros ubicados en la provincia de Almería en la que un 40 por 100, en idéntico porcentaje entre centros públicos y privados, constatan que no realizan ninguna medida de coordinación con distintas asociaciones, federaciones o confederaciones.

Tabla 125: Existencia coordinación Asociaciones, Federaciones y Confederaciones atendiendo provincia y titularidad centro.

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Almería	Sí	20,0%	40,0%	60,0%
	NO	20,0%	20,0%	40,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%
Cádiz	Sí	30,0%	50,0%	80,0%
	NO	20,0%		20,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba	Sí	12,5%	75,0%	87,5%
	NO		12,5%	12,5%
	Total	12,5%	87,5%	100,0%
Granada	Sí	14,3%	71,4%	85,7%
	NO		14,3%	14,3%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
Huelva	Sí	25,0%	50,0%	75,0%
	NO		25,0%	25,0%
	Total	25,0%	75,0%	100,0%

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Jaén	Sí	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
Málaga	Sí	20,0%	80,0%	100,0%
	Total	20,0%	80,0%	100,0%
Sevilla	Sí	14,3%	64,3%	78,6%
	NO	7,1%	14,3%	21,4%
	Total	21,4%	78,6%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Valoradas las distintas aportaciones contenidas en el cuestionario podemos concluir que en atención a la discapacidad predominante del alumnado escolarizado en el centro así será la relación con las distintas asociaciones, federaciones o confederaciones.

Efectivamente, los centros con alumnado afectado con discapacidad auditiva desarrollan medidas de coordinación con asociaciones de sordos que se concretan en la utilización en la cesión de los servicios por éstas últimas de profesionales de intérprete de signos. Por su parte, aquellos centros que mayoritariamente escolariza a alumnado con discapacidad visual los contactos con la ONCE son bastantes fluidos e intensos.

Como quiera que muchos de los centros pertenecen a FEAPS, ésta ha sido alegada mayoritariamente por los responsables de los colegios como la principal federación con la que mantienen contactos y llevan a cabo acciones coordinativas. Destacan, del mismo modo, la asociación ASPACE, Síndrome de Down, Asociación de autismo, PRODANI y UPACE.

Otro importante grupo de respuestas apuntan a las relaciones con la misma asociación titular del centro, la cual proporciona una serie de servicios (fisioterapia o atención médica) así como programas (respiro familiar) que el colegio por si solo no puede proporcionar ante la insuficiencia de recursos económicos derivados de la escasez de cuantía de los conciertos educativos.

Se da la circunstancia de que ningún centro ha especificado o concretado la existencia de algunas medidas necesarias en este ámbito, tal como expresamente se venía a solicitar en el cuestionario.

5.9.5. Con otros centros educativos

El nivel de coordinación de los centros específicos de educación especial con otros centros educativos se asemeja a los niveles detectados para con la Administración local ya que en total de 44 centros (aproximadamente el 75 por 100 del total) ha respondido afirmativamente a la pregunta acerca de la existencia de acciones o medidas de coordinación en este espacio.

Tabla 126: Existencia de medidas de coordinación con otros centros educativos.

		Frecuencia	Porcentaje	Porcentaje válido	Porcentaje acumulado
Válidos	Sí	44	74,6	81,5	81,5
	NO	10	16,9	18,5	100,0
	Total	54	91,5	100,0	
Perdidos	Sistema	5	8,5		
Total		59	100,0		

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Estas acciones a las que nos referimos se realizan en todos los centros de las provincias de Granada y Jaén, seguidas de las provincias de Sevilla (86,7 por 100), Córdoba (85,7 por 100), y Almería y Cádiz, ambas con un 80 por 100 de sus centros. A mayor distancia de las demás se encuentra la provincia de Málaga (60 por 100) en la que ninguno de sus centros de titula-

ridad pública lleva a efectos medidas de coordinación con otros colegios. Y lo mismo acontece en la provincia de Huelva por lo que respecta a los centros públicos, aunque, la participación de estas acciones de los centros privados también es baja, siendo ésta la razón por la que el porcentaje de colaboración de los centros en este ámbito sólo llegue al 33 por 100.

Tabla 127: Existencia medidas de coordinación con otros centros educativos atendiendo provincia y titularidad centro.

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Almería	Sí	20,0%	60,0%	80,0%
	NO	20,0%		20,0%
	Total	40,0%	60,0%	100,0%

Provincia		Titularidad		Total
		pública	privada	
Cádiz	Sí	30,0%	50,0%	80,0%
	NO	20,0%		20,0%
	Total	50,0%	50,0%	100,0%
Córdoba	Sí	14,3%	71,4%	85,7%
	NO		14,3%	14,3%
	Total	14,3%	85,7%	100,0%
Granada	Sí	16,7%	83,3%	100,0%
	Total	16,7%	83,3%	100,0%
Huelva	Sí		33,3%	33,3%
	NO		66,7%	66,7%
	Total		100,0%	100,0%
Jaén	Sí	33,3%	66,7%	100,0%
	Total	33,3%	66,7%	100,0%
Málaga	Sí		60,0%	60,0%
	NO	20,0%	20,0%	40,0%
	Total	20,0%	80,0%	100,0%
Sevilla	Sí	20,0%	66,7%	86,7%
	NO	6,7%	6,7%	13,3%
	Total	26,7%	73,3%	100,0%

Fuente: Elaboración propia a partir de la información proporcionada en los Cuestionarios.

Las respuestas obtenidas cuando se refiere a concretar esas acciones o medidas de coordinación con otros centros escolares apuntan ineludiblemente a las experiencias de escolarización combinada en todos los establecimientos donde se desarrollan.

Tras valorar las distintas aportaciones de los cuestionarios, hemos considerado interesante citar algunas de las actividades puestas en prácticas por determinados centros que nos han resultado significativas:

«Proyectos "escuela espacio de paz" en el centro en el que se requiere la participación de otros centros para desarrollar actividades conjuntas.»

«Una semana con jornadas de puertas abiertas con los Centros educativos de la localidad, participación de muestra de experiencias teatrales anualmente.»

«Jornadas de convivencia con centros de la localidad y de la provincia. Coordinación con los directores de centros de E. especial o profesores de P.T. en los centros ordinarios.»

«...nuestro centro está adscrito a la Red Escuela Espacio de Paz a través de la que se han realizado actividades conjuntas con centros ordinarios de nuestra provincia.»

«Durante el curso escolar 2009/2010, se ha realizado dos visitas de centros de la zona a nuestro centro. Estas visitas han tenido resultados muy positivos ya que el alumno de estos centros no conocían la realidad de la Educación Especial y han encontrado aquí una experiencia enriquecedora.»

«...IES Isbilya convenio firmado para hacer prácticas en nuestro centro. Universidad Pablo de Olavide, actividades en el centro en calidad de voluntariado.»

Facultad ciencias de la educación universidad de Sevilla prácticas especialidades.»

«Acuerdo de colaboración formativo con la Junta de Andalucía para formación en centros. IES Macarena alumnos de prácticas del módulo de grado superior de animación socio-cultural. IES polígono sur, alumnos de practica CFGM de atención socio-sanitaria.»

«...coordinación para la inclusión de alumnos en aulas de centros ordinarios a través del equipo específico de atención a personas con discapacidad, creado por acuerdo entre ONCE y Consejería de educación.»

Por lo que respecta a aquellas acciones o medidas que debieran practicarse en el asunto que ahora nos ocupa compartimos ampliamente las argumentaciones apuntadas por la persona responsable de un centro de la provincia de Huelva sobre la conveniencia de cambiar la percepción que la sociedad tiene acerca de la realidad que se vive en los centros específicos de educación especial. En este sentido, se viene a señalar que es una tarea ineludible *“crear las expectativas necesarias para cambiar las mentalidades de muchas personas, y reconocer a los centros específicos el papel que realmente tienen en este sistema educativo”*.

5.10. RECAPITULACIÓN

1. Sobre los centros.

La red de centros específicos de educación especial en Andalucía la componen 59 colegios, existiendo un importante predominio de los centros gestionados

por entidades privadas, hasta 43, frente a los de titularidad pública que suman un total de 16.

Este desequilibrio en la oferta pública se proyecta también en las distintas provincias andaluzas. De este modo, encontramos que en las provincias de Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Málaga, la Administración educativa sólo tiene en funcionamiento un centro, en contraposición con el número de colegios públicos existentes en Cádiz y Sevilla.

En relación con la capacidad de los centros, entendida como el número de alumnos y alumnas que escolariza, asistimos a una situación bastante heterogénea entre los diferentes colegios y las provincias donde se ubican.

2. Sobre el alumnado.

a) Datos Generales:

El número de alumnos y alumnas escolarizados en los centros específicos de educación especial andaluces ha sufrido un moderado descenso en los últimos cinco cursos escolares en relación con la población total escolarizada en los niveles de enseñanzas no universitarias, pasando del 0,26 por 100 en el curso 2005-2006 al 0,24 por 100 de la población total en el curso 2009-2010.

Las razones de este descenso pueden tener su origen en los esfuerzos realizados por la comunidad educativa por la integración e inclusión de este alumnado en los centros ordinarios. Ahora bien, esta reflexión ha de ser tomada en consideración con las debidas cautelas pues es necesario indagar si esos esfuerzos son proporcionados o, por el contrario, por su excesiva insistencia pudiera estar perjudicando a un alumnado que por sus características precisa que su atención educativa se le proporcione en un centro específico.

No podemos dejar de alabar las virtudes de la puesta en práctica de los principios de integración, inclusión y normalización educativa para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Ahora bien, frente a ello no podemos obviar que cada alumno y alumna tiene derecho a recibir una atención educativa acorde con sus necesidades y características, y tal como está configurada la actual red de recursos para este tipo de alumnado, algunas de estas atenciones sólo se prestan en los centros específicos de educación especial. De este modo, lo realmente importante es que a cada niño, niña o joven se le atiende en el recurso que más beneficio le reporte.

Comparando la *media del alumnado entre los centros de las distintas provincias andaluzas* obtenemos unos datos muy diferenciados que van desde los 35 alumnos y alumnas de media en los colegios de la provincia de Huelva hasta los 104 de media de los centros existentes en la provincia de Granada. Con todo, lo más reseñable es la inexistencia de criterios uniformes y homogéneos en relación con la ratio de alumnado en cada provincia respecto del resto de la población escolar de enseñanzas no universitarias.

Efectivamente, la señalada ratio media del alumnado de los centros específicos andaluces en el curso 2009-2010 se eleva a 0,24 por 100, si bien esta cifra varía en las distintas provincias. De este modo, Sevilla y Córdoba presentan unos índices de escolarización cercanos a la ratio media (0,26 por 100 y 0,24 por 100, respectivamente). En cambio, asistimos a provincias que bien están por debajo de esta media general: Almería (0,16 por 100), Jaén (0,15 por 100), Huelva (0,11 por 100) y Málaga (0,13 por 100), o por el contrario tienen unos índices de escolarización bastantes superiores como acontece en Cádiz (0,33 por 100) y Granada (0,43 por 100).

Sobre la base de estos datos no podemos por menos que concluir la inexistencia de unos criterios uniformes y homogéneos entre las distintas provincias de Andalucía respecto del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial. Asistimos a unas diferencias ciertamente preocupantes entre la provincia de Huelva (0,11) con la de Granada (0,43) que nos lleva a comprobar que en la segunda se escolarizan en los mencionados centros casi cuatro veces más que en la primera.

Respecto de la *distribución del alumnado en relación con la titularidad del centro*, debemos poner de manifiesto que el predominio de los privados frente a los públicos se proyecta también en el número de alumnado que acude a cada uno de ellos. Así, en el curso escolar al que se refiere nuestra investigación, de los 3.570 alumnos y alumnas escolarizados, el 68 por 100 acude a centros gestionados por la iniciativa privada y el 32 por 100 es atendido en centros gestionados por la Administración educativa.

Es evidente que en aquellas provincias donde los centros públicos son escasos –Córdoba, Granada, Huelva, Jaén y Málaga– el alumnado asiste mayoritariamente a centros gestionados por entidades privadas. Esta regla tiene una excepción en la provincia de Huelva en la que a pesar de existir un único centro público (“Sagrada Familia”) su relación con el alumnado escolarizado en centros privados se encuentra en unos parámetros similares. Con todo, son las provincias de Córdoba, Granada y Sevilla donde se advierte un claro predominio de la escolarización en centros privados frente a los de titularidad pública.

La *discapacidad intelectual* es la patología que mayoritariamente afecta al alumnado escolarizado en los centros específicos en Andalucía, cercana al 40 por 100 de la población escolar, seguida de la *plurideficiencia* y la *discapacidad motórica*. No obstante, es frecuente que un mismo alumno o alumna se encuentre afectado por más de un tipo de discapacidad. Dentro de la discapacidad intelectual, la que hemos calificado como moderada resulta predominante frente a las demás (leve, grave y profunda).

La distribución del alumnado en los centros específicos permite apuntar a una prevalencia del principio

de especialización frente al principio de integración ya que de forma mayoritaria estos alumnos y alumnas asisten a centros escolares donde reciben una atención especializada en función al tipo de discapacidad que padecen.

Ciertamente la posibilidad de que ambos principios se compaginen -como de modo tan insistente ha venido reclamando esta Institución- se presenta mucho más complicada para las familias y el alumnado escolarizado en los centros específicos. Ello tiene su origen en la limitación del número de centros docentes existentes y, además, en la escasa presencia del sector público en determinadas provincias frente al sector privado, el cual se encuentra generalmente gestionado por entidades especializadas en la atención de una determinada patología, es decir, aquella que resulta predominante entre los familiares de sus miembros.

Por otro lado, la prevalencia de los centros privados determina que cuando se analiza la distribución del alumnado en atención al tipo de discapacidad que padece, de forma preferente la escolarización se lleva a cabo en este tipo de centros. No obstante, esta regla general tiene una excepción en el caso del alumnado con discapacidad intelectual grave y del alumnado con trastornos generales del lenguaje, porque su escolarización se proyecta mayoritariamente en los centros gestionados por la Administración educativa. En el caso de los alumnos y alumnas con discapacidad motórica existe una distribución bastante igualitaria entre ambas tipologías de colegios.

Sentado lo anterior, podemos resumir la distribución del alumnado según sus patologías del siguiente modo:

a) *Discapacidad visual*: El alumnado se encuentra mayoritariamente escolarizado en centros de titularidad privada, con mayor presencia en las provincias de Granada y Sevilla.

b) *Discapacidad auditiva*: Existe un mayor equilibrio de la escolarización entre ambos tipos de centros (privados y públicos) aunque con predominio de los primeros. Este tipo de alumnado acude a centros ubicados en las provincias de Granada, Almería, Málaga y Cádiz.

c) *Discapacidad intelectual leve*: En todas las provincias existe alumnado afectado por este tipo de patología, si bien, predomina su escolarización en los centros gestionados por entidades privadas ubicados mayoritariamente en las provincias de Granada, Sevilla y Cádiz.

d) *Discapacidad intelectual moderada*: En todas las provincias existe alumnado con esta patología, escolarizado preferentemente en centros privados ubicados en las provincias de Sevilla, Granada, Cádiz y Córdoba.

e) *Discapacidad intelectual grave*: A diferencia de los casos anteriores, este tipo de alumno acude mayo-

ritariamente a centros de titularidad pública distribuidos en todas las provincias andaluzas.

f) *Discapacidad intelectual profunda*: Su escolarización se lleva a cabo de forma preferente en centros de titularidad privada, ubicados en las provincias de Sevilla, Huelva y Granada.

g) *Discapacidad motórica*: La distribución del alumnado con esta patología se encuentra más equilibrada entre ambos tipos de centros, si bien con un predominio en las provincias de Granada, Cádiz, Sevilla y Málaga.

h) *Trastornos generalizados del desarrollo (Autismo)*: Asistimos a una tendencia a la escolarización en centros de titularidad privada, con mayor presencia en las provincias de Sevilla y Cádiz.

i) *Trastornos generalizados del desarrollo (Rett)*: No son muchos los alumnos y alumnas afectados por esta patología. En todo caso, asisten preferentemente a centros privados de las provincias de Jaén y Sevilla.

j) *Otros trastornos del desarrollo*: Se escolarizan en centros gestionados por la iniciativa privada, mayoritariamente en las provincias de Cádiz y Sevilla.

k) *Trastornos generales del lenguaje*: Existe un evidente predominio de la escolarización de este alumnado en centros públicos, con mayor presencia en las provincias de Almería y Sevilla.

l) *Alteraciones del comportamiento*: La especialización en la atención a este tipo de discapacidad se realiza principalmente en el centro de titularidad privada "Dulce Nombre de María" ubicado en la provincia de Málaga. No obstante lo anterior, debemos recordar -como comprobamos en el desarrollo de nuestra investigación- que existe un incremento del alumnado afectado por esta patología asociada a otro tipo de discapacidad en un elevado porcentaje de centros.

m) *Plurideficiencia*: Se trata de una patología muy frecuente en el alumnado que acude a los centros específicos. Su escolarización se realiza casi de modo exclusivo en centros gestionados por entidades privadas, concentrados mayoritariamente en las provincias de Granada, Sevilla y Cádiz.

Respecto del *tipo de enseñanza*, un 67 por 100 cursan la Formación Básica Obligatoria (FBO), con un importante porcentaje en edades comprendidas entre los 14 y 17 años. Este dato viene a confirmar el fracaso de las políticas de integración, normalización e inclusión en las enseñanzas secundarias obligatorias. En efecto, este perfil de alumno y alumna coincide, por edad, con aquel que debería estar cursando algún nivel de la ESO pero, no obstante, encontramos que es la población mayoritaria de los centros específicos.

Otro porcentaje importante de alumnado, un 27 por 100, cursan los Programas de Formación a la Transición de la Vida Adulta (PTVA), mayoritariamente en edades comprendidas entre los 18 y los 21 años. Se trata de personas que sus diferentes capacidades y

limitaciones les impiden beneficiarse de otro tipo de enseñanzas más proyectadas hacia una formación profesional o con el ejercicio de una profesión.

Escasa incidencia tienen los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI), sólo un 1 por 100. Dos son las razones que pueden justificar este hecho. Por un lado, se trata de unas enseñanzas todavía en proceso de implementación pues no olvidemos que iniciaron su andadura en el curso 2008-2009 y, por otro, algunos de los responsables de los centros expresaban su pesar por la negativa de la Administración educativa a concertar plazas para el desarrollo de estas enseñanzas.

Respecto de la Educación Infantil Especial (EIE), su incidencia en los centros específicos gira en torno al 5 por 100 de la totalidad de la población escolar. Ahora bien, la tendencia es que estas enseñanzas sean cada vez más demandadas habida cuenta del nuevo perfil de alumnado que reclama su escolarización en los centros específicos.

En efecto, asistimos a un incremento del número de niños y niñas con graves patologías y deficiencias, con graves problemas de salud, que demandan su ingreso en el sistema educativo a edades cada vez más tempranas y cuya atención educativa sólo parece que de momento se pueda proporcionar en un centro específico.

Por otro lado, la media del *número de años* que el alumnado permanece escolarizado en este tipo de recursos gira en torno a los 10 años. Es una magnitud reseñable que viene a confirmar que el alumnado permanece en el centro específico prácticamente la totalidad de los años que se encuentra escolarizado.

No se advierten importantes diferencias, por lo que respecta a la media del número de años de escolarización, entre los centros públicos (11,75) y los centros privados (10,65).

b) Derivación del alumnado al centro específico.

Como primera conclusión debemos señalar el elevado porcentaje de centros que no han proporcionado los datos sobre los criterios de derivación del alumnado, casi un 20 por 100, por lo que las conclusiones que se derivan de estos datos han de ser valoradas con las debidas reservas.

Sin perjuicio de lo anterior, la mayoría de los alumnos y alumnas son derivados a los colegios en base al dictamen de escolarización emitido por los Equipos de Orientación Educativa. Predomina el alumnado que se deriva tras el primer dictamen de escolarización frente al que acude a este tipo de recurso tras un segundo o posteriores dictámenes. Ello significa que mayoritariamente encontramos en estos centros a un alumnado que desde el inicio de su escolarización, por las características de sus patologías o limitaciones, se dictaminó la necesidad de que su atención educativa le fuese proporcionada en un centro específico. En otras ocasiones, menos numerosas, niños y niñas

comienzan su proceso educativo en un centro ordinario pero no llegan a cumplirse los objetivos marcados, por lo que los Equipos de Orientación Educativa modifican su dictamen de escolarización proponiendo su derivación al centro específico.

Por otro lado, existe un predominio de la derivación de los Equipos de Orientación Educativa y de los centros ordinarios hacia los centros de titularidad pública, prevaleciendo la derivación a los centros privados sólo cuando se propone a instancia de los orientadores de los institutos de enseñanza secundaria o a petición de las familias, siendo estos últimos casos los más numerosos.

c) Periodicidad de la revisión del Dictamen de escolarización.

Los criterios que deben orientar la escolarización del alumnado con especiales necesidades educativas en los centros específicos de educación especial, a nuestro juicio, no son siempre y en todos los casos fijos y absolutos, por lo que es necesario llevar a cabo con regularidad revisiones de los dictámenes de escolarización de forma periódica y frecuentes, evitando de este modo el estancamiento del alumnado en los centros específicos.

A pesar de ello, sorprende el elevado número de centros que confirman que nunca llevan a efecto revisiones de la modalidad de escolarización del alumnado. Al parecer, ésta se realiza preferentemente a petición de las familias o del propio centro en función de la evolución del alumno o alumna.

Mucho nos tememos que esta ausencia de una práctica continuada en la revisión de la modalidad de escolarización se deba a problemas relacionados con la dotación de personal y con el elevado volumen de trabajo de los Equipos de Orientación Educativa, tal como se nos denunció que estaba ocurriendo en la provincia de Cádiz.

d) Adecuación de las enseñanzas al Dictamen de escolarización.

Aproximadamente un 17 por 100 de los centros específicos, en su mayoría de titularidad privada, confirman que las enseñanzas que se proporcionan a los alumnos y alumnas no siempre se adecuan a las prescripciones y directrices que se contienen en los dictámenes de escolarización.

La razón de esta ausencia de acomodo deriva principalmente de falta de recursos personales de los colegios, seguida de la falta de recursos materiales o, incluso aunque en menor medida, de la falta de espacio, o del conjunto de todos los elementos.

e) La escolarización combinada.

Las experiencias de escolarización combinada se presentan como instrumento de suma utilidad para poner en práctica los principios de inclusión del alumnado en los centros ordinarios y, además, para que el alumno o alumna se beneficie de todos aquellos recursos que le sean de mayor utilidad, con indepen-

dencia de que los mismos se proporcionen en centros ordinarios o específicos.

No obstante las bondades de esta modalidad de escolarización, la investigación desarrollada permite concluir la inexistencia de unas prácticas comunes y consolidadas entre los centros específicos y los centros ordinarios para su puesta en funcionamiento, a excepción del centro para el alumnado con discapacidad auditiva "Rosa Relaño" de Almería y el centro para el alumnado con discapacidad visual "Luis Braille" de Sevilla.

En todo caso, los responsables de los centros se lamentan de la ausencia de unas instrucciones claras y precisas, o de un protocolo diseñado por la Administración educativa acerca del modo en que han de desarrollarse estas experiencias –las cuales valoran muy positivamente–, y del grado de implicación que en las mismas han de tener los centros ordinarios. Así las cosas, la posibilidad de que se realice estas experiencias y de su éxito depende de la voluntad e implicación de los profesionales, en especial, de aquellos que prestan servicios en los centros ordinarios.

Los elementos comunes detectados en los supuestos de escolarización combinada coinciden en su inicio a instancias el centro específico salvo en los supuestos de que el alumno o alumna se encuentre en el centro ordinario, en cuyo caso la iniciativa parte de las familias. Tras acordar los profesionales la viabilidad del proyecto (horario, actividades, reuniones, seguimiento, etc) y su implicación con el mismo, se comunica esta circunstancia al Equipo de Orientación Educativa para su aprobación y modificación del dictamen de escolarización del alumno o alumna.

Sobre el nivel de colaboración del centro ordinario en las experiencias de escolarización combinada existe un equilibrio entre la colaboración con personal de apoyo (34,5 por 100), cofinanciando la experiencia (34,5 por 100) o colaborando con materiales (31 por 100).

Respecto del nivel de integración del alumnado en este tipo de experiencias, los datos apuntan preferentemente a una presencia en las aulas específicas de los centros ordinarios (45 por 100). Le siguen los casos de integración del alumno o alumna en el aula ordinaria (26 por 100) y en el aula de apoyo (18 por 100). Por otra parte, en menor medida el niño o niña comparte su tiempo de recreo en el centro ordinario (6 por 100) o realiza actividades complementarias con sus compañeros del centro ordinario (6 por 100).

f) Ratios.

1) *Ratio alumnado-profesorado*: En el 52,5 por 100 de los centros específicos existe una media de un profesora o profesora por cada 5 ó 6 alumnos y alumnas; otro 18,6 por 100 se mueve en torno a los parámetros entre 7 y 8; y finalmente, un 15,3 por 100 de los centros señala que la ratio se perfila sobre 3 y 4 alumnos por cada profesor.

Confirmando la reclamación que de modo insistente se nos formulaba por los centros de titularidad

privada en el desarrollo de nuestra investigación, la ratio alumnado-profesorado en aquellos está en unos valores superiores a la ratio media en los centros gestionados por la Administración educativa. De este modo, la ratio en los centros públicos es de 3 y 4 alumnos y alumnas por cada profesor mientras que en los colegios privados la ratio media es de 5 y 6 alumnos.

Con todo, las personas responsables de cumplir el cuestionario, cualquiera que sea su titularidad, reclaman que la ratio óptima debe ser de 3 y 4 alumnos y alumnas por cada profesor o profesora.

2) *Ratio alumnado-unidad*: Un 47,5 por 100 de los centros tiene una media de entre 5 y 6 alumnos/as por cada unidad; un 20 por 100 tiene en cada unidad una media entre 7 y 8 alumnos/as; y sólo en el 10 por 100 de los casos la ratio alumnado-unidad está entre 3 y 4.

La ratio es superior en los centros de titularidad privada que en los gestionados por la Administración, a excepción de los centros ubicados en la provincia de Huelva en la que ambas magnitudes se equiparan, y en los colegios ubicados en la provincia de Sevilla en los que se invierte la tendencia señalada.

En cualquier caso, se demanda una ratio alumnado-unidad por debajo de los parámetros actuales, de modo que la situación óptima se perfila sobre 3 y 4 alumnos y alumnas por cada una de las unidades.

3) *Ratio alumnado-Enseñanzas de Educación Infantil*: Este tipo de enseñanzas sólo se proporcionan en 24 centros, de los cuales advertimos que el 67 por 100 cuentan con una ratio entre 5 y 6 alumnos y alumnas; otro 17 por 100 gira alrededor de 7 y 8; y en menor medida, un 12,5 por 100 tiene establecida una ratio entre 3 y 4.

A diferencia de los casos anteriores, esta magnitud es superior en los centros públicos que en los privados a excepción de los ubicados en la provincia de Málaga.

También en esta ocasión, los responsables de los colegios, con independencia de su titularidad, demandan una ratio óptima entre 3 y 4 alumnos y alumnas.

4) *Ratio alumnado- Formación Básica de Carácter Obligatoria*: Un 61,4 por 100 de los centros específicos alega una ratio en este tipo de enseñanzas entre 5 y 6 alumnos y alumnas; un 20,5 por 100 señala entre 7 y 8; y un 13,6 por 100 se perfila entre 3 y 4.

Estos parámetros se presentan más elevados en los centros de titularidad privada que en los públicos a excepción de los ubicados en las provincias de Huelva y Sevilla en los que los valores están más igualados.

Asistimos nuevamente a una petición generalizada acerca de la conveniencia de que la ratio en este tipo de enseñanzas sea inferior a la existente, de modo que la situación óptima se perfila en torno a 3 y 4 alumnos y alumnas.

5) *Ratio alumnado-Programas de Cualificación Profesional Inicial*: Este tipo de enseñanzas tiene una escasa presencia en los centros específicos de edu-

cación especial, y donde se imparten son exclusivamente en centros de titularidad privada. La ratio media está entre 5 y 6, siendo ésta la óptima en la mayoría de los casos.

6) *Ratio alumnado-Programas de Transición a la Vida Adulta (PTVA)*: Se advierte una significativa variedad de resultados entre los centros que han respondido a esta pregunta, si bien, la media de la ratio existente en los centros, con independencia de su titularidad gira en torno a 7 y 8 alumnos y alumnas. Por su parte, **la ratio óptima** para este tipo de enseñanza debería estar **entre 5 y 6** alumnos y alumnas.

7) *Ratio alumnado-tipo discapacidad*: Las Instrucciones de 17 de febrero de 2009 de la Consejería de Educación vienen a establecer que, en el caso de las unidades de Educación especial, tanto en centros docentes ordinarios como específicos, el número de alumnos y alumnas por aula será el siguiente: psíquicos de 6 a 8; sensoriales de 6 a 8; físicos y motóricos de 8 a 10; autistas o psicóticos de 3 a 5; plurideficientes de 4 a 6; y las unidades que escolaricen a alumnado de diferentes capacidades el número de alumnos y alumnas será de 5.

7.a) *Discapacidad psíquica*: La ratio en estas unidades se perfila entre 5 y 6 alumnos y alumnas, cercana al siguiente nivel que equivale a entre 7 y 8, lo que indica su acomodo a las previsiones contenidas en las mencionadas Instrucciones. A pesar de lo cual, a criterio de las personas responsables de los centros esta ratio tendría que ser inferior para mejorar la calidad educativa del alumnado proponiendo que en cada unidad de psíquicos debería estar compuesta por tres y cuatro alumnos.

7.b) *Discapacidad sensorial*: La ratio de las unidades de psíquicos se perfila entre cinco y seis alumnos y alumnas, en unos niveles inferiores a los propuestos en la normativa de la Administración educativa. En cualquier caso, a juicio de los responsables de los centros, esta ratio debería ser aún inferior para mejorar la calidad educativa del alumnado, demanda que se aprecia con mayor intensidad en los centros públicos.

7.c) *Discapacidad física o motórica*: La ratio de las unidades de alumnos y alumnas de estas unidades (entre 5 y 6 alumnos/as) se encuentra en unos valores inferiores a los que contempla las Instrucciones citadas. A pesar lo cual, los responsables de los centros, cualquiera que sea su titularidad, entiende que la ratio de estas unidades debería ser inferior a la actual.

7.d) *Autismo*: La ratio actual de las aulas de autismo (entre 3 y 4 alumnos y alumnas) se acomoda a las previsiones contenidas en la normativa de la Consejería de Educación, si bien, sus responsables sugieren que la ratio debiera ser inferior.

7.e) *Plurideficiencia*: La ratio de las unidades de plurideficientes (entre 5 y 6 alumnos y alumnas) se acomodan a las previsiones de la normativa educativa

aunque se considera que el número de alumnos y alumnas que componen dichas unidades debería ser inferior, en torno a 3 y 4 alumnos y alumnas.

7.f) *Otras deficiencias*: La ratio de las unidades de alumnado con diversas discapacidades de los centros específicos de educación especial (entre 5 y 6 alumnos y alumnas) se acomoda a las previsiones establecidas a tal efecto por la Administración educativa, si bien, dicha ratio debería ser inferior a la actual, en el criterio de los responsables de los centros, equiparándose a unos valores entre 3 ó 4 alumnos y alumnas.

A modo de conclusión podemos señalar que, en general, las unidades de los centros específicos de educación especial se acomodan, por lo que respecta a las ratios, a las previsiones contenidas en las Instrucciones de la Consejería de Educación. No obstante, de forma unánime, las personas encargadas de cumplimentar el cuestionario demandan una ratio inferior a los niveles actuales para mejorar la calidad educativa. En este sentido, cualquiera que sea el tipo de unidad, se reclama que la ratio debe girar en torno a 3 y 4 alumnos y alumnas, a excepción de las unidades de autismo para las que se reclama una ratio entre 1 y 2 alumnos y alumna.

g) La escolarización.

Un 35 por 100 de los centros específicos de educación especial confirman que no tienen capacidad para atender a la totalidad de la demanda de escolarización. Se trata de una cifra ciertamente preocupante porque indica que existe un elevado número de alumnos y alumnas que demandan una plaza en uno de estos recursos y que, por las razones que seguidamente analizaremos, ven limitado su acceso.

Esta situación varía sustancialmente en función de las distintas provincias andaluzas. De este modo, encontramos que en las provincias de Almería y Jaén se escolariza a la totalidad de la demanda, teniendo en cuenta, además que la ratio de escolarización en relación con el resto de la población escolar eran las más bajas (0,16 por 100 y 0,15 por 100, respectivamente).

Por el contrario, en las provincias de Granada y Cádiz, que cuentan con un importante número de centros y de alumnado escolarizado, paradójicamente, se deja de atender al 71 por 100 y al 50 por 100 de la demanda respectivamente. También la provincia de Sevilla se perfila como una de las que carece de capacidad para que sus centros absorban la totalidad de la demanda.

Por su parte, los centros de las provincias de Huelva y Málaga tampoco disponen de los medios suficientes para atender todas las solicitudes de escolarización aunque en menor medida (25 y 20 por 100 respectivamente). En el primer caso la demanda no atendida se dirigía al centro de titularidad pública y en el segundo a algunos de los centros gestionados por entidades privadas.

Evidentemente esta situación tan dispar entre las distintas provincias andaluzas obliga a la Administración educativa a hacer un importante ejercicio de reflexión sobre la red de recursos de los centros específicos de educación especial y de su distribución por la geografía andaluza.

De la misma manera, entendemos que ese esfuerzo debe ir dirigido a analizar y valorar la existencia de criterios uniformes entre las distintas Delegaciones Provinciales de Educación sobre la derivación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los centros específicos de educación especial, en especial por lo que se refiere a la provincia de Granada y Cádiz. Y ello porque, recordemos, en estas dos provincias confluyen dos circunstancias aparentemente contradictorias; por un lado cuentan con una ratio provincial de escolarización en relación con el resto de la población escolar muy por encima de la media andaluza y, paralelamente, deja de atender a un elevado número de peticiones de escolarización.

Las razones que motivan que no se pueda atender la totalidad de la demanda son, principalmente, falta de espacio o falta de recursos personales y materiales. Sin embargo, resulta preocupante que un elevado número de centros haya señalado que la imposibilidad de atender a las solicitudes de escolarización deriva de la negativa de los Equipos de Orientación Educativa y de la Administración educativa a la ampliación del concierto.

Estos argumentos que constan en el cuestionario y que coinciden con las manifestaciones realizadas por algunos de los responsables de los centros durante nuestras visitas a los mismos debe llevarnos a valorar el modo en que la Administración educativa pudiera estar llevando a cabo las políticas de integración e inclusión del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros ordinarios.

Hemos insistido en diversas ocasiones en este trabajo en el hecho de que cada alumno y alumna debe recibir la atención que mejor se acomode a sus necesidades, preferentemente en un centro ordinario, y cuando ello no sea posible, en un centro específico. Ahora bien, en ningún caso, ese esfuerzo por la integración debe ser forzado e inflexible pues ello puede acarrear que se esté privando a algunos alumnos y alumnas de recibir la atención educativa que realmente precisen y que sólo se puede proporcionar en un centro de educación especial.

A modo de resumen, valorando la situación de la ubicación de los centros en las distintas provincias podemos llegar a las siguientes conclusiones:

a) Los centros de la provincia de Cádiz no escolarizan la totalidad de la demanda por la negativa de la Administración a la ampliación del concierto, por las decisiones de las Comisiones de escolarización, por falta de espacio, por falta de recursos personales, por falta de recursos materiales, y por las decisiones de

los Equipos de Orientación Educativa u orientadores de institutos.

b) Los centros de la provincia de Granada no pueden atender la totalidad de la demanda principalmente por falta de espacio y por falta de recursos personales y materiales. Del mismo modo, aunque en menor porcentaje, se alude a las decisiones de los Equipos de Orientación Educativa u orientadores de institutos y a la negativa de la Administración educativa a ampliar el concierto.

c) Los centros de la provincia de Córdoba apuntan mayoritariamente a las decisiones de los Equipos de Orientación Educativa u orientadores de institutos y por la negativa de la Administración educativa a la ampliación del concierto como las razones por las que no se atiende a la totalidad de la demanda. En un menor porcentaje se señala la falta de recursos personales.

d) Los centros de la provincia de Sevilla señalan a las decisiones de las Comisiones de escolarización como la causa principal para no escolarizar la totalidad de las peticiones. También, en menor medida, se señala la ausencia de recursos materiales y personales.

e) Los centros de la provincia de Málaga sólo especifican que el problema de la no escolarización a la totalidad del alumnado deriva de las decisiones de los Equipos de Orientación Educativa u orientadores de institutos.

f) El único centro de la provincia de Huelva de titularidad pública que no puede atender a toda la demanda alega razones de espacio.

Respecto de la procedencia del alumnado, el 40 por 100 procede de la misma provincia donde se ubica el centro, y sobre el 35 por 100 proviene del mismo municipio. Porcentualmente, le sigue en número el alumnado que procede de la misma zona de influencia (14, 92 por 100) y de la zona de escolarización (5,04 por 100). Son escasos las personas que acuden a los centros procedentes de la comarca o de fuera de la provincia.

A tenor de estos datos, hemos de concluir que, por regla general, el centro escolar se encuentra alejado del domicilio familiar, pues es muy escaso el porcentaje de casos en los que el alumnado proviene de la misma zona de escolarización o de influencia. Ello se traduce en la necesidad de contar con medios de transporte, en una importante inversión de tiempo en traslados y, como no, en un alejamiento entre el centro y el entorno social y familiar del alumnado.

Finalmente, por lo que se refiere a los sistemas de evaluación, un 16 por 100 de los centros los considera inadecuados por la ausencia de un documento o protocolo específico para estos recursos unido a la falta de flexibilidad del Sistema Séneca para adaptarse a su realidad. Estas vicisitudes determinan que se obtengan resultados muy dispares en base a las herramientas diagnósticas y de evaluación elaborada y

utilizada en cada colegio, las cuales en ocasiones se basan en las existentes para las enseñanzas primarias con las correspondientes adaptaciones.

3. Sobre los profesionales.

a) Plantilla teórica y real. Relación de puestos de trabajo.

La plantilla teórica de los 54 centros específicos de educación especial que han respondido al cuestionario durante el curso escolar 2009-2010 asciende a 1.523 profesionales.

A pesar de la heterogeneidad de los datos, la media del número de trabajadores teóricos de los centros de titularidad pública (33,31) es superior a la media de los trabajadores que prestan servicios en los centros privados (26,05).

Por su parte, el número de trabajadores que realmente desempeñan su trabajo en los centros específicos de educación especial -1.592- es superior a la plantilla teórica de lo que se deduce la falta de acomodo entre el diseño de las plantillas y las necesidades reales.

Esta diferencia entre un parámetro y otro (plantilla teórica y real) se hace más patente en los centros de titularidad pública que en los centros privados. La razón puede tener su origen en el hecho de que en los primeros no se han incluido en los cuestionarios una serie de servicios que pueden ser contratados externamente o aportados por otras Administraciones.

En relación con los órganos que determinan la Relación de puestos de trabajo, en los centros de titularidad pública es la Administración educativa mientras que en los centros privados mayoritariamente viene diseñada por las entidades que los gestionan.

b) Descripción de las plantillas.

b.1 Personal docente:

Las categorías profesionales con mayor número de docentes corresponden a pedagogía terapéutica con 425, seguidas del profesorado de educación especial con 235, de los técnicos de taller con 94 y del profesorado de audición y lenguaje con 87. Por el contrario, las categorías que cuentan con menor número de profesionales son el profesorado de apoyo con 39, el profesorado de religión con 20, el profesorado de educación física con 13; y por último, el profesorado de música con 2 profesionales.

Por lo que respecta a la tipología de la contratación, existe un predominio de la indefinida frente a la temporal en todas y cada una de las categorías profesionales del personal docente de los centros específicos de educación especial durante el curso escolar al que se refiere nuestra investigación, a excepción del profesorado de apoyo, en cuya categoría se advierte un ligero predominio de la contratación temporal.

De otro lado, se demanda un incremento del profesorado de apoyo, y con especial intensidad del profesorado de música, educación física y religión.

b.2 Personal no docente:

La categoría con mayor número de profesionales corresponde a cuidadores (162) seguida de monitores (126), servicio doméstico (111), auxiliar (88), personal de cocina (85), monitor de transporte (68), fisioterapeuta (61), psicología y logopeda, ambas categorías con 52 personas. Con menos de 50 profesionales, se encuentran las categorías de conductor (36), trabajo social (35), Conserje (30), diplomatura en enfermería (19), y medicina (14). Por su parte, las categorías con menor número de profesionales se corresponden con las de mantenimiento con 9; auxiliar de enfermería y pedagogía, ambas con 6; y terapia ocupacional con 4.

Existe un predominio de la contratación indefinida frente a la contratación temporal salvo en las categorías de auxiliar técnico educativo, enfermería, conductor y monitor de transporte.

Se demanda un incremento de profesionales de la categoría de monitor, mantenimiento, terapeuta ocupacional y médico. También se sugiere, aunque en menor medida un aumento de profesionales de las categorías de diplomatura en enfermería y fisioterapeuta las diferencias son menos numerosas.

En relación con la dedicación horaria de los profesionales, todas las categorías profesionales del personal docente la dedicación real está por encima de la que se cataloga como óptima. Las diferencias entre ambas magnitudes se presenta con mayor intensidad en las categorías de Pedagogía terapéutica, Técnico de taller, y en el caso del profesorado de música, educación física y religión.

c) Antigüedad de permanencia de los profesionales en los centros.

c.1 Personal docente:

La media de la antigüedad de permanencia del personal docente es superior en los centros de titularidad privada que en los públicos a excepción de las categorías de profesorado de educación física y técnico de taller. Ello obedece a la posibilidad de movilidad de la que disponen los empleados públicos participando en los procedimientos de concursos de traslado, aspecto éste que no se plantea en los centros gestionados por entidades privadas.

A excepción de las categorías de profesorado de apoyo y de docentes de audición y lenguaje de los centros públicos, la media de antigüedad de permanencia en los centros de los profesionales docentes no está por debajo de los 4 y 7 años.

c.2 Personal no docente:

La media de permanencia, en general, es superior en los centros de titularidad privada que en los públicos, presentando una media en ambos casos entre los parámetros de 4 y 7 años.

Las categorías con mayor antigüedad se corresponden con terapia ocupacional y los profesionales de enfermería de los centros públicos. Sin embargo, los

monitores de transporte aparecen como la categoría que de media permanecen menor número de años en estos recursos.

d) Otras cuestiones sobre los profesionales.

En cuanto al *cobro de las retribuciones*, podemos afirmar que en el 85 por 100 de los centros su personal percibe las retribuciones con puntualidad. Otro 10 por 100, todos colegios privados, no se acomodan a esta regla mayoritaria, siendo la causa de estas disfunciones la demora de la Administración educativa en abonar las partidas de los conciertos educativos.

La practica totalidad de los centros específicos de educación especial, hasta un 95 por 100, se encuentra al corriente en el pago de las cuotas a la Seguridad Social.

Durante los dos últimos cursos escolares (2008-2009 y 2009-2010) sólo se han producido *conflictos laborales* en 8 centros, estando el origen de estas situaciones en las modificaciones de funciones de algunas categorías recogidas en el convenio colectivo aplicable; en las diferencias retributivas entre personal de pago delegado y el resto de los profesionales; o en problemas de entendimiento con la dirección del centro.

El grado de *satisfacción del personal con sus condiciones laborales* es bueno, habida cuenta de que entre unos parámetros del 1 al 10, esta valoración se sitúa en torno al 7, siendo un tanto superior en los centros de titularidad pública (7,29) que en los centros gestionados por entidades privadas (6,61). Esta diferencia puede venir motivada por dos circunstancias: Por un lado la media de la ratio del alumnado en los centros de titularidad privada es superior a los públicos y, por otros, el número de profesionales que prestan servicios en los mismos es inferior a los centros gestionados por la Administración educativa.

En los centros de titularidad pública los *procesos de selección* del personal se basan en los principios de igualdad, mérito y capacidad que deben presidir el acceso a la función pública, y los elementos especialmente valorados en cada caso serán los que se determinen en la convocatoria de los correspondientes procesos selectivos.

En el caso de los colegios gestionados por la iniciativa privada, la casuística se presenta más variada, si bien, existen elementos comunes en el iter marcado: Apertura de plazo para presentar candidaturas, selección de candidatos para entrevista, sometimiento a periodo de prueba de la persona seleccionada. Los elementos valorados son principalmente cuatro: Titulación y formación en general, experiencia en el puesto a ocupar, experiencia en otros puestos o trabajos relacionados y, por último, la actitud, aptitud y buena disposición para el desempeño de la labor a desarrollar.

Respecto de los *sistemas de formación específica y continuada del personal* encontramos que en el caso del personal docente estos procesos se realizan prin-

cialmente en los centros del profesorado dependientes de la Consejería de Educación.

Para el personal no docente de los centros privados estos procesos se llevan a cabo a través de los cursos, jornadas o congresos que organizan Federaciones y Confederaciones, y también con los cursos de formación que expresamente organice para su personal la titularidad del centro.

En el caso del personal no docente de los centros públicos, los sistema de formación serán los que establezca específicamente la Administración educativa o, en su caso, el Instituto Andaluz para la Administración Pública.

Finalmente, por lo que respecta a la *participación del voluntariado* en los centros específicos de educación especial, los datos obrantes en el cuestionario confirman que la colaboración se eleva a 167 voluntarios y voluntarias en el curso 2009-2010, todos ellos en centros gestionados por entidades privadas, si bien, no se ha podido obtener información acerca de las actividades que desarrollan estas personas en los centros, lo que nos lleva a pensar que no están definidas sus funciones y cometidos.

4. Sobre las familias.

El *grado de implicación de las familias en el funcionamiento* de los centros se sitúa en un 4,89 en una escala del 1 al 10, lo que indica que esta actividad es aceptable. No se observan diferencias significativas en estos parámetros entre los centros públicos (4,69) y los centros privados (4,98).

Las Asociaciones de Madres y Padres de Alumnos se encuentran implantadas en el 80 por 100 de los colegios, y allí donde se encuentran operativas se advierte un mayor grado de implicación de las familias en el funcionamiento del centro.

En otro orden de cosas, el 62 por 100 de los centros cuentan con un *Sistema de evaluación* para comprobar el grado de satisfacción de las familias con el funcionamiento del centro, encontrándose más implementados en los privados que en los gestionados por la Administración educativa.

El Sistema de evaluación mayoritariamente utilizado es el cuestionario seguido de las entrevistas personales con las familias.

Los resultados obtenidos de satisfacción general en la última de las evaluaciones realizadas en cada centro confirman en un 67 por 100 de los casos que dicho grado de satisfacción es muy bueno, con una puntuación media de 7,82.

Este dato viene a corroborar el sentir que nos transmitieron las familias en nuestros encuentros. Es así que por una parte reclamaban mejoras de tipo organizativos o estructurales en los colegios pero, por otra, se mostraban satisfechos padres y madres con la atención educativa que estaban recibiendo sus hijos

e hijas, especialmente en los casos en los que el alumnado provenía de los centros ordinarios.

Con todo, se advierte un mayor grado de satisfacción de las familias del alumnado escolarizado en los centros públicos (8,38) que en los gestionados por entidades privadas (7,65).

El *grado de implicación de las familias en el proceso educativo*, en una escala del 1 al 10, se eleva a 5,64, es decir, aceptable, advirtiéndose unos valores un tanto superiores en los centros públicos (5,75) que en los privados (5,59).

Un instrumento de comunicación entre las familias y el centro son las *tutorías*, a través de las cuales puede medirse el grado de participación de padres y madres en el desarrollo educativo de sus hijos e hijas.

En el caso de los centros específicos de educación especial, la asistencia de los familiares a las tutorías es más numerosa cuando son menos frecuentes. Una de las razones que justifica esta situación puede tener su origen en el hecho de que, como hemos comprobado, los colegios suelen encontrarse alejados del domicilio familiar, a veces incluso en otro municipio o provincia. Esta lejanía se erige como un obstáculo importante que impide que muchas familias puedan acudir a los colegios con la frecuencia que la situación requiera.

Además de las tutorías, otros medios de comunicación entre las familias y el centro son el teléfono, la agenda escolar, el correo electrónico, las notas informativas, las circulares, las entrevistas con los trabajadores sociales, o incluso, las Escuelas de padres.

La falta de homogeneidad en la oferta de recursos entre las distintas provincias y entre los distintos centros se proyecta también en los *Servicios o Programas de apoyo a las familias*. Son unos instrumentos que hacen uso de ellos el 64 por 100 de los centros, preferentemente aquellos gestionados por entidades privadas, y con especial relevancia en los ubicados en las provincias de Málaga, Córdoba y Huelva. Por el contrario, son los colegios de las provincias de Cádiz y Jaén quienes presentan índice más bajo en la oferta de estos servicios.

Algunos de los servicios operativos son los Programas de respiro familiar, las Escuelas de padres, los Servicios de orientación familiar, y el Plan de apertura de centro (aula matinal, comedor y actividades extraescolares).

5. Sobre la Organización.

En relación con los diferentes instrumentos de planificación de los centros, se ha de indicar que todos ellos cuentan con un *Plan anual* que se hace públicos en el 91 por 100 de los casos, y es aprobado por el Consejo escolar o por éste junto con el claustro del profesorado.

La *Memoria evaluativa anual*, es decir, el balance que recoge el resultado del proceso de evaluación

interna está disponible en la totalidad de los centros, dándose publicidad en el 91 por 100 de los casos, siendo los órganos de aprobación mayoritariamente el Consejo escolar y conjuntamente éste con el Claustro del profesorado.

Respecto al *Proyecto educativo* del centro, 71 por 100 de los centros dispone de este documento que tiene como finalidad alcanzar los objetivos de cada una de las etapas, incluyendo de manera coordinada los proyectos curriculares de las distintas etapas educativas que se imparten. En cuanto a su publicidad, el 94 por 100 que cuentan con él lo hacen público. Su vigencia, mayoritariamente es trianual y anual y en menor medida la bianual. Es aprobado por el Consejo escolar mayoritariamente o por éste junto con el Claustro del profesorado.

Cuentan con *Reglamento de Organización y Funcionamiento* 50 centros, encontrándose otros 8 en proceso de elaboración en el momento de proceder a la redacción del presente Informe. En un 90 por 100 de los casos el Reglamento se hace público. La tendencia mayoritaria es que la vigencia de este documento sea anual o trianual y en menor medida bianual. Su aprobación corresponde generalmente al Consejo escolar y a éste junto con el Claustro del profesorado.

Las *Finalidades educativas* del centro existen en el 95 por 100 de los colegios, haciéndose público mayoritariamente, con una vigencia preferentemente anual o trianual, y correspondiendo su aprobación al Consejo escolar.

Finalmente, por lo que respecta a los *Sistemas de evaluación de calidad* se trata de un instrumento todavía con escasa implantación en los centros, si bien, un número considerable de ellos confirman que se encuentran en proceso de elaboración. Los Sistemas utilizados son mayoritariamente el modelo EFQM, Plan de Mejora y calidad de rendimientos escolares propuesto por la Consejería de Educación y el Certificado de calidad FEAPS.

6. Sobre los servicios complementarios.

Como acontece en otras materias, no existe una normativa específica que regule los servicios complementarios en este tipo de recursos, por lo que han de adaptarse a las normas generales aplicables a los centros ordinarios, las cuales difícilmente encajan en las prestaciones y atenciones que recibe el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

El servicio de *aula matinal* tiene una escasa incidencia en los centros específicos motivada, probablemente, por la utilización general que el alumnado efectúa del transporte escolar que determina que su llegada a las instalaciones del centro, coincida con el comienzo de la jornada lectiva.

La falta de acomodo de la normativa reguladora de los servicios complementarios a los centros especifi-

cos se hace más patente si cabe en el servicio de aula matinal, y ello porque se exige para su puesta en funcionamiento una demanda mínima de 10 alumnos y alumnas. Ocurre, sin embargo, que por las características de estos colegios en relación con el número de alumnado que atiende y por la atención especializada e individualizada que prestan, esa demanda mínima limita las posibilidades de implantación en muchos colegios.

De ahí que el movimiento asociativo venga demandando la supresión de la exigencia mínima para el establecimiento del servicio y que, en todo caso, se dote para su adecuado funcionamiento de mayor personal que el exigido en los centros ordinarios.

Efectivamente, nuestra experiencia en las visitas a los centros nos ha permitido comprobar la especial atención que requieren estos niños, niñas y jóvenes, que les hace acreedores de unos medios que en ningún caso pueden ser equiparables ni en cantidad ni en calidad a los que se pone a disposición de los centros ordinarios.

Todos los colegios que tiene operativo el servicio confirman disponer de medios suficientes, en muchas ocasiones gracias al esfuerzo de los profesionales y de las asociaciones que gestionan los centros.

El *transporte escolar* es un servicio mayoritariamente utilizado por el alumnado de los centros específicos de educación especial.

El coste del servicio, o mejor, las personas o entidades que lo sufragan merece ser objeto de comentario habida cuenta de la falta de homogeneidad de criterios entre los distintos centros de titularidad privada y las distintas provincias donde se encuentran ubicados, como pudimos comprobar en el desarrollo de nuestras visitas y como se corrobora con los datos reflejados en el cuestionario. Y todo ello a pesar de la existencia de una norma, el Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula la prestación gratuita del servicio complementario de transporte escolar para el alumnado de los Centros docentes sostenidos con fondos públicos, que incluye entre el alumnado beneficiario del servicio al escolarizado en un centro específico de educación especial sostenido con fondos públicos ubicado en la misma o en distinta localidad de la del domicilio familiar, cuando las necesidades derivadas de su discapacidad dificulten su desplazamiento al centro, de acuerdo con lo que establezca el dictamen de escolarización.

A pesar de la claridad de la norma, durante nuestra investigación comprobamos que los centros de las provincias como Almería, Málaga o Huelva, desconocían el alcance de aquélla. Por su parte, los centros de la provincia de Córdoba nos informaron que no se estaba aplicando los preceptos del Decreto, al parecer, por falta de recursos económicos de la Administración.

La situación descrita, en el criterio de esta Defensoría, vulnera el principio de igualdad en el ejercicio

del derecho a la educación entre el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial de titularidad pública con los de titularidad privada, dado que en los primeros el servicio es prestado gratuitamente mientras que en los segundos deben ser objeto de financiación por las familias, las entidades o con otras ayudas públicas como becas. Es más, consideramos que la Administración educativa debe prestar una especial diligencia en este asunto teniendo en cuenta la distribución de la actual red de estos recursos que determina que la mayoría del alumnado precise utilizar el servicio de transporte.

Como mejoras del mencionado servicio, muchos centros apuntan a la necesidad de contar con vehículos adaptados, lo que requiere importantes inversiones, pero sobre todo, la petición general va dirigida al incremento del número de monitores especializados para atender el servicio, que en ningún caso puede ser equiparable al que se presta en los centros ordinarios.

El *servicio de comedor escolar* se encuentra operativo en el 88 por 100 de los colegios, siendo utilizado por un muy elevado porcentaje del alumnado.

Nuevamente asistimos a unas demandas en este servicio que no encajan con el modo en que se presta en los centros ordinarios. No podemos estar más de acuerdo con quienes afirman que el servicio de comedor en este tipo de recursos debe suponer algo más que facilitar alimentación al alumnado o mejorar sus hábitos alimenticios. Es así que, en multitud de ocasiones, se debe realizar unas actividades que representan una prolongación de las enseñanzas que se imparten en las aulas.

Lo anterior exige una atención personal e individualizada, de manera especial para el alumnado con pluri-deficiencia, que parece no resulta compatible con los medios de los que disponen los centros, los cuales se ven obligados a buscar fórmulas para compensar estas deficiencias, una de las más comunes es la colaboración en el servicio de comedor del personal docente.

Las *actividades extraescolares* se practican en el 62 por 100 de los centros, preferentemente en los gestionados por entidades privadas. Se trata de una prestación que no es utilizada por un excesivo número de alumnado, entre otras razones, por las dificultades de compaginar el servicio de transporte, que hay que duplicar en aquellos centros donde se encuentran implementadas, de modo que exista un servicio para el alumnado que concluye su actividad educativa o el servicio de comedor y otro para el alumnado que abandona el centro posteriormente tras realizar las mencionadas actividades.

Las actividades más demandadas son las que se desarrollan en los meses estivales una vez concluida el curso escolar ya que permiten la necesaria conciliación de la vida familiar y laboral, continuidad del proceso de estimulación y formación que recibe este tipo

de alumnado a lo largo de todo el curso escolar y, además, es una importante alternativa para la ocupación del tiempo libre de este alumnado que tan limitado tiene el acceso a otras actividades de ocio.

Algunos centros de titularidad privada desarrollan estas actividades estivales, que valoramos muy positivamente, en las instalaciones del centro pero organizada por las Asociaciones de madres y padres de alumnos y alumnas en colaboración con la asociación o entidad que gestiona el colegio.

Finalmente, el *servicio de residencia escolar* se encuentra operativo en 14 centros, 3 de titularidad pública y 11 de titularidad privada. Se trata de un recurso que no es utilizado por un elevado porcentaje del alumnado, disponiendo los centros de los recursos materiales y personales necesarios para su debida atención.

Una vez más asistimos a desigualdades territoriales porque ninguno de los centros específicos de educación especial de las provincias de Córdoba y Huelva, disponen de este recurso tan importante para el alumnado que no puede desplazarse diariamente desde el domicilio familiar.

7. Sobre las infraestructuras.

La norma que contempla los requisitos mínimos de los colegios que impartan enseñanzas de educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria y bachillerato así como formación profesional (Real Decreto 1537/2003) contiene un mandato dirigido a la Administración educativa para que adapten sus normas a los centros de educación especial.

No obstante, Andalucía no cuenta todavía con una norma concreta en materia de infraestructuras para los centros específicos de educación especial que reconozca sus peculiaridades y sobre la base de las mismas determine los requisitos mínimos que deben reunir dichos establecimientos, lo que ha determinado que los centros hayan debido sus instalaciones a las mismas exigencias establecidas para los centros ordinarios.

Como se expresa en los cuestionarios y hemos tenido ocasión de comprobar en el transcurso de nuestras visitas, la extensión de la norma señalada a los centros específicos de educación especial se presenta ciertamente complicada por las especiales características de su alumnado y por los diversos servicios que se prestan en los mismos que trascienden de los estrictamente académicos.

Por todo lo señalado, se impone que, sin mayores demoras, la Administración educativa promueva la elaboración de una norma que determine los requisitos mínimos que han de reunir los centros específicos de educación especial en Andalucía en materia de instalaciones, mobiliario y equipamiento.

A pesar de la variedad de los centros visitados por esta Institución así como de la diversidad en cuanto a características y estado de conservación y dependen-

cias, podemos afirmar que el estado de conservación de los inmuebles es aceptable, con sus significativas excepciones, tanto en sentido positivo como negativo.

Así nos causó preocupación la ubicación de algunos colegios, generalmente de titularidad pública, en edificios de enormes dimensiones, bastantes antiguos que fueron cedidos en su momento por las Diputaciones provinciales. Son inmuebles que precisan de grandes inversiones para su mantenimiento y conservación en unos estándares mínimos de calidad. Además, suelen encontrarse bastantes alejados del núcleo urbano, por lo que su integración con el resto de la sociedad se presenta ciertamente complicada. En definitiva, a nuestro juicio, se trata de instalaciones poco acogedoras sobre las que cabe cuestionar la idoneidad de que alberguen a este tipo de centros educativos.

En sentido inverso hemos encontrado asimismo colegios, generalmente de titularidad privada, ubicados en inmuebles de escasas dimensiones donde el alumnado se ve obligado a compartir parte de las instalaciones con otros servicios gestionados por la entidad o asociación, tales como residencia de mayores o talleres ocupacionales.

Del mismo modo, durante nuestras visitas nos sorprendió el equipamiento básico existente en algunos colegios. Nos referimos tanto a su antigüedad como a la falta de adaptación de muchos de ellos para determinado tipo de alumnado, especialmente, aquel que padece plurideficiencia o algún tipo de discapacidad física o motórica.

Debemos señalar las importantes diferencias en relación a la existencia de infraestructuras entre los centros. Como ejemplo podemos mencionar las salas de fisioterapia, las salas de estimulación sensorial o las piscinas terapéuticas. Respecto de este último recurso recordamos que está disponible en los centros de titularidad pública aun cuando en muchos casos no se encuentren en funcionamiento, a pesar de la inversión realizada tanto económica como en espacio. En cambio los centros gestionados por entidades privadas carecen de dicho recurso.

Además de la diferencia en cuanto a la existencia o no de estos recursos, allí donde se encuentran implementados se plantean otros problemas como las reducidas dimensiones de los espacios dedicados a su uso, la ausencia de personal suficiente y cualificado para su atención; o el elevado coste de los materiales.

Por otro lado, las instalaciones recreativas, deportivas y culturales se encuentran preferentemente implantadas en los centros con mayor capacidad, es decir, aquellos que escolarizan a más de 75 alumnos y alumnas, y con menor presencia en los centros que venimos a calificar de mediana capacidad (entre 30 y 75 alumnos/as).

A modo de resumen, podemos señalar que de todos los parámetros analizados en el cuestionario, que

recordemos se centran en acondicionamiento frío y calor, habitabilidad del edificio, ventilación, iluminación natural, dimensiones, mobiliario general, limpieza, servicios higiénicos generales y adecuación del mobiliario al alumnado, como decimos, de todos ellos, obtiene peor valoración el mobiliario general, que se perfila en torno a los parámetros bueno y regular, más cercano al primero que al segundo.

Respecto del mobiliario, se lamentaban los responsables de los establecimientos, con especial incidencia los gestionados por entidades privadas, que los conciertos educativos no contemple una partida presupuestaria específica para esta inversión, ya que, por regla general, el coste de este tipo de mobiliario especial y adaptado es bastante elevado.

También han obtenido peor valoración las magnitudes correspondientes a acondicionamiento frío y calor, habitabilidad del edificio y dimensiones. Estos datos reflejados en los cuestionarios vienen a coincidir con lo que pudimos constatar en el transcurso de nuestras visitas, por tanto, compartimos sin fisuras la opción de los responsables de los centros a la hora de valorar los elementos señalados con la calificación de deficiente estado de conservación.

Al contrario, existen otras materias cuya calificación media gira en torno a las variables excelente y bueno, tales como, iluminación natural, ventilación, limpieza, y servicios higiénicos generales.

En otro orden de cosas, es inadmisibles que algunos de estos centros (10 por 100) se ubiquen en inmueble con barreras arquitectónicas. Unos recursos destinados a prestar atención educativa a alumnos y alumnas con graves deficiencias de carácter físico o con severas plurideficiencias, que tienen limitados sus movimientos y que usan para sus desplazamientos sillas de ruedas no pueden ni deben ser atendidos en edificios donde no existe ascensor, o si está no funciona, o en edificios con rampas con una inclinación excesiva.

Durante nuestras visitas a los centros comprobamos que el material didáctico del alumnado escolarizado en los centros específicos requiere de un elevado grado de especialización que difícilmente resulta accesible en el mercado. En este ámbito advertimos con grata satisfacción el esfuerzo de algunos profesionales por elaborar y crear materiales adaptados a cada alumno y alumna. Es más, la escasez de recursos económicos destinados a esta finalidad ha agudizado el ingenio de estos profesionales implicados llegando a crear materiales muy interesantes con juguetes reciclados o a partir de material informático común.

Finalmente, por lo que se refiere a las infraestructuras en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), un 78 por 100 confirma que dispone de estas infraestructuras, siendo las más comunes el uso de ordenador o el acceso a internet. Por su parte, las herramientas más demandadas por los centros son el acceso a internet, ordenadores,

ordenadores con pantalla táctil, tablet PC accionado con dedo, comunicadores y comunicadores adaptados a PDA. Le siguen en demanda los teclados y ratones adaptados para el alumnado con discapacidad y los ordenadores con pantalla táctil y portátiles.

Con todo queremos trasladar el reclamo de los responsables de muchos centros, especialmente de los gestionados por entidades privadas, por no poder beneficiarse los centros específicos de educación especial de su incorporación al programa TIC de la Consejería de Educación.

Sobre el uso de software didáctico, los datos recogidos en el cuestionario revelan que el uso de las TIC es mayoritario en los centros de titularidad privada, especialmente en aquellos que cuentan con más de 75 alumnos y alumnas escolarizados, siendo los más demandados aquellos que facilitan la comunicación aumentativa y alternativas del alumnado.

Otro de los proyectos especialmente valorados es el denominado *Sc@ut* desarrollado por la Universidad de Granada, dirigido a personas con trastornos del espectro autista, con secuelas de parálisis cerebral, trastornos específicos del lenguaje y otras discapacidades, que tiene como finalidad mejorar la capacidad de comunicación de este colectivo y favorecer su integración mediante el uso de sistemas de comunicación basados en las TIC.

8. Sobre el concierto educativo.

Una de las reclamaciones más comunes en nuestra visita a los centros era la impuntualidad en el pago de las cuantías del concierto educativo. Los cuestionarios evidencian que se trata de un problema que afecta aproximadamente al 37 por 100 de los centros, con especial incidencia en los que se ubican en las provincias de Cádiz y Córdoba. Estas demoras se prolongan entre 1 y 2 meses, en la mayoría de los casos o incluso entre 3 y 4 meses en otros menos numerosos.

Las disfunciones en el pago generan, a criterio de los responsables de los colegios, problemas financieros aunque no compromete los salarios del personal, tanto docente como no docente. En todo caso, queda reflejado en los cuestionarios que los efectos de las demoras serían mucho más devastadores si no fuera porque las asociaciones que gestionan los centros hacen frente con sus recursos propios a las incidencias que generan estos retrasos.

Llama poderosamente la atención la unanimidad de la respuesta relativa a la insuficiencia de la cuantía del concierto educativo para atender las necesidades del centro, hasta un 97,4 por 100 han hecho constar esta circunstancia.

Desde esta perspectiva, la insuficiencia mencionada impide, por un lado, contratar mayor personal especializado que posibilite incrementar y mejorar la calidad de la atención educativa que recibe el alum-

nado y su equiparación con los recursos personales de los centros públicos, y por otro, la insuficiencia limita los gastos de mantenimiento del centro, los cuales deben realizarse con los fondos de las asociaciones que gestionan los colegios o, en su caso, con ayudas y subvenciones de otras entidades.

En este sentido, durante nuestras visitas se nos ponía de manifiesto la importancia de ayudas externas para llevar a cabo determinadas proyectos de mejora o de reformas que no pueden sufragarse con el importe de los conciertos, tales como proyectos para la eliminación de barreras arquitectónicas, creación de aula multisensorial, o para la dotación de infraestructuras en materia de Tecnologías de la Información y Comunicación.

La situación descrita obliga a la Administración educativa a realizar una revisión profunda de los sistemas de conciertos educativos con los centros específicos de educación especial en la que se tengan en cuenta las demandas, en especial por lo que respecta a la dotación en materia de infraestructuras TIC o para el mantenimiento y adecuación de las instalaciones del centro con unos estándares mínimos de calidad.

9. Sobre relaciones institucionales y alianzas.

La necesaria conexión entre el ámbito educativo y el resto de la sociedad se vuelve más necesaria en el caso del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en los centros específicos. El perfil de estos niños, niñas y jóvenes demanda atenciones sanitarias y de la Administración social, y precisan de unos cuidados y tratamientos que deben ser proporcionados tanto en el ámbito familiar como en el educativo.

A pesar de esta obligada e indispensable coordinación, el trabajo desarrollado con ocasión de la elaboración del presente Informe nos ha permitido comprobar la ausencia de protocolos concretos de coordinación entre los centros y los distintos sectores de la Administración (salud, servicios sociales y corporaciones locales). Así las cosas, las acciones coordinativas allí donde se ponen en práctica obedecen a la voluntad e interés de los responsables de cada uno de los establecimientos o, en su caso, a la proximidad del colegio con algunos de los dispositivos de las Administraciones.

Por lo que se refiere a la *Administración sanitaria*, resulta inevitable comenzar señalando que se trata de un ámbito en el que la coordinación debe primar por encima, incluso, de otros ámbitos. A pesar de lo cual, los datos permiten deducir que estas medidas sólo se practican en 36 de los 59 centros específicos, y donde se llevan a cabo son muy dispares entre los distintos colegios y las provincias donde éstos se ubican.

De este modo asistimos a un importante nivel de colaboración con la Administración sanitaria en los centros de la provincia de Huelva en contraposición con los centros de la provincia de Jaén.

Por regla general, los contactos de los centros en este ámbito se limitan a campañas de vacunación o contactos periódicos y telefónicos entre el centro y los coordinadores sanitarios y, por supuesto, total disponibilidad ante situaciones de emergencia.

Algunos de los alumnos y alumnas están siendo tratados por los equipos de salud mental, y es precisamente en este ámbito donde se plantean mayores demandas de coordinación por los responsables de los centros, sobre todo por lo que se refiere al alumnado con problemas graves de trastornos de conducta. Se lamentan los profesionales de los colegios de la inexistencia de un criterio unánime y compartido en cuanto al diagnóstico en los casos de trastornos dual, del mismo modo que tampoco concurren criterios comunes en los casos de internamiento en las unidades de agudos ante las situaciones de crisis del niño o niña con problemas de salud mental.

Más frecuentes aparecen las relaciones de los centros específicos de educación especial con la *Administración de servicios sociales*, de modo que su existencia se confirma por cuarenta y siete colegios, entre los que se incluyen la totalidad de los ubicados en las provincias de Granada, Huelva, Jaén, y Málaga.

Al contrario de lo que acontece con la Administración sanitaria, la situación se presenta mucho más homogénea entre las distintas provincias y con independencia de quién gestione el centro.

Adquiere un especial protagonismo en el desarrollo de este tipo de acciones los profesionales del trabajo social de los centros conjuntamente con los servicios sociales comunitarios municipales, con especial intensidad en los supuestos de alumnos y alumnas en riesgo social. Otras medidas se refieren al reconocimiento de las prestaciones derivadas de la Ley de Dependencia.

Por su parte, las acciones de coordinación con las *Corporaciones locales* están presentes en cuarenta y cuatro colegios específicos, entre los cuales se encuentran todos los ubicados en las provincias de Almería y Jaén.

Bastantes homogéneos se presentan los datos a la hora de definir en qué consisten las medidas de coordinación en este ámbito. Las principales se refieren a la presencia de un representante de la Administración local en el Consejo escolar, y a las relaciones derivadas de la obligación de mantenimiento y conservación de los centros específicos que incumbe a los Ayuntamientos. También son frecuentes aquéllas que tienen como objetivo potenciar el uso de instalaciones municipales por el alumnado de este tipo de recursos, en especial instalaciones deportivas o culturales.

Por lo que respecta a las acciones de coordinación con *Asociaciones, Federaciones y Confederaciones* éstas se practican en cuarenta y seis centros, destacando todos los ubicados en las provincias de Jaén y Málaga, con independencia de su titularidad.

Por regla general, las medidas de coordinación con cada una de las entidades señaladas está en función del tipo de discapacidad del alumnado. En todo caso, la totalidad de los centros aluden a las relaciones con la misma asociación que gestiona el recurso porque proporciona una serie de servicios (fisioterapia o atención sanitaria) así como programas (respiro familiar)

que de no ser con esta ayuda no podrían existir habida cuenta de la insuficiencia del concierto educativo.

Finalmente, las relaciones con *otros centros educativos* se llevan a cabo en cuarenta y cuatro centros, incluidos todos los de las provincias de Granada y Jaén y se concretan, mayoritariamente, en las experiencias de escolarización combinada allí donde se practican.

6. POSICIÓN DE LOS PROTAGONISTAS

6.1. LA VOZ DE LAS FAMILIAS

Los verdaderos protagonistas de la realidad que hemos pretendido analizar en este trabajo no son otros que los alumnos y alumnas que acuden a los centros específicos de educación especial. Son ellos y ellas quienes debieran expresar su opinión y ofrecemos su testimonio, su experiencia, sus inquietudes o anhelos. Sin embargo, las patologías que suelen padecer y el grado de discapacidad que les afecta hacen que esta tarea resulte altamente complicada -cuando no imposible- en un gran porcentaje de los casos.

Pero a pesar de ello, estábamos convencidos de la necesidad incuestionable de escuchar la voz de quienes desde otra perspectiva que la puramente educativa tienen un alto grado de implicación en todo lo que atañe a la vida de estos niños y niñas. Nos estamos refiriendo a las familias.

Y así, partiendo de este planteamiento, una de las técnicas de trabajo utilizada en la elaboración del presente Informe ha consistido en mantener entrevistas con un número significativo de padres y madres del alumnado, con el objetivo de profundizar sobre determinados aspectos de la vida de los centros que los cuestionarios necesariamente simplifican o simplemente no pueden recoger.

El procedimiento utilizado para escuchar la palabra de padres y madres ha sido muy sencillo: En el momento de anunciar nuestra visita a los responsables de los colegios apuntábamos la conveniencia de que informaran de nuestra presencia a padres y madres del alumnado a fin de que, si lo estimaban conveniente, pudieran reunirse con el personal de la Institución para exponernos sus experiencias sobre la atención educativa que estaban recibiendo sus hijos e hijas.

Hemos de manifestar la gran acogida que ha tenido esta iniciativa pues la casi totalidad de los centros visitados tenía organizada una reunión con la familia. En algunos casos nuestros interlocutores eran representantes de las Asociaciones de Padres y Madres y, en otros, eran simplemente los progenitores del alumnado que sin ningún tipo de cargo representativo querían hacer llegar a la Defensoría sus impresiones, demandas o experiencias en este ámbito.

Asumimos como premisa básica en esta tarea que los familiares expresaran con absoluta libertad sus vivencias en el proceso educativo en la que se encontraban inmersos sus hijos e hijas, por lo que los encuentros y las entrevistas se desarrollaron sin que previamente se hubiese establecido un guión de preguntas o cuestionario.

Otro reto añadido ha sido nuestro compromiso de absoluta confidencialidad con todas las personas que desinteresadamente colaboraron en esta labor, por lo que en ningún momento en el relato de este capítulo se ofrecen datos sobre la identidad de los interlocutores ni tampoco acerca del centro al que pertenece el alumnado en cuestión.

Ciertamente no resulta tarea fácil plasmar en unas páginas -cuya extensión por razones obvias debe ser limitada- todas las experiencias y vivencias que nos relataron o las inquietudes de las que nos hicieron partícipes las familias. No obstante, en un ejercicio de síntesis procuraremos ofrecer una visión lo más acertada posible sobre todos aquellos aspectos especialmente reveladores que surgieron en los encuentros con padres y madres, omitiendo aquellas cuestiones que pudieran revelar la identidad de la persona interlocutora o el centro educativo donde estaban escolarizados sus hijos.

El primer dato revelador es que la mayoría de nuestros interlocutores han sido las madres de los alumnos y alumnas. No pretendemos hacer una valoración sobre los diferentes grados de implicación de los miembros de la familia en el proceso de atención a menores afectados por algún tipo de discapacidad. Sólo queremos apuntar este hecho que debemos ponerlo en conexión con otro que también nos parece interesante, y es que muchas de estas mujeres nos confirmaron que tenían mayor disponibilidad que sus parejas para conversar con el personal de la Institución porque no trabajaban ya que se habían visto obligadas a abandonar su actividad laboral para dedicar más tiempo a sus hijos e hijas.

Y es que cuando nacen estos niños o niñas con sus diversas patologías y limitaciones las madres son conscientes de la enorme dedicación que requieren, la cual resulta difícilmente compatible con el desempeño

de una actividad laboral o ejercicio profesional. Ante esta tesitura son muchas las mujeres que deciden voluntariamente abandonar sus puestos de trabajo para dedicarse por completo al cuidado de sus hijos.

Así las cosas, nos atreveríamos a afirmar, sin temor a equivocarnos, que la proclamada conciliación de la vida familiar y laboral constituye verdaderamente una utopía cuando se trata de unidades familiares en las que uno de sus miembros (hijo o hija) padece una discapacidad de las características a las que nos venimos refiriendo en este trabajo.

Pues bien, pasando ya a describir las experiencias que nos relataron las familias, debemos comenzar diferenciando como punto de partida dos situaciones. La primera de ellas englobaría los casos en los que el alumno o alumna siempre ha acudido, desde el inicio de la edad escolar, al centro específico de educación especial y no conoce otro recurso; y la segunda situación englobaría aquellos casos en los que los niños o niñas han estado escolarizado en un centro ordinario, bien en aula ordinaria o específica, y posteriormente han sido derivados al centro específico.

Respecto de las primeras situaciones, en la mayoría de los casos analizados nos encontramos con niños o niñas gravemente afectados, con alto grado de discapacidad intelectual o con una severa plurideficiencia. Precisamente por estas patologías y en atención a las mismas, la Administración educativa y la propia familia son conscientes de la imposibilidad de que este alumnado se integre en un centro ordinario, aunque sea en un aula específica.

Las atenciones que requieren junto con los recursos especializados que necesitan determinan que desde el momento del inicio de la escolarización los niños se deriven a los centros específicos de educación especial. En estos supuestos, existe un acuerdo unánime de las familias y de los Equipos de Orientación Educativa acerca de la conveniencia de que el correspondiente dictamen recoja la escolarización en el mencionado centro específico, sin que esta decisión plantee a priori mayores problemas.

Por tanto, las familias y el propio alumno o alumna no conocen otra realidad educativa que la existente en los centros específicos de educación especial, siendo plenamente conscientes de que su vida durante toda la etapa escolar se desarrolla en uno de estos colegios.

Por lo que se refiere a este primer grupo, en el transcurso de nuestros encuentros, las familias mayoritariamente nos expresaron su satisfacción por la atención que estaban recibiendo sus hijos en estos recursos. No obstante lo cual solían plantearnos dos cuestiones claramente diferenciadas: Por un lado aludían a las deficiencias de tipo organizativo o estructural del colegio concreto donde se encontraban sus hijos y, por otro, nos trasladaban sus inquietudes acerca del futuro que deparará a estos niños y niñas una vez culminen la edad obligatoria de escolarización.

En este contexto, la falta de monitores, logopedas, fisioterapeuta, los problemas con las rutas del transporte escolar o con el aula matinal, la falta de personal para atender adecuadamente el servicio de comedor escolar o las deficiencias del inmueble donde se ubica el colegio son algunas de las principales demandas de este colectivo de padres y madres.

Sin embargo, estas familias no se plantean una posible integración de sus hijos en centros ordinarios porque saben de antemano que se trata de una tarea imposible. Por esta razón luchan y se preocupan por demandar a los responsables del centro o a la Administración educativa, en la medida de sus posibilidades, los mejores recursos personales y materiales para los centros específicos de educación especial. En este sentido, muestran su especial interés por conseguir que el centro disponga de medios suficientes -no sólo los relacionados de modo exclusivo con el hecho educativo- para el bienestar de niños y niñas y para mejorar su calidad de vida, quedando relegado a un segundo plano las cuestiones relacionadas con las actividades curriculares.

En algunas de las entrevistas los padres nos manifestaron su convencimiento de que la inclusión en la sociedad de este tipo de personas no puede venir exclusivamente del centro escolar, su inclusión ha de venir por otros caminos como el barrio, la familia, entre otros, y en este sentido, no les causa preocupación que sus hijos e hijas no estén integrados en un centro ordinario.

Sobre las demandas que formulan los padres y madres respecto a los recursos de los centros específicos de educación especial queremos traer a colación las peticiones que nos formularon en el desarrollo de nuestras visitas, en esta ocasión por escrito, varias Asociaciones de padres y madres de centros específicos de educación especial, ambos de titularidad pública. Estos testimonios reflejan todas las cuestiones que con mayor o menor intensidad según los casos nos fueron suscitadas en muchos de los encuentros.

En uno de los mencionados centros, la Asociación de padres y madres se expresaba del modo que seguidamente detallamos:

“Lo primero que queremos destacar es que se debe cambiar por completo el concepto que tiene la Consejería de Educación sobre la Educación Especial. Nuestros niños necesitan centros abiertos a la sociedad, modernos, con todas las últimas tecnologías, con salas especializadas y dotadas, llenos de actividades que integren a los niños y que motive a los trabajadores. Actualmente nuestro centro tiene importantes deficiencias y las más significativas son:

▪ *Los centros específicos de educación especial deberían tener su propia regulación y no deben ser incluidos en todas las reglamentaciones como centros de primaria y secundaria. Nuestros niños tienen unas necesidades distintas y requieren de apoyos muy concretos.*

▪ Cuando un niño es escolarizado en un centro de educación especial, es porque no puede ser atendido en un aula específica, donde estaría integrado con otros niños, por lo tanto, son los casos muy graves y son niños que requieren mucha atención y dedicación, por lo que los profesores necesitan apoyos. Actualmente en este centro hay ... tutorías y sólo... educadores. Esto significa que hay clases donde el tutor está solo o tiene que compartir el trabajo del educador.

▪ Dentro de esos apoyos los niños requieren de especialistas que deberían trabajarlos a diario. La logopedia y la fisioterapia son especialidades que nuestros niños requieren a diario y actualmente sólo reciben media hora semanal. Pero es más, todavía no se ha contemplado la figura del terapeuta ocupacional, fundamental para nuestros niños.

▪ El colegio siempre tiene la matrícula abierta, lo cual entendemos cuando se trata de niños desplazados de otras ciudades, pero no cuando son de otro colegio dentro de la ciudad. Cuando un niño da problemas en un aula específica es derivado a nuestro colegio, lo que provoca que en muchos casos se tenga que sobrepasar la ratio, pues no se dota de recursos una vez empezado el curso.

▪ En los centros específicos debería ser prioritario las nuevas tecnologías y la formación de todo el personal debería ser de alguna forma motivado.

▪ Actualmente las actividades extraescolares son un "aparca niños", pues la retribución a la empresa que realiza estos servicios es igual que en un centro ordinario. Es decir, la cantidad que recibe la empresa por niño es la misma que en cualquier otro colegio, con lo cual es imposible realizar actividades extraescolares con los apoyos necesarios. Los monitorios se limitan a cuidar a los niños, pues es imposible que una persona pueda desarrollar una actividad con 10 niños con las necesidades tan grandes que tienen nuestros hijos.

▪ La mayoría de los niños son desplazados de barrios lejanos al centro escolar con lo cual el transporte es fundamental y en ocasiones nos dificulta este servicio para poder compaginarlo con otras actividades (ejemplo actividades extraescolares).

▪ El comedor en estos centros debería ser considerado una actividad curricular. Muchos de nuestros hijos nunca aprenderán a masticar, pero sin embargo para una gran mayoría es fundamental el comportamiento en un comedor, coger la cuchara, comportarse en una mesa es un trabajo diario que requiere muchos años y en muchos casos la atención de profesionales."

Por su parte, en el segundo de los casos referidos, la Asociación de padres y madres denunciaba, también, la falta de una reglamentación específica para los centros de educación especial y, además, nos trasladaban lo que, a su juicio, era una situación discriminatoria entre estos últimos con respecto a los centros ordinarios por lo que se refiere a la dotación

de recursos de las Tecnologías de información y la Comunicación. Del mismo modo, la misiva que se nos entregó con sus demandas trataba asuntos relacionados con el transporte escolar o el servicio del aula matinal.

Estos fueron los argumentos en los que la mencionada AMPA basaba sus demandas y reclamaciones:

"Se pide la creación de una normativa específica para los colegios de educación especial. Con la actual normativa consideramos que los niños del colegio de educación especial están discriminados respecto a alumnos de otros centros en numerosas cuestiones, como son:

▪ No se les dota de ordenadores personales en las aulas, puesto que según nos dice éstos están destinados a 5º y 6º de Primaria. En los centros específicos de educación especial no existe tales cursos, porque la distribución de alumnos se hace de otro modo: en función de las patologías y nivel cognitivo. Se nos dice desde la Delegación Provincial de Educación de la Junta de Andalucía que la no-existencia de tales cursos es el motivo por el que no se dota a los alumnos de ordenadores personales, con el agravante de que para la mayoría de nuestros hijos un ordenador es una herramienta imprescindible para llegar a comunicarse con los demás.

▪ La frecuencia de sesiones de logopedia y duración de las mismas es igual en nuestro centro que la que se aplica para niños con leves discapacidades escolarizados en centros ordinarios. Consideramos que nuestros hijos, al estar más gravemente afectados, necesitan mayor tratamiento de logopedia.

▪ Por las características especiales de nuestros hijos, consideramos que el transporte escolar debe ir asistido de más de un monitor, y éstos deben tener algún tipo de formación para atender las distintas incidencias que se puedan producir en el recorrido del autobús, como son: convulsiones, ataques epilépticos, brotes de agresividad, etc.

▪ También pedimos que todos los medios de transporte escolar de discapacitados estén dotados de cinturones de seguridad. Por ejemplo, muchos de ellos carecen de reflejos y ni siquiera se protegerían con los brazos en caso de colisión.

▪ El tiempo máximo establecido para que un niño permanezca dentro de su transporte escolar es de 45 minutos, siendo de 1 hora en el caso de transporte adaptado. Estimamos que debido a las múltiples patologías graves de nuestros hijos (como convulsiones o ataques epilépticos) el tiempo de las rutas escolares debería ser menor al establecido.

▪ En nuestro centro, se viene aplicando la ratio máxima de alumnos por aula, que es de 5 alumnos. En el caso de aulas que acogen a niños con plurideficiencias, creemos que es imprescindible que además del tutor se cuente con la presencia constante de un educador, ya que estos niños requieren de una aten-

ción personalizada, y una sola persona haciéndose cargo de 5 alumnos de estas características resulta muy insuficiente. El tutor no puede desarrollar su trabajo en tales condiciones.

▪ *Desde hace varios años se viene implantando las aulas matinales en los colegios. El objeto de estas aulas es atender al alumnado en horario previo al de inicio de clase, cuando los padres o tutores así lo necesitan por su horario laboral u otros motivos. En nuestro colegio, dicha aula matinal no existe, con el agravante de que no es sencillo encontrar quien se haga cargo de nuestros niños en horario de desayuno.*

▪ *El horario de personal médico que asiste al centro no cubre la franja horaria en su totalidad. Insistimos en que se trata de niños con múltiples patologías graves. Incluso, en el horario de comida, donde se pueden producir múltiples incidencias graves, el colegio está desprovisto de personal médico.*

▪ *Las distintas terapias, como logopedia, hidroterapia, fisioterapia, que se aplican en el colegio, se ven interrumpidas en los periodos vacacionales.”*

Como señalábamos, además de las reclamaciones de tipo organizativos o estructurales, estas familias nos trasladaron también su preocupación –fácilmente comprensible– por el futuro de sus hijos e hijas una vez alcanzada la edad de 21 años, momento en el que deben abandonar el sistema educativo. Cierto es que estos miedos parecían haberse calmado en alguna medida ante las nuevas perspectivas abiertas tras la entrada en vigor de la conocida como Ley de la Dependencia. Pero a pesar ello, en los encuentros con las familias percibimos un sentir generalizado de inquietud sobre cómo se desarrollará la vida de los niños y niñas cuando deban abandonar el colegio.

Esta incertidumbre a la que nos referimos parecía ser más evidente en los supuestos de escolarización del alumnado en los centros de titularidad pública que en aquellos en los que la escolarización se lleva a cabo en un centro de titularidad privada. La razón estriba en que, por regla general, las asociaciones o entidades que gestionan estos centros están especializadas en la atención a personas con discapacidad y poseen distintos dispositivos o recursos para las mismas. Es frecuente que estas entidades gestionen recursos de distinta categoría e índole a los que las personas con discapacidad pueden acceder a lo largo de las diferentes etapas de su vida. Así, las familias son conocedoras de que una vez que culmine el proceso escolar la entidad gestiona otros recursos tales como talleres ocupacionales, centros de día o residencias a los que en su momento podrán acceder sus hijos, circunstancia ésta que les aporta una importante dosis de tranquilidad.

Parece que en estos supuestos, la obligada pregunta que se formulan estas familias acerca de cuál será el futuro de sus hijos cuando padres y madres envejezcan, puede tener una respuesta aunque sea a

largo plazo. Y es ésta la causa por la que muchos de nuestros interlocutores confesaron que preferían llevar a sus hijos a un centro gestionado por una entidad privada.

Ahora bien, a pesar de ello muchas de las personas que han optado por la escolarización en un centro de titularidad privada por las razones señaladas se lamentan por el hecho de que los centros de titularidad pública disponen, por regla general, de mayores recursos. Aluden en este sentido a la existencia de un número superior de profesionales, mayores dotaciones (piscina, etc.), en algunos casos mejores infraestructuras o gratuidad en el servicio de transporte, entre otras diferencias, por lo que reclaman un trato igualitario para todo el alumnado con independencia de la titularidad del colegio donde se encuentren escolarizados.

Por otro lado, un segundo bloque objeto de análisis referente a las experiencias de las familias englobaría aquellas situaciones en las que el alumno o alumna ha estado escolarizado en un centro ordinario, bien en aula ordinaria o específica, y posteriormente, por diversas razones y avatares, se ha acordado su derivación al centro específico de educación especial.

Durante el desarrollo de nuestros encuentros ha sido práctica común que las familias comenzarán describiendo los inicios en el proceso de escolarización de los niños y niñas en el centro ordinario, encontrándonos con dos casos: Familias que desconocían la existencia de los centros específicos de educación especial y familias que conocían el recurso pero que mostraban su oposición al ingreso de sus hijos en el mismo.

Por lo que respecta a la primera de las situaciones, algunos padres y madres nos transmitieron que antes del inicio de la escolarización del alumno eran conocedoras de que el niño o niña precisaba de una atención escolar especializada, y siendo ello así aceptaban sin oposición el dictamen emitido por los Equipos de Orientación Educativa que formulaba propuesta de escolarización en centro ordinario, bien en un aula ordinaria con apoyos o en aulas específicas. Sin embargo, se lamentaban que en ningún momento los mencionados Equipos les hubiesen informado debidamente acerca de la existencia de los centros específicos de educación especial, de sus características, de los servicios que en ellos se proporciona, o de sus ventajas o inconvenientes, y ello con objeto de que todas las partes implicadas hubieran podido decidir y meditar la mejor opción para el alumno o alumna.

Se lamentan también de un excesivo interés de la Administración educativa en llevar a cabo un proceso, en ocasiones forzado, de inclusión en los centros ordinarios, a pesar de que ello no redunde en beneficio del alumnado con discapacidad como a la postre se llega a demostrar. Se quejan estas mismas personas que la derivación al centro específico se ha debido realizar a petición expresa de la familia tras tener

conocimiento, por regla general a través de asociaciones para personas con discapacidad, de la existencia de este tipo de recursos educativos.

Algunos de nuestros interlocutores afirmaron que con planteamientos como el señalado, es decir, de un excesivo interés -en ocasiones injustificado- por la integración del alumnado en centros ordinarios, la propia Administración educativa está contribuyendo a que los centros específicos de educación especial en Andalucía sean los grandes desconocidos del sistema educativo, dándose la circunstancia de que este desconocimiento está contribuyendo en gran medida a la exclusión y marginación que padece, a juicio de las familias, este tipo de recurso.

Sin embargo, hemos sido testigos asimismo de casos radicalmente opuestos, en los que la familia conocían de la existencia de los centros específicos de educación especial, es más, en muchas ocasiones habían sido los propios Equipos de Orientación Educativa quienes proponen su escolarización en aquellos. Y a pesar de ello, las familias manifiestan un enérgico rechazo a que sus hijos e hijas sean escolarizados en estos centros especiales.

Estas personas nos confesaron que cuando los Equipos de Orientación Educativa sugieren o proponen la escolarización del niño o niña en un centro específico se niegan en rotundo porque ello les suponía aceptar su diferencia con respecto a los demás. Quieren que su hijo o hija acuda a un colegio ordinario con hermanos o amigos de su zona de residencia. No desean que a su hijo o hija se les "recluya" en un "centro diferente", y ello a pesar de ser conocedores que nunca podrá tener este alumno el nivel de aprendizaje o capacidad de concentración que el resto de sus compañeros.

Sea cual fuese la razón por la que este alumnado se escolariza en los centros ordinarios, es decir, a propuesta e insistencia de la Administración educativa o bien por la negativa familiar a su derivación a centro específico, lo cierto es que las experiencias integradoras que nos relataron fueron muy variadas en función de la etapa educativa.

El éxito de la integración en los niveles de Educación primaria para este tipo de alumno depende en gran medida, según manifestaron las personas entrevistadas, del grado de implicación del profesorado y del resto del equipo directivo del centro ordinario. Cuando el alumno o alumna tenía la suerte de estar escolarizado en un centro de integración donde los profesionales están plenamente convencidos y concienciados de que ésta es posible y, por tanto, realizaban los esfuerzos necesarios para el desempeño de esta misión, el niño o niña permanece escolarizado sin graves dificultades durante esta etapa educativa en el colegio ordinario.

La atención a las necesidades educativas especiales exige, con frecuencia, recursos específicos para

los centros ordinarios. En ningún caso las familias negaron el avance en la integración de este alumnado con la creación de nuevos recursos y figuras profesionales que se han ido incorporando al sistema educativo, pero las experiencias que nos relataron apuntaban que estas medidas eran todavía muy insuficientes y escasas para poder llevar a cabo una correcta integración. Las carencias y deficiencias eran suplidas en algunos casos con el interés, la vocación y la especial dedicación del profesorado, personal de apoyo y del equipo directivo correspondiente.

Cuando confluye la existencia de algunos de los recursos citados, aunque sean insuficientes, con la actitud de los profesionales a la que nos referimos, la permanencia del alumnado las enseñanzas primarias se hace posible. En caso contrario, es decir, cuando al centro no se dotaban de los recursos mínimamente necesarios y los profesionales que debían atender al niño o la niña no mostraban la actitud a la que nos referimos, el fracaso de la integración estaba asegurado, y consecuentemente el alumno es derivado a alguno de los centros específicos de educación especial.

Si éstas eran las dos diferentes situaciones que nos describieron las familias respecto de sus experiencias en la escolarización en centros ordinarios durante las enseñanzas en la educación primaria, por lo que se refiere a la escolarización en las enseñanzas de Secundaria todas las experiencias resultan coincidentes.

Efectivamente, existe un acuerdo unánime en relación con las situaciones vividas una vez que el alumno o alumna llega a la educación secundaria y que podemos definir con una sola palabra que paradójicamente fue empleada por todos los padres y madres entrevistados: Fracaso.

La impresión de los familiares en esta etapa educativa es que no se realizan los esfuerzos mínimamente necesarios para la atención a los escolares con discapacidad, ni por parte de la Administración educativa ni tampoco por los profesionales de los colegios o institutos. En algún caso, se nos apuntó que el niño o niña se había visto obligado a cambiar en varias ocasiones de instituto por no contar ninguno de ellos con los recursos para atender al alumnado con discapacidad.

Esta circunstancia se ve agrava en los centros de titularidad pública debido a la configuración de ambas enseñanzas. Y ello porque una vez que se concluye la etapa de primaria el niño o niña debe cambiar de centro, incorporándose a un instituto de enseñanza secundaria, lo que trae consigo un cambio de ambiente, de compañeros, de profesorado, etc. Sin embargo, cuando el niño o niña está escolarizado en un centro concertado o privado, lo habitual es que éste además de la enseñanza primaria imparta enseñanza secundaria, por lo que el cambio de nivel para el alumno no resulta tan brusco y traumático como en el caso anterior. Es decir, se ofrece una continuidad educativa sin

necesidad de abandonar físicamente el centro, consiguiendo una mayor flexibilidad para compartir profesorado e información entre las dos etapas educativas.

El paso de las enseñanzas primarias a las enseñanzas secundarias es vivido por las personas consultadas como una experiencia negativa, manifestándonos su sentir de que el sistema educativo no responde a las necesidades y demandas del alumnado con discapacidad, y la integración en este ámbito dista mucho todavía de ser una realidad.

Pero además de lo anterior, las familias nos vinieron a expresar la frustración que estos niños y niñas sienten con el cambio entre ambas enseñanzas, el cual conlleva en muchas ocasiones, como hemos señalado, un cambio de espacio físico. Este sentimiento de frustración se manifiesta al ser más consciente el alumno de sus propias limitaciones, de sus incapacidades para afrontar el hecho educativo al mismo nivel que sus iguales o simplemente para participar de las mismas actividades de juego o de ocio. Todo ello les genera un sentimiento de rechazo hacia el colegio o instituto, acompañado de estrés que se traduce en graves problemas de conducta y, por tanto, en problemas de convivencia.

Al producirse estas circunstancias, es decir, un problema de conducta del niño que genera conflictos en el centro escolar, muchas de las familias consultadas vinieron a manifestar que es en estos momentos cuando los profesionales o los Equipos de Orientación Educativa proponen con absoluta celeridad el cambio a un centro específico de educación especial. Un interés por llevar a cabo la modificación de la escolarización con la mayor brevedad posible que no se hace patente hasta que, como se señala, comienzan los problemas conductuales del alumno.

Un tercer elemento puede influir o propiciar ese fracaso del alumnado con discapacidad al llegar a la educación secundaria: Algunas familias confesaron su rechazo a la escolarización en centros ordinarios por considerar que los niños estaban más desprotegidos en esta etapa educativa, especialmente aquellos que habían pasado del colegio al instituto, ello les llevaba a plantearse si el centro ordinario es el recurso el más idóneo para sus hijos.

Pues bien, lo cierto es que por una u otra causa o por el conjunto de todas ellas, ante el fracaso en la integración en la secundaria estos colegiales son finalmente derivados a los centros específicos de educación especial. Y a partir de este momento nos volvemos a encontrar con una posición unánime de todas las familias entrevistadas, y ésta no es otra que el acierto de su decisión de escolarizar al niño o niña en el mencionado recurso educativo.

Padres y madres nos mostraron su satisfacción por la atención que estaban recibiendo sus hijos, y por la decisión de cambio en la modalidad de escolarización. A veces los periodos de adaptación a esta nueva

realidad no habían sido fáciles pero nos hacían partícipes de la colaboración y el apoyo de los profesionales del centro específico para superar estas situaciones.

En las entrevistas las familias expresaban el importante cambio en positivo experimentado por los niños y niñas en el centro específico; se mostraban más participativos, más contentos de acudir al colegio y, en muchos casos, habían desaparecido los problemas conductuales que mostraban en el centro ordinario. Ahora se encontraban perfectamente integrados, se sentían que estaban entre iguales, que compartían aficiones o juegos con el resto del alumnado.

Una vez conocida la realidad de los centros específicos de educación especial y la evolución en positivo de los niños, padres y madres nos manifestaron haber modificado la imagen que tenían de este recurso al que con anterioridad consideraban “guetos” dentro del sistema educativo. Confiesan haber tenido una imagen totalmente errónea de los centros específicos que entendían destinados a personas con grandes discapacidades y en los que se proporcionaba una atención básicamente asistencial y no educativa. Es más, en muchas ocasiones se lamentaban de no haber accedido antes a este recurso, ya que, con probabilidad la evolución y el progreso en el aprendizaje del niño o niña hubiese sido más positivo. De este modo tan contundente se expresaron varios de las personas entrevistadas: *“El paso por el Instituto ha sido una pérdida de tiempo”*.

Por otro lado, muchas familias insistían en que los centros específicos de educación especial se perfilan, cada vez con mayor intensidad en los últimos tiempos, como unos recursos ciertamente necesarios para determinado tipo de alumnado. En este sentido, expresaban que el éxito de la medicina estaban conllevando a que sobrevivieran muchos bebés a pesar de los múltiples problemas y deficiencias físicas o psíquicas que padecen al nacer. Estas graves patologías les acompañaran durante el resto de sus vidas, por lo que una vez alcancen la edad escolar, su atención educativa sólo podrá serle prestada en un colegio con unos recursos especializados, los cuales sólo pueden encontrarse en los centros específicos.

Finalmente, hemos de dejar constancia de que esta valoración positiva que nos realizan las personas entrevistadas de la atención que recibe el alumnado en los centros específicos de educación especial no es incompatible con las reclamaciones y demandas que vienen realizando para mejorar la calidad de dicha atención y a las que nos hemos referido al inicio de este apartado. Están plenamente convencidos de que un centro específico de educación especial con los recursos necesarios puede proporcionar una atención de mayor calidad que en un centro ordinario. Según nos manifestó una de las madres con las que nos entrevistamos *“para estos niños y niñas todos los recursos y esfuerzos son pocos”*.

No queremos concluir relato sobre la experiencia de las familias sin aludir al importante esfuerzo que muchas de ellas nos confesaron debían realizar para conseguir el recurso que consideraban más óptimo para el alumnado cuando el mismo se ubicaba en un barrio, zona o incluso comarca alejada al domicilio familiar. En este sentido, se nos describió los importantes esfuerzo personales y familiares así como recursos económicos que debían emplear para hacer posible que el niño o niña acudiera al centro específico donde se encontraba escolarizado.

6.2. LA POSICIÓN DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Durante el proceso de elaboración de este Informe tuvimos la oportunidad de mantener diversas reuniones de trabajo con algunas de las Asociaciones más representativas del mundo de la discapacidad en nuestra Comunidad Autónoma. Los testimonios del movimiento asociativo se nos antojaban imprescindibles para tener una visión amplia y rigurosa de la realidad que pretendíamos analizar, máxime en el caso que nos ocupa, donde el alumnado tiene ciertamente limitadas las posibilidades de expresar sus experiencias a título individual.

En el capítulo introductorio hemos hecho referencia al apoyo y colaboración de la Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) en la elaboración de este trabajo, con especial incidencia en las labores de redacción y concreción del cuestionario remitido a los centros. A ello hay que añadir su inestimable ayuda en la gestión con los responsables de los centros de entidades pertenecientes a la Federación a fin de que cumplimentaran debidamente el cuestionario y que éste fuera remitido a la Defensoría en los plazos previstos conforme a nuestra programación.

Las diversas reuniones mantenidas con representantes de la Federación resultaron muy ilustrativas para esta Defensoría al poder ampliar una visión de carácter general sobre la atención educativa que el alumnado estaba recibiendo en los centros específicos de educación especial, y ello porque las quejas y denuncias recibidas en esta materia eran escasas y generalmente formuladas a título individual, según hemos constatado en la parte de introducción, por lo que su contenido sólo ponía de manifiesto aspectos parciales y sesgados de esta realidad.

Por otro lado, la elección de esta colaboración con FEAPS era necesaria si tenemos presente que representa los intereses de 129 asociaciones de personas con discapacidad intelectual, y que, además, coincide que muchas de estas asociaciones son las encargadas de gestionar 22 de los 43 centros específicos de educación especial de titularidad privada existentes en nuestra Comunidad Autónoma.

Del mismo modo y con idéntico propósito, es decir, con el fin de acercarnos a la realidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía desde una perspectiva corporativa y general, la Institución mantuvo reuniones con la Federación Andaluza de Asociaciones de Atención a las personas con parálisis cerebral (ASPACE), teniendo en cuenta que muchos de los alumnos y alumnas escolarizados en estos centros se encuentran afectados por dicha discapacidad.

A modo de resumen, relatamos la línea de trabajo seguida por la Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS) sobre los centros específicos de educación especial así como las medidas propuestas para la mejora de su funcionamiento.

En este contexto, destacamos como punto de partida el hecho de que la Federación ha venido planteando desde hace años a la Consejería de Educación la necesidad de contar con un Plan de actuación y ordenación global de centros de educación especial, en respuesta a las demandas planteadas por todos los miembros de la Federación con responsabilidades en la gestión de aquellos.

En el año 2006, esta propuesta sobre el Plan parecía haber tenido una buena acogida por quienes ostentaban responsabilidades en la Administración educativa, y sobre la base de esta premisa, FEAPS llevó a cabo una labor de implicación de todo el movimiento asociativo con discapacidad intelectual para la realización de un estudio exhaustivo de los centros. Ni que decir tiene que el fin de estas actuaciones no era otro que mejorar la calidad de la atención de este alumnado tomando como base las necesidades de escolarización y los recursos necesarios para la misma.

Pues bien, tras desarrollar la tarea señalada, la Federación se reunió en mayo de 2007 con representantes de la Consejería de Educación a fin de presentar los resultados del estudio y elaborar de forma conjunta el Plan de ordenación señalado. Sin embargo, las perspectivas creadas no dieron los resultados esperados, y en lugar de aprobar el Plan la Administración educativa planteó la conveniencia de suscribir un Acuerdo para mejorar el funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Tras valorar y analizar el contenido del Acuerdo propuesto por la Consejería, los miembros de FEAPS consideraron que el mismo no respondía a las necesidades y expectativas demandadas por dos razones: La primera porque no se correspondía con las necesidades de ordenación planteadas por los centros específicos de educación especial y, la segunda, porque dicho Acuerdo recogía en líneas generales aspectos que ya estaban contemplados en la normativa vigente y de obligado cumplimiento para los centros, por lo que no venía a aportar nada nuevo que contribuyera a satisfacer sus legítimas demandas.

Algunas de las actuaciones y medidas que la Federación reclamaba y consideraban que debían estar

incluidas en el Acuerdo, al haberse descartado, al menos en aquel momento la elaboración de un Plan específico, eran entre otras las siguientes: Por un lado, debido a la especificidad de los centros específicos de educación especial, sería recomendable que estos se convirtieran, además, en centros de recursos del sistema educativo, pasando a ser considerados como un recurso más que ofrece, atiende y da respuesta a la diversidad, sin alejarse de los principios de normalización, integración e inclusión por los que apuesta el actual sistema educativo.

Respecto de las plantillas de los centros, la Federación consideraba necesario un refuerzo de las mismas (similar a la de los centros específicos de titularidad de la Administración), a través de la dotación de personal en cantidad, en formación, en asesoramiento y con cualquier otra medida que permita adecuarse a las necesidades de apoyo del alumnado. Además, en este aspecto sobre plantillas se solicitaba que el personal de atención educativa complementario (PAEC) y de administración y servicios (PAS) fuese asumido como "pago delegado". También señalaban como necesaria la promoción de la formación específica del profesorado de estos centros.

Se insistía por la Federación en la necesidad de que la Administración educativa propiciara y apoyara con los recursos necesarios las experiencias de escolarización combinada -recogida en la Ley de Educación de Andalucía y aún no desarrollada- ya que son los centros específicos de educación especial quienes se ven obligados a buscar los recursos de aquellos para desarrollar esta modalidad de escolarización.

Facilitar el uso de las Tecnologías de la Información y de la Comunicación en los centros específicos de educación especial constituía para FEAPS una medida de suma importancia. Deberían dotarse a todos los centros (ordinarios y específicos) de los mismos recursos y por igual. De este modo la Consejería de Educación debería asumir la mejora de los centros específicos de educación especial con el mismo interés que los centros de titularidad de la Administración.

Por lo que respecta a cuestiones de infraestructuras, la Federación consideraba que había que cubrir las necesidades de equipamiento y mobiliario adaptado. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo debe ser atendido en igualdad de condiciones con independencia de la titularidad del centro en el que se encuentre escolarizado. De igual modo es necesario promover la remodelación de las instalaciones y como quiera que puede ser muy difícil orientar este esfuerzo a las entidades privadas, algunas de las soluciones que se apuntaban, siempre con la colaboración de la Administración educativa, serían establecer un calendario para acceder a las ayudas destinadas a aquellos centros que con urgencia y prioridad necesiten reparaciones, o bien negociar con entidades bancarias préstamos a bajo interés para tal fin.

Por último, FEAPS demandaba la conveniencia de establecer el Programa de transición a la vida adulta y laboral (PFTVAL) en todos los centros específicos de educación especial, por la trascendencia que tiene esta etapa curricular en la vida del alumnado con discapacidad.

Así las cosas, en julio de 2007, se suscribe un Acuerdo entre la Consejería de Educación y FEAPS para mejorar el funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos que escolarizan a alumnado con discapacidad intelectual, el cual debía permitir, según quedaba recogido en el propio texto, profundizar en la autonomía pedagógica, organizativa y de gestión de los centros docentes que escolaricen alumnado con necesidades educativas especiales al tiempo que se adoptan medidas para mejorar la calidad educativa y los servicios que dichos centros prestan a su alumnado. En este sentido, las medidas contenidas en este Acuerdo se irían implantando progresivamente en el periodo 2008-2012 tras la aprobación de la Ley de Educación en Andalucía.

Cuando se decide comenzar los trabajos preparativos para la elaboración del presente Informe, FEAPS mantuvo la primera de las reuniones con la Defensoría en la que, entre otras cuestiones que fueron sometidas a debate, puso de manifiesto el incumplimiento por la Administración educativa de muchas de las medidas recogidas en el mencionado Acuerdo, en especial señalaron como más destacadas aquellas que versan sobre la modernización y calidad de los centros específicos de educación especial.

Para una mayor comprensión del alcance de estos incumplimientos, traemos a colación algunas de las medidas y compromisos adquiridos por la Consejería de Educación recogidos en el Acuerdo de 2007.

a) La Consejería de Educación establecerá los requisitos de los centros específicos de educación especial.

b) La Consejería de Educación incorporará a las aulas específicas de educación especial y a los centros públicos de educación especial los recursos necesarios para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente y a las relaciones con las familias.

c) La Consejería de Educación realizará anualmente una convocatoria de ayudas dirigidas a los centros privados concertados de educación especial para la adquisición de material para la incorporación de las tecnologías de la información y la comunicación a la práctica docente y a las relaciones con las familias.

d) La Consejería de Educación facilitará que los centros de educación especial desarrollen nuevos canales de comunicación electrónica con las familias, favoreciendo la realización de consultas a través de Internet.

Asimismo, la Consejería se comprometía a garantizar la gratuidad de los libros de texto o los materiales

curriculares alternativos, para el alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad, o a fomentar la elaboración de materiales específicos para este tipo de alumnos y alumnas.

A pesar de todas estas declaraciones y compromisos suscritos en 2007, la situación de los centros específicos de educación especial no había cambiado sustancialmente, siendo esta la razón por la que desde FEAPS se reclama que de una vez por todas se acometa una reforma en profundidad de estos centros. Un cambio que permita la mejora interna de su organización y funcionamiento así como de los resultados educativos. En definitiva, una modificación de las políticas educativas desarrolladas hasta el momento que ayuden a superar la realidad actual, y que no es otra que los centros específicos de educación especial son los grandes olvidados del sistema educativo.

Como hemos anunciado, llevados por ese ánimo de escuchar la voz del movimiento asociativo entendimos necesario también reunirnos con la Federación Andaluza de Asociaciones de Atención a las Personas con Parálisis Cerebral (ASPACE).

Una conclusión significativa a destacar de este encuentro es que muchas de las inquietudes, reclamaciones y propuestas que nos fueron formuladas en las reuniones de trabajo resultaron ser coincidentes con las apuntadas por la Federación de Organizaciones en favor de Personas con Discapacidad Intelectual (FEAPS).

Pues bien, como primera cuestión, los representantes de la Federación Andaluza de la Entidad mostraron su agradecimiento a la Institución por la elección de este trabajo de investigación sobre los centros específicos de educación especial, y nos trasladaron su deseo de que el mismo contribuya en la medida de lo posible a superar la situación de incertidumbre sobre el futuro de estos recursos que pesa desde hace más de 17 años.

En efecto, tras las políticas de integración e inclusión del alumnado con discapacidad en los centros ordinarios que proclamó la Ley Orgánica General del Sistema Educativo todo apuntaba a que los centros específicos de educación especial estaban avocados a desaparecer o, en su caso, a reconvertirse en centros de recursos. Ésta podría ser una de las razones - a juicio de nuestros interlocutores- por las que los colegios no estén recibiendo de los poderes públicos la atención que requieren y demandan, y ello haya contribuido, sin duda, a que en estos momentos los centros específicos de educación especial sean *“los grandes marginados del sistema educativo”*.

Pero con independencia de lo anterior, para los representantes de la Asociación, los centros específicos de educación especial constituyen un recurso imprescindible y necesario pues en los mismos se presta a determinados alumnos y alumnas con unas necesidades específicas de apoyo educativo por razón de

discapacidad una atención que en ningún caso puede ser proporcionada en los centros escolares ordinarios.

Fundamentadas las razones que justifican su continuidad, la Asociación señala que los centros deben ir adaptándose a las nuevas realidades y a las nuevas demandas como consecuencia del significativo cambio en el perfil del alumnado que se está escolarizando durante los últimos cursos.

Por un lado, se constata un incremento del alumnado en edades cada vez más tempranas y afectados por graves plurideficiencias que precisan de unos recursos muy especializados. Ciertamente, el avance de la medicina ha tenido su proyección en los servicios de neonatología que están permitiendo salvar la vida de muchos bebés a pesar de las múltiples patologías y deficiencias que puedan presentar. Este avance contribuye a detectar estas mismas patologías a edades muy tempranas, por lo que desde el inicio de la vida de estos niños y niñas se requiere una serie de atenciones y prestaciones que desde el ámbito educativo sólo pueden ser prestadas en los centros específicos de educación especial.

Además de ello, los representantes de la Asociación señalan que cada vez con mayor frecuencia se producen derivaciones del alumnado con problemas de trastornos de conducta a los centros específicos de educación especial, que está exigiendo nuevas demandas hasta ahora inexistentes. Este proceso entienden que es una manifestación del fracaso de las políticas de integración e inclusión en las enseñanzas secundarias.

También las medidas y efectos de la conocida como Ley 39/2006 de Promoción de la Autonomía personal y atención a personas en situación de Dependencia están contribuyendo a cambios en el perfil del alumnado, por lo que se refiere al periodo de su permanencia en los centros. Y es que, en virtud de la citada Ley, mientras que la persona con discapacidad se encuentre dentro del sistema educativo las prestaciones económicas para el beneficiario dependiente se abonan a las familias (prestación económica por cuidado en el entorno familiar). Sin embargo, una vez que deben abandonar el sistema educativo, necesariamente al cumplir 21 años, dejan de percibir esta prestación económica y los nuevos servicios de estancia en centros que precisen deben ser copagados por el usuario.

Esta eventualidad está propiciando que las familias demoren cada vez más la salida del alumnado de los centros, y consecuentemente su tiempo de permanencia en aquél está siendo cada vez mayor. Y ello a pesar de que pedagógicamente hablando estos alumnos mayores de 18 años gravemente afectados podrían ser claramente usuarios de Unidades de estancia diurna. Sin embargo, se encuentran ocupando plazas en las aulas del Programa de transición a la vida adulta (PTVA) las cuales fueron creadas para otro tipo de alumnado. Al ser plazas limitadas y estar

ocupadas por aquellos están impidiendo su acceso a alumnos y alumnas que sí reúnen el perfil necesario para beneficiarse del mencionado Programa.

Consiguientemente, el cambio en el perfil y las características del alumnado en los centros específicos de educación especial hace cada vez más necesario, en opinión de ASPACE, la existencia de un Plan de ordenación de los centros específicos de educación especial que analice y valore esta nueva realidad y sobre la base del mismo se facilite unos recursos personales y materiales acorde con las nuevas necesidades. En este ámbito una de las propuestas formuladas por la Asociación va dirigida a que este Plan contemple la reconversión de los centros específicos de educación especial en centros de recursos.

En otro orden de cosas, se lamentan nuestros interlocutores de que las políticas desarrolladas por la Administración con los centros específicos de educación especial, o mejor dicho, la falta de unas políticas concretas respecto de los mismos, esté contribuyendo a que cada vez sea una tarea más difícil el mantenimiento de este recurso con unos estándares mínimos de calidad.

A lo anterior añaden la situación de discriminación en la que se encuentran los centros específicos de educación especial concertados en relación con los centros ordinarios que tienen escolarizado a menores con discapacidad. Esa diferencia de trato se advierte en determinados aspectos que pasan a describir.

En primer lugar, ASPACE se refiere a las actuaciones de los Equipos de Orientación Educativa ya que, en su criterio, en la mayoría de los casos no llegan a conocer ni los centros específicos y menos los concertados ni la realidad que se vive en los mismos. Este desconocimiento impide que se deriven muchos alumnos y alumnas que precisan de una atención educativa que sólo puede ser facilitada en los centros específicos. Es más, cuando los dictámenes de escolarización emitidos por los citados Equipos acuerdan la modalidad en aulas específicas, se deriva al alumnado sin conocer sus instalaciones, los recursos materiales y personales y, por tanto, si el centro es el más idóneo para satisfacer las necesidades del alumnado en cuestión.

Por otro lado, y en relación con este mismo aspecto, los representantes de ASPACE cuestionan que los Equipos de Orientación Educativa no revisen periódicamente los dictámenes de escolarización del alumnado de los centros específicos de educación especial. Una vez que se ha procedido a la admisión, no hay revisiones del dictamen de escolarización de estos niños y niñas, y sólo se revisa su situación a petición de las familias o por sugerencias del centro específico, ya que no hay seguimiento del EOE por ser centro privado concertado.

Las Tecnologías de la Información y la Comunicación resultan un instrumento de especial importancia

para el desarrollo del proceso de aprendizaje individualizado e inclusión de determinado tipo de alumnado. Sin embargo, la Administración educativa no promueve ni ofrece alternativas a que los centros específicos de educación especial sean centros TIC como los centros ordinarios, y limita las posibilidades de que estos niños y niñas se beneficien de las potencialidades del uso de esta herramienta.

Del mismo modo, se incide en que mientras que el alumnado escolarizado en centros ordinarios se beneficia del programa de gratuidad de libro de textos, el alumnado de los centros específicos de educación especial mayor de 16 años no tiene una dotación específica para material, teniendo que recurrir a la petición de becas, cuya concesión requiere de un plazo de tiempo, durante el cual el alumno carece de recursos materiales, a expensas de los ofrecidos por las entidades que gestionan los centros.

Otra de las mejoras y demandas que plantea ASPACE es la relativa a la conveniencia de que el personal complementario de los centros se considere en el concierto educativo como "pago delegado". De este modo la Administración determinaría el personal mínimo que debe prestar servicios en los centros y se encargaría directamente del abono de sus servicios, y el resto de las cuantías del concierto irían destinadas a sufragar determinados gastos, como el de mantenimiento y conservación de infraestructuras, los cuales con la actual configuración resulta muy difícil su abono.

Por último, los representantes de la Federación andaluza de ASPACE señalan la necesidad de que la Agencia Andaluza de Evaluación Educativa concrete el calendario de ejecución del prometido informe de evaluación a las que se van a someter todos los centros específicos (públicos y concertados) de Andalucía.

6.3. LA VISIÓN DE LOS PROFESIONALES

Las personas que trabajan con el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial son los agentes que más de cerca conocen el hecho educativo del alumnado con discapacidad, por lo que sus criterios y opiniones resultan cruciales para acercarnos a esta realidad, a sus problemas o a sus necesidades. Este conocimiento nos permite tomar en alta consideración todas aquellas propuestas de mejora que estos profesionales nos puedan sugerir o formular.

Sobre la base de este planteamiento, otra de las técnicas utilizadas en la elaboración del presente trabajo ha consistido en mantener diversas entrevistas con los profesionales de algunos de los centros específicos visitados.

Estos encuentros se han desarrollado -como en el caso de las reuniones con los familiares- ofreciendo a

estas personas la posibilidad de que con absoluta libertad nos trasladaran todo aquello que pudiera ayudarnos a conocer la vida de los colegios así como sus principales problemas y, como no, que nos hicieran partícipes de aquellas sugerencias que, en su criterio, pudieran contribuir a mejorar la atención educativa del alumnado. Por supuesto, al hilo de estos encuentros manifestamos nuestro compromiso de absoluta confidencialidad con todas las personas que desinteresadamente colaboraron en esta labor, lo que significa que en nuestro relato se ha omitido cualquier referencia que pueda desvelar datos sobre la identidad de estos profesionales o del centro donde prestan sus servicios.

Las experiencias, sugerencias, propuestas y reclamaciones que nos relataron estas personas son ciertamente heterogéneas, lo mismo que lo es su composición (maestros especializados en pedagogía terapéutica, en audición y lenguaje, psicólogos, pedagogos, médicos, educadores, monitores, fisioterapeutas, personal de administración y servicios, etc.). En nuestros encuentros procuramos en la medida de nuestras posibilidades escuchar la voz de la mayoría de ellos y ellas. Además, la mecánica del trabajo elegida nos permitió entrevistarnos con quienes venían ejerciendo responsabilidades directivas en el colegio.

A pesar de la diversidad que apuntamos, en una labor de síntesis podríamos agrupar las cuestiones tratadas en tres bloques diferenciados. El primero de ellos englobaría los temas que se refieren a las infraestructuras del centro donde vienen desarrollando su labor estos profesionales; el segundo incluye aquellos que versan sobre la atención que, con carácter general recibe el alumnado con discapacidad que asiste a los centros específicos de educación especial; y el tercer bloque estaría constituido por las cuestiones que tratan aspectos relacionados estrictamente con sus derechos como trabajadores o empleados públicos.

Centrándonos en aquellos asuntos relacionados con las infraestructuras, en nuestras visitas algunas de las personas entrevistadas denunciaban cuestiones relacionadas con las características del inmueble donde se ubicaba el centro, tales como la antigüedad del mismo y de sus instalaciones; la existencia de barreras arquitectónicas o la falta de adecuación del edificio para atender a menores con discapacidad.

A título de ejemplo, citamos algunas de las peticiones de las que nos hicieron partícipes: Instalación de ascensores allí donde todavía no estaba en funcionamiento; renovación de equipamiento básico; incremento de las medidas de seguridad; mejoras en las zonas destinadas a patio: ejecución de obras de reforma y pinturas en el edificio; o mejora de las condiciones de climatización (calefacción y aire acondicionado).

La falta de adaptación del mobiliario existente en el colegio a las características del alumnado fue otra de

las demandas que nos formularon muchos de estos profesionales. Mesas y sillas no adaptadas, en concreto, han constituido un punto en común de reclamación en muchos centros visitados. En otros estas carencias eran suplidas con el mobiliario que elaboraba los talleres ocupacionales de las asociaciones que gestionan los centros de titularidad privada.

En este ámbito existía un criterio unánime sobre la conveniencia de instalar -en aquellos centros donde todavía no existía- una sala de estimulación sensorial. Se trata éste de un recurso con una muy alta valoración por los profesionales, quienes expresaron las ventajas para la atención del alumnado con discapacidad psíquica. Luces, sonidos, aromas y sensaciones táctiles mezclados en las proporciones adecuadas parece que logran estimular a personas con grandes dificultades para relacionarse con su entorno. Y así la autopercepción, las emociones, la autoestima, las habilidades sociales, la comunicación, son algunas de las áreas que, a juicio de los profesionales consultados, se puede intervenir durante las sesiones terapéuticas en una sala de estimulación sensorial.

Por su parte, la piscina terapéutica es otro recurso necesario en los centros específicos de educación especial según nos expresaron las personas consultadas. Su función es brindar una mejor calidad de vida al alumnado mediante ejercicios dentro y fuera del agua, con el propósito de ayudarles a integrarse con el mundo exterior. Sin embargo, este recurso sólo existe en los centros de titularidad pública.

Al parecer, en su momento, la Administración educativa tomó la decisión de instalar las piscinas en los 16 centros que gestionaba directamente. Pero en nuestras visitas fuimos testigos que muchas de estas piscinas no se encontraban en funcionamiento, a pesar de que llevaban instaladas bastante tiempo. Problema de mantenimiento con los equipos técnicos de depuración, inadecuación de la zona donde se ha construido o carencia de personal para atender el recurso, fueron algunas de las razones esgrimidas por las personas consultadas para justificar que no se utilizara en el centro este importante recurso. En todo caso, la piscina, al igual que la sala de estimulación sensorial, goza de un alto grado de valoración por quienes tienen como misión la atención del alumnado con discapacidad.

Por otro lado, una de las reclamaciones comunes formuladas por los responsables de los centros específicos de educación especial de titularidad privada se refiere a la no-dotación del concierto educativo de una partida concreta para el mantenimiento y conservación de las instalaciones del colegio. En este sentido, se nos venía a expresar la insuficiencia de la cuantía económica del concierto para atender los gastos corrientes de mantenimiento del edificio, lo que generaba graves dificultades a las entidades encargadas de su gestión y, les obligaba, según nos transmitían, a buscar dicha

financiación por otras vías, generalmente con fondos aportados por la propia asociación que gestiona el centro o bien con ayudas de otras entidades privadas.

Así las cosas, consideran estos responsables que nos existe por parte de la Administración educativa un reparto equitativo de recursos entre los centros específicos de educación especial de titularidad pública y los gestionados por entidades privadas.

También nos encontramos con un porcentaje significativo de profesionales que aludían a la carencia o insuficiencia de infraestructuras del colegio en materia de Tecnologías de la Información y de la Comunicación.

Al respecto existe una opinión claramente compartida sobre las bondades del uso de las TIC para este tipo de alumnado. Señalan las personas entrevistadas que estos recursos no sólo facilitan y estimulan el aprendizaje del alumnado sino que en ocasiones, en muchas de ellas, es el único medio de comunicación del niño o la niña con el exterior. Y no les falta razón a quienes afirmaron que es la única opción que tienen muchos niños y niñas para manifestarse o para hacerse entender respecto de sus necesidades básicas. En especial indicaron nuestros interlocutores que se trata de un instrumento sumamente importante para alumnos y alumnas con trastornos del espectro autista, con parálisis cerebral o trastornos específicos del lenguaje, entre otros tipos de discapacidades.

No obstante, a pesar de las bondades y ventajas que reportan el uso de las TIC de manera especial para este tipo de alumnado, muchos profesionales lamentan que los centros específicos de educación especial no sean considerados por la Administración educativa como centros TIC y, por tanto, no puedan beneficiarse de los correspondientes recursos, programas y medidas.

Esta ausencia de recursos específicos en los colegios ha obligado a algunos profesionales a agudizar el ingenio creando dispositivos que han venido a suplir las carencias señaladas. En el transcurso de nuestras visitas nos sorprendió comprobar que con imaginación, esfuerzo e implicación y a partir de material reciclado algunos profesionales habían conseguido crear mecanismos que permitían al alumnado comunicarse con el exterior.

En todo caso, las personas que prestan servicios en los centros reclaman aulas dotadas de acceso a internet en ideogramas que sea funcional y a la vez accesible a las personas con discapacidad del mismo modo que aluden a la necesidad de disponer de pizarras digitales y un software adaptado a la educación especial. Se lamentan, igualmente, de la escasez de programas y contenidos en este ámbito para personas con discapacidad lo que, a la postre, y habida cuenta del desarrollo de las TIC en los últimos años, supone un nuevo elemento de exclusión para aquéllas.

En otro orden de cosas, un segundo bloque de las cuestiones suscitadas por los profesionales con los

que mantuvimos entrevistas iban dirigidas, como hemos señalado, a temas de índole general sobre la atención educativa que se presta al alumnado en los centros específicos de educación especial.

De forma unánime los profesionales entrevistados se quejaron de la falta de una normativa concreta de aplicación a estos centros que contemple sus necesidades y particularidades, lo que dificulta en gran medida el desarrollo de la vida del colegio al tener que adaptarse forzosamente a unos criterios, normas o directrices que difícilmente encajan con su realidad.

Como ejemplo, las personas consultadas nos hablaban de la incompatibilidad del Sistema Séneca con la educación especial en este tipo de centros. Se trata aquélla de una aplicación desarrollada por la Consejería de Educación para llevar a cabo los procesos de gestión administrativa de la labor docente. Sin embargo, su actual configuración hace inviable su utilización por los centros específicos de educación especial.

También citaban la falta de adecuación de la normativa de evaluación a las enseñanzas que se imparten en los centros específicos de educación especial. Y ello porque los documentos oficiales de evaluación (actas, libros de escolaridad, informes de evaluación, etc.) son los mismos que los utilizados para las enseñanzas ordinarias pero en modo alguno se ajustan a la organización curricular de la educación especial que se imparte en los centros específicos.

Esta necesaria compatibilidad se hace más patente en el caso del alumnado con discapacidad visual o auditiva. El alumnado con estas patologías que acude a los centros específicos recibe unos conocimientos y tienen establecidos unos currículos semejantes -con las adaptaciones necesarias- a los que se imparten en las enseñanzas de primaria y secundaria. Pero por el hecho de estar escolarizados en centros específicos, al finalizar sus procesos de enseñanza no pueden obtener el título correspondiente de la Educación primaria o secundaria, aspecto del que se lamentaban también algunos padres y madres.

Para solventar esta incongruencia, en una de las visitas a un centro que atiende a menores con discapacidad visual se nos apuntó como merced a la colaboración con un instituto de enseñanza secundaria de la zona, se había conseguido que este último gestionara en el programa Séneca todo lo relativo a las calificaciones de su alumnado y de este modo se había hecho posible que el mismo obtuviera el correspondiente título en enseñanza secundaria.

En esta misma línea se lamentaban los profesionales de la inexistencia de unos criterios específicos de asignación de material por la Administración educativa a los centros. En la actualidad dicha asignación viene dada para el servicio de biblioteca, resultando que este alumnado precisa de materiales de otra índole adaptados a sus posibilidades motoras, auditivas, visuales, etc.

Por recoger muchas de las peticiones o reclamaciones planteadas sobre los temas citados, a continuación pasamos a transcribir el documento que nos fue entregado por un claustro de profesores en una de nuestras entrevistas, y cuyo contenido es el siguiente:

“Deficiencias en cuanto a la normativa.

Desde hace tiempo estamos reclamando una normativa específica que regule el funcionamiento de los centros específicos de educación especial teniendo en cuenta las características de su alumnado y las distintas categorías laborales y funciones del personal que lo atiende. No se puede aplicar la misma normativa de un centro de primaria, donde todo el personal es maestro, a un centro específico de educación especial, donde debe darse una intervención multiprofesional de maestros, fisioterapeutas, educadores, psicólogos, médicos y logopedas. Deben existir órganos de participación y toma de decisiones, donde todo el personal que tiene intervención directa con el alumnado pueda exponer sus líneas de trabajo y coordinarse con el resto de los profesionales del centro.

Sin embargo, en el último borrador de ROC para centros públicos, apenas nos mencionan y no parece que vayan a legislar para centros específicos.

Currículo.

Es precisa la redefinición de los objetivos y contenidos, que sí podrían valer los ámbitos de infantil pero adecuados a las características de nuestros alumnos y alumnas, ya que al alumnado con discapacidad, aunque por capacidad se le aplique un currículo de infantil tiene otros intereses por su edad. Por otra parte también sería preciso que por la Administración, se tuviera en cuenta este posible currículo adaptado que se necesita para los alumnos de centros específicos para que así se pudiera adecuar también la evaluación de estos alumnos ya que actualmente se tiene que intentar adecuar lo que se trabaja con el alumno tanto a nivel de currículo como de evaluación.”

Además de lo anterior, una preocupación común suscitada en nuestros encuentros ha sido la relativa al incremento de la escolarización en este tipo de centros de menores con problemas de conducta. Se quejaban las personas consultadas de que cada vez con mayor asiduidad los centros ordinarios, especialmente los institutos de enseñanza secundaria, acuerdan derivar este tipo de alumnado a los centros específicos. Son alumnos y alumnas que a su discapacidad se les une un problema conductual, siendo éste último la verdadera razón por la que se decide el cambio del centro ordinario al específico. O dicho de otro modo, si ese alumno o alumna no presentara alteraciones de conducta, incluso con su discapacidad, continuaría escolarizado en su centro de origen, de modo que la única razón por la que se acuerda la derivación es la incapacidad del centro ordinario para hacer frente a estas situaciones.

A mayor abundamiento, los profesionales se lamentaban que estas derivaciones se realizan en cual-

quier momento del año por cuanto la matriculación en los centros específicos está abierta durante todo el curso escolar, lo que distorsiona en gran medida el desarrollo del curso para el resto del alumnado. En algún caso se nos apuntó que el proceso de derivación del alumnado con trastornos de conducta se había realizado en el mes de mayo, a escasas semanas de la finalización del curso.

Así las cosas, los profesionales plantearon las enormes dificultades con las que se encontraban a diario para abordar las situaciones que derivan de la escolarización de menores con trastornos de conducta y demandan una serie de medidas y recursos para poder hacer frente a las mismas.

También el claustro de profesores al que antes nos referimos planteó esta cuestión en los siguientes términos:

“Alumnado.

Consideramos que no se debe escolarizar en centros específicos de educación especial a alumnado con trastornos psiquiátricos y con graves alteraciones de conductuales asociadas. Si se hace así pedimos que se dote al centro con espacios y personal para ello y se legisle al respecto.

En el supuesto de que se siga en los centros escolarizando un tipo de alumnado de características psíquicas y con problemas conductuales, es imprescindible una legislación clara al respecto en donde se recojan las medidas a utilizar, así como dotarlos con personal cualificado para atender los episodios que presenta a menudo este alumnado, un profesional en definitiva preparado para que puedan aplicar las medidas de contención adecuadas y solventar situaciones de peligro para él y el resto de sus compañeros. Los maestros entienden que atender trastornos psiquiátricos no es su tarea.”

En nuestras entrevistas las personas encargadas de una atención directa con el alumnado que presenta problemas conductuales nos expresaron sus inquietudes y temores acerca de cómo actuar ante los episodios de crisis de este tipo de alumno, de cómo enfrentarse a situaciones en la que se pone en peligro, en muchas ocasiones, no sólo la integridad física de los profesionales o las del propio afectado sino la del resto de los alumnos y alumnas del centro.

Al hilo de esta exposición, se nos manifestó por algunas de las personas consultadas su parecer acerca del fracaso de los principios de integración y normalización en la educación Secundaria. En el criterio de estos profesionales muchos de los alumnos y alumnas que acuden a los centros específicos podrían estar escolarizados en centros ordinarios si se dotara a los mismos de los recursos personales y materiales necesarios. Estas situaciones se hacen si cabe más patente en el caso del alumnado con problemas conductuales.

Por lo que se refiere a las relaciones con la Administración educativa, algunos de nuestros interlocuto-

res nos manifestaron su sensación de considerarse “los grandes marginados” del sistema educativo. Basan sus afirmaciones en varias razones. De una parte, señalan que la Administración no ha sido capaz, hasta la fecha, de establecer y delimitar un proyecto claro acerca del futuro de estos centros. A ello, unen el hecho de la escasa colaboración de la inspección educativa volcada sobre todo en actividades de índole puramente administrativa. Y también se refieren a los Equipos de Orientación Educativa ya que, en algunos casos, nunca han visitado los centros específicos por lo que no entienden sus responsables como se puede decidir sobre la escolarización más idónea para el alumno sin tener un conocimiento serio y riguroso de uno de los recursos existentes para llevar a cabo esta ardua labor.

La necesaria coordinación entre la Administración educativa y la sanitaria, habida cuenta de las patologías que suelen afectar al alumnado de los centros específicos, ha constituido un reclamo de un amplio sector de los profesionales. No podemos olvidar que muchos de estos niños y niñas precisan de tratamientos rehabilitadores amén de tratamientos farmacológicos que deben ser facilitado en horario escolar. A ello habría que añadir el hecho de que acuden a estos centros alumnos que sufren diferentes crisis (convulsiones, ataques epilépticos, etc.), las cuales requieren de una atención urgente e inmediata que ha de ser proporcionada en el mismo centro escolar.

Pues bien, en algunos casos, las personas entrevistadas denunciaron la inexistencia de esa necesaria coordinación entre ambas Administraciones y como ello repercute negativamente en la evolución del alumno a la vez que limita las posibilidades de intervención en el ámbito educativo. Estas situaciones se agravan nuevamente, como hemos tenido ocasión de poner de manifiesto, en los casos del alumnado con trastornos de conducta o comportamiento.

Sobre la coordinación interadministrativa, en concreto referida al alumnado con autismo o con trastornos graves del desarrollo, una de las profesionales entrevistadas quiso dejarnos constancia por escrito de su opinión:

“Soy maestra de Educación especial en un centro educativo.....y en él llevo 39 años desempeñando mi labor docente.

Después de tantos años aprendiendo junto a ellos e intentando conocer el mundo que envuelve la discapacidad, creo que aunque son muchos los avances obtenidos al respecto, siguen quedando lagunas importantes sin tratar en cuanto a los derechos que como ciudadanos estas personas tienen.

Una laguna vital que a nosotros, familia y escuela, se nos escapa y desespera bastante cuando día a día, convivimos con un niño o adolescente con autismo y/o t.g.d. que comienza a dar signos físicos, psíquicos y bioquímicos de no estar bien y que en la

mayoría de los casos cursan con trastornos agresivos y/o autolesivos.

En concreto me estoy refiriendo a la falta de coordinación existente entre las Consejerías de Salud y de Educación para tratar estos temas.

Las familias y los profesionales de la Educación cada vez necesitamos más asesoramiento y el seguimiento de un grupo de expertos de la salud que nos orienten al respecto, nos escuchen como tutores y den respuesta a las necesidades que surgen en el desarrollo de las personas con autismo y/o con t.g.d.

Desde que detectamos un problema de salud y la familia acude al pediatra hasta que se deriva al neuropsiquiatra y éste logra un resultado (el cual no siempre se soluciona) pasa mucho tiempo dando vueltas, con las limitaciones que supone “peregrinar” con una persona con autismo de un lado para otro sin saber y sin poder hacer nada ante la gravedad de conductas y malestar del niño o adolescente.

Desconocemos la repercusión o los efectos secundarios que la medicación puede tener y de la necesidad de un seguimiento de la administración de los mismos.

También tenemos conocimiento de que existen otros expertos fuera de nuestra Comunidad a los que acudimos de forma desesperada en casos graves y que desinteresadamente o por razones personales nos orientan.

Y la pregunta es ¿por qué nuestra Comunidad Autónoma y más concretamente en nuestra provincia, no puede existir un grupo especializado en este tipo de casos que trabaje de forma coordinada con las familias y con los maestros, asegurando la calidad de vida y la salud de las personas con discapacidad?.

Nuestro alumnado e hijos son personas sin o escasa comunicación verbal, ni gestual en la mayoría de los casos, por lo que nuestro trabajo se convierte en querer ofrecerle la oportunidad de acceder a un sistema sanitario que garantice la salud psicofísica y su bienestar emocional.

Ellos por sí solos no pueden comunicarnos sus estados y nosotros sólo podemos descubrirlos desde el trabajo y esfuerzo conjunto.

Disculpe si nuestra demanda nace del desconocimiento de servicios existentes, pero el día a día así nos lo dice.

Desde aquí apelar a su buen hacer confiando en que sea posible mejorar la atención sanitaria que este colectivo y sus familias necesitan y que por derecho les corresponde como a cualquier ciudadano andaluz.

Quedamos a su disposición para colaborar en lo necesario para poder mejorar este crítico tema que cada vez es más necesario en el día a día de las personas con discapacidad, creyendo de antemano que el éxito puede estar en lograr una intervención multidisciplinar donde los Servicios de salud y educación trabajen de forma conjunta.”

Nos parece interesante, asimismo, hacer pública una carta que nos entregó un grupo de profesionales donde se alude a la necesidad de facilitar tratamiento psicológico a todo el alumnado que lo precise. En concreto, su petición se realiza en los siguientes términos:

“Ante la opción concedida por ustedes de expresar nuestras inquietudes acerca del centro donde desarrollamos nuestra labor educativa, un grupo de profesionales nos gustaría exponerle lo siguiente:

1º. Este tipo de trabajo es muy vocacional, nosotros lo hemos elegido, por ello todos los conflictos que se presentan o generan con nuestro alumnado, lo aceptamos con profesionalidad y cariño, generando un aprendizaje recíproco donde todos los días aprenden y a la vez aprendemos de ellos.

2º. Velando por los derechos de nuestros alumnos, durante años hemos venido solicitando a través de los foros internos que los alumnos que así lo requieran sean atendidos con los tratamientos psicológicos correspondientes como así está garantizado, de esta petición (atención psicológica al alumnado) se ha generado numerosos conflictos entre todas las personas que trabajamos en el centro, por el hecho de pedir una atención directa, individualizada y especializada para los alumnos.

3º. Pensamos que se viene gastando muchas energías en cuestiones personales y a veces triviales mermando así el derecho que acompaña a nuestros alumnos que es el máximo de nuestro trabajo y especialización y así como el derecho garantizado a una buena calidad de enseñanza.”

Del mismo modo debemos referirnos a las ventajas apuntadas por todas las personas consultadas sobre la escolarización combinada. Sin embargo, coinciden nuestros interlocutores en que es una experiencia cuyo éxito –por su falta de regulación– depende de la voluntad de los profesionales que intervienen en el proceso, y de modo especial de las personas de los centros ordinarios. Sólo cuando confluye el interés de ambos profesionales es posible llevar a cabo esta modalidad de escolarización. Por tal razón se reclama una regulación específica de esta experiencia, de modo que su puesta en funcionamiento no dependa en exclusiva del interés y buena disposición de los trabajadores y trabajadoras.

Por último tratamos las cuestiones planteadas por los profesionales en lo que hemos venido a denominar tercer bloque, esto es, aquellas que se refieren básicamente a los aspectos relacionados con sus derechos como trabajadores o empleados públicos.

En esta materia encontramos importantes diferencias en cuanto a los problemas suscitados por las personas con las que mantuvimos las entrevistas en atención a la titularidad del centro donde estos profesionales vienen prestando sus servicios.

En concreto, las personas que desarrollan su labor en centros específicos de educación especial de titula-

ridad privada nos plantearon esencialmente dos pretensiones: Equiparación de las plantillas con los centros públicos y demanda de pago delegado para el personal no docente.

Así por lo que respecta al primero de los temas señalados, las personas entrevistadas se lamentaban que la Administración educativa dedicara muchos más esfuerzos económicos en materia de personal para los centros públicos que para los privados. Ello supone, a su juicio, que los centros públicos cuenten con mayor personal y que la ratio personal-alumnado sea menor en los primeros que en los segundos. Así se quejan de una falta de distribución equitativa de los recursos destinados a este tipo de alumnado, careciendo de justificación razonable que esta repartición sea distinta en función de la entidad encargada de gestionar el colegio.

Además, una demanda común de todas las personas entrevistadas iba dirigida a la conveniencia de que los conciertos educativos contemplen el pago delegado para todo el personal que presta sus servicios en los centros, y no sólo para el personal docente tal como viene ocurriendo. Hasta el momento el pago de dicho personal no docente se encuentra en la partida denominada “otros gastos”. Subrayaron la necesidad de que el resto de profesionales (fisioterapeutas, logopedas, etc.) que no tienen labores educativas fueran incluidos en el concierto como pago delegado, lo que facilitaría la estabilidad de este personal en los centros.

Cuestiones distintas han sido las planteadas en este ámbito por los profesionales que prestan sus servicios en los centros públicos, en los cuales, según nuestra percepción, los problemas en materia de personal adquieren un mayor protagonismo que en los centros gestionados por entidades privadas.

El difícil encaje de determinadas funciones y categorías del sector público con la actividad desarrollada en los centros específicos de educación especial ha sido una constante suscitada por las personas entrevistadas, especialmente en el ámbito del personal laboral.

Así, el personal laboral de los centros debe quedar integrado necesariamente en las categorías profesionales y en los grupos de clasificación del VI Convenio Colectivo del personal laboral de la Administración de la Junta de Andalucía, pero las funciones que a tenor de este pacto colectivo deben desempeñar cada una de ellas no se corresponden necesariamente con las actividades que han de desarrollar en el ejercicio de sus funciones muchos de los trabajadores de los centros específicos.

A juicio de nuestros interlocutores las funciones de las distintas categorías se acomodaban más bien a las propias de los centros de protección de menores pero no así a los colegios de educación especial. Ello determina que si el trabajador o trabajadora no muestra una actitud colaboradora y se limita a desempeñar

las funciones estrictamente conforme a las previsiones recogidas en el Convenio, muchas actividades del centro quedarían sin poderse realizar. Es así que, según nos comentaron, se ha dado el caso de algunos educadores que se han negado a desarrollar trabajos que, en teoría, serían necesarios pero que no se encontraban determinados en el convenio. Estos conflictos se han planteado ante la jurisdicción de lo social, quien en la mayoría de las ocasiones ha fallado a favor de la parte trabajadora.

Además de ello, los distintos derechos reconocidos en el citado Convenio a sus trabajadores distorsiona en cierta medida el desarrollo de la actividad del colegio. Tal ocurre, por ejemplo, cuando se procede al disfrute de los días de asuntos particulares. En estas fechas los trabajadores no acuden a su puesto de trabajo sin que exista ninguna previsión para su sustitución, por lo que a la postre quien se perjudica es el destinatario final del servicio, es decir, el alumnado.

Por todas estas razones que nos fueron expuestas, muchos de nuestros interlocutores demandaban con urgencia una adecuación del VI Convenio colectivo a la realidad de los centros específicos de educación especial o, en su caso, que se procediera a crear un estatuto específico para el personal de estos centros. Y al hilo de esta tarea, también apuntaban que sería conveniente proceder a una revisión de las categorías laborales existentes, de sus funciones, e incluso sería oportuno valorar la posibilidad de incluir otras categorías nuevas necesarias para mejorar la calidad educativa de los centros como es el caso del profesorado de música o de gimnasia.

Otra de las cuestiones señaladas y sobre la que coincidían las personas consultadas se refiere a la excesiva demora de la Administración en cubrir las bajas laborales del personal de los centros, circunstancia que causa importantes distorsiones en el desarrollo normal de la actividad escolar.

En otro orden de cosas, las personas entrevistadas confirmaron que su trabajo es muy vocacional, por ello debería establecerse un sistema de cobertura de los puestos de trabajo lo suficientemente flexible que facilitara a los trabajadores interesados permanecer en los centros, sin necesidad de someterse a los avatares de sustituciones o concursos de traslados. Apuntan a la estabilidad laboral como un instrumento de vital importancia también para el bienestar del alumnado, sobre todo los afectados por determinadas patologías para quienes los cambios de profesionales suponen importantes desajustes en su evolución.

Y para finalizar esta exposición señalamos las quejas de algunos de nuestros interlocutores por la inexistencia de una normativa específica de funcionamiento de los centros específicos de educación especial. Señalaban -no sin razón- que la diversidad de la composición de profesionales que desempeñan sus funciones en los centros constituye un problema organizativo al aplicarse los mismos criterios de organización y funcionamiento que los centros de infantil y primaria.

La consecuencia de esta aplicación a una realidad tan diferente es que se limita de una manera importante la participación en la vida del centro de todos los profesionales que no ejercen funciones docentes. De este modo, muchos de los profesionales, a los que ya hemos aludido (psicólogos, fisioterapeutas, monitores, educadores, etc.) no pueden acceder a los órganos de gobierno unipersonales y su representación en los órganos de gobierno colegiados o en los órganos de participación es bastante limitada. En este orden de cosas, dichas personas no pueden formar parte del claustro de profesores y sólo son representados en el Consejo Escolar dentro de un sector muy amplio denominado "personal no docente", dándose la circunstancia de que la heterogeneidad de este numeroso grupo hace que con frecuencia sus pretensiones e intereses no siempre resulten coincidentes.

7. VALORACIÓN Y CONCLUSIONES

Tras exponer en los capítulos anteriores el resultado de la investigación llevada a efecto tomando como base el cuestionario dirigido a todos los centros específicos de educación especial de Andalucía, y reflejados los testimonios, experiencias, e inquietudes de los distintos protagonistas que intervienen en este proceso, pasamos a hacer un balance de la situación y extraer las valoraciones y conclusiones más significativas que servirán de base a las resoluciones que posteriormente se adoptan con el propósito de formular propuestas concretas de mejoras.

7.1. EL ORIGEN DE LOS CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL Y SU EVOLUCIÓN HASTA NUESTROS DÍAS

Comprender la realidad actual de la Educación especial en Andalucía y, más concretamente, la de los centros específicos nos obliga a echar una mirada atrás en el tiempo para explicar la evolución de los cambios producidos en esta materia.

El auge de la creación de los centros específicos de educación especial nace en toda España sobre los años 60, bien por la iniciativa pública, o en la mayoría de las ocasiones, por la iniciativa privada, la cual generalmente se encontraba vinculada a asociaciones de padres y madres.

Estas creaciones e implantación de centros, al no obedecer a una planificación determinada y rigurosa por parte de la Administración educativa, van creando una red de distribución irregular que deja considerables lagunas en algunos sectores mientras que hace sobreabundante los recursos en otras. A mayor abundamiento, la creación de centros por la iniciativa de asociaciones de padres dio lugar a la aparición de centros con características muy concretas, obviamente vinculadas a las problemáticas dominantes de los hijos de los creadores de los centros. Es por ello que se implantan centros para alumnado con parálisis cerebral, con síndrome de Down, con autismo, etc.

En otros casos, la puesta en marcha de estos recursos por otros organismos distintos de la Administración educativa como los Ayuntamientos o las Diputaciones Provinciales, propició que en algunos de los centros predominara el carácter asistencial frente al educativo.

Por otro lado, la escasa normativa en aquella época relativa a las condiciones de funcionamiento de los centros específicos tuvo consecuencias negativas tanto por lo que se refiere a sus instalaciones, que no quedaban sometidas a ningún tipo de requisito concreto y específico, como en la dotación de personal, o sobre su organización y funcionamiento interno.

Ya hemos expuesto detalladamente en este trabajo que son varios los instrumentos jurídicos trascendentes en el tratamiento de la educación especial como la Ley General de Educación de 1970, la Constitución Española, la Ley Orgánica General del Sistema Educativo (LOGSE), la Ley de Integración Social del Minusválido, o el Real Decreto 334/1985, de Ordenación de la educación especial.

Estas normas han ido incorporando cambios significativos y de importante calado en la atención educativa del alumnado con discapacidad, la primera de ellas se ha producido en el campo semántico con la utilización de diversos términos. Así las primeras normas internacionales y nacionales acudían al término "inválido", "deficiente" o "subnormal" para pasar, posteriormente, habida cuenta de la connotación despectiva que estos términos estaban adquiriendo, a otros como "minusválidos". Por fortuna, el concepto "personas con discapacidad" es el más utilizado en la actualidad resaltando el valor y la capacidad de la persona en primer lugar, de modo que la discapacidad se menciona después como una circunstancia limitadora.

Respecto a la escolarización del alumnado con algún tipo de discapacidad, los instrumentos jurídicos mencionados se basan en los principios de normalización, integración, sectorización e individualización, que ha determinado que muchos alumnos y alumnas con determinadas discapacidades, predominantemente físicas o sensoriales, se fueran incorporando a los centros ordinarios. De este modo, los centros específicos han ido escolarizando a escolares más gravemente afectados, lo que ha determinado también que estos centros abrieran sus puertas a un considerable número de niños, niñas y jóvenes que hasta aquel momento se encontraban excluidos del sistema educativo.

Precisamente la presencia de este alumnado, con patologías especialmente graves ha supuesto un cambio de gran calado en el funcionamiento de los centros y ha obligado a los profesionales que prestan servicios en los mismos a realizar importantes esfuerzos de adaptaciones curriculares, y de organización y dinámica para aprovechar y potenciar las capacidades de su alumnado.

7.2. UN NECESARIO E INAPLAZABLE PLAN GLOBAL DE REORDENACIÓN, MODERNIZACIÓN Y CALIDAD DE CENTROS ESPECÍFICOS EN ANDALUCÍA

Todas estas modificaciones y cambios que se han ido produciendo a lo largo de los años en la educación especial, fruto de las distintas concepciones y principios que la debían guiar plasmados en los instrumentos jurídicos señalados, han tenido su reflejo en los

centros ordinarios donde ha quedado patente el esfuerzo de la Administración educativa por integrar en sus aulas al alumnado con discapacidad.

No obstante ese esfuerzo por la integración en los centros ordinarios ha podido suponer una merma en la atención a la realidad que se vive en los centros específicos de educación especial, que no ha obtenido de la Administración educativa la respuesta, dedicación y esfuerzos que desde hace tiempo viene demandando el sector.

Con toda probabilidad, el empeño por conseguir que el sistema normal de escolarización del alumnado con discapacidad se realice en los centros ordinarios ha contribuido, en gran medida, a que los centros específicos de educación especial hayan quedado relegados a un segundo plano dentro del actual sistema educativo andaluz.

El estudio reflejado en estas páginas pone de manifiesto las carencias, problemas y vicisitudes de este tipo de recurso educativo en Andalucía, de la misma manera que evidencia la necesidad elaborar sin mayores dilaciones un instrumento de ordenación de estos centros que establezca los elementos básicos y mínimos que han de cumplir para adaptarse a la nueva realidad, aprovechando para ello del modo más eficaz posible los actuales recursos disponibles.

En definitiva, desde esta Institución estamos plenamente convencidos de la necesidad de contar con un **Plan global para la reordenación, modernización y calidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía** que incida sobre diversos aspectos.

Por un lado, este Plan deberá llevar consigo una actualización de la red de centros conforme a las necesidades actuales. Un reajuste que responda a la demanda de escolarización que no ha podido ser atendida en los centros por causas ajenas al propio alumnado. Basta recordar que, según nuestro estudio, el 35 por 100 de los colegios no podía atender todas las solicitudes de ingreso en estos recursos por falta de espacio, falta de recursos personales y materiales, o por la negativa de los Equipos de Orientación Educativa y de la Administración educativa a la ampliación del concierto.

Un problema, el de la no atención a la demanda, que presenta matices ciertamente heterogéneos en las distintas provincias andaluzas, manifestándose con especial incidencia en las provincias de Granada y Cádiz.

El Plan que se propone deberá incidir, igualmente, en las diferencias territoriales entre las distintas provincias andaluzas por lo que respecta a la media de escolarización en relación con el resto de la población escolar en enseñanzas no universitarias. Efectivamente, las cifras tan dispares entre unas provincias y otras debe llevar a la reflexión sobre los criterios que se vienen aplicando por las distintas Delegaciones Pro-

vinciales de Educación relativas las políticas de integración e inclusión en los centros ordinarios y las políticas de derivación a los centros específicos de educación especial.

Durante el desarrollo de nuestra investigación, especialmente en el transcurso de las visitas a los centros, hemos asistido a interesantes debates sobre la conveniencia de crear centros provinciales de educación con dimensión de centro provincial de recursos para las necesidades educativas especiales. Este recurso, que debería estar ubicado en instalaciones modernas y adaptadas, se destinaría a la formación y asesoramiento del profesorado de educación especial, a la elaboración y publicación de materiales, a la atención temprana o, incluso, al asesoramiento de las familias.

Ciertamente nos parece que se trata éste de un asunto pendiente de resolver que merece ser objeto de la oportuna reflexión y debate por la Administración educativa. En cualquier caso, lo que nos preocupa en este ámbito es la atención educativa que se preste al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los centros específicos, de modo que si estos futuros centros de recursos proporcionan también atención educativa al alumnado mejorando la calidad de la que actualmente se presta, no cabe duda de que el proyecto tendrá toda nuestra aprobación.

Igualmente este Plan debería incluir una *remodelación de las infraestructuras* de los centros específicos de educación especial ya que muchas de ellas carecen de las condiciones adecuadas para atender a su alumnado con unos estándares mínimos de calidad. La red cuenta con edificios de enormes dimensiones, bastantes antiguos que precisan de grandes inversiones para su mantenimiento y conservación, alejados del núcleo urbano dificultando con ello la integración de su alumnado con el resto de la sociedad. En el lado opuesto existen instalaciones ubicadas en inmuebles de escasas dimensiones no recomendables para proporcionar atención educativa.

No obstante, por lo que se refiere a los centros de titularidad privada, uno de los principales problemas es el rediseño de las infraestructuras que surge por la actual configuración de los conciertos que no contempla ninguna partida presupuestaria destinada al mantenimiento y conservación de los inmuebles. De esta manera, cualquier modificación o adaptación de las infraestructuras de los centros pasa necesariamente por una importante inversión de recursos que muchas de las entidades no están capacitadas para hacer frente.

Por esta razón, las condiciones que en este ámbito queden recogidas en el Plan pasarían por una revisión de los conciertos educativos suscritos entre las entidades y la Administración o, en su caso, por el establecimiento de unas ayudas que permitiera a las primeras hacer frente a estos nuevos retos. Son muchas las opciones posibles, una de las cuales pudiera ser la negociación con entidades bancarias de créditos a

bajo interés con el respaldo y apoyo de la Administración educativa. En cualquier caso, la solución final que se adopte debe ser fruto de un diálogo meditado y consensuado entre ambas partes.

Somos plenamente conscientes de la trascendencia y calado de las medidas que se exponen y reclamamos, del mismo modo que comprendemos la imposibilidad de llevarlas a la práctica de modo inmediato, por lo que el Plan deberá contemplar un periodo de adaptación razonable para que los centros puedan ajustar sus instalaciones e infraestructuras a los requisitos mínimos que se determinen.

Este instrumento, el Plan de reordenación, debería contener también las líneas generales sobre la composición de la plantilla docente y no docente de los centros, fijando unos nuevos criterios en relación con las ratios de estos profesionales, más acordes con el nuevo perfil del alumnado de estos recursos y atendiendo a las demandas y reclamaciones que vienen planteando el sector, tal como queda reflejado en este Informe.

No es ésta una tarea fácil de abordar por la heterogeneidad de la composición de profesionales de los centros específicos en los que prestan sus servicios personal docente y no docente, contando en cada caso con categorías muy diversas como docentes especialistas en pedagogía terapéutica, psicólogos, pedagogos, médicos, diplomados en enfermería, fisioterapeutas, monitores o personal de administración, entre otras.

A pesar de esta dificultad, nuestro parecer es que el diseño de la composición de estas plantillas debe quedar determinado escuchando la voz de los propios profesionales y adoptando medidas surgidas del consenso y diálogo.

Por lo que respecta al ámbito de la organización, el Plan debería contemplar unas normas de funcionamiento que se acomoden a las peculiaridades de estos los centros. Ya se ha señalado en este Informe como la ausencia de una normativa concreta en este ámbito para los centros específicos les ha obligado a ir adaptándose con no pocas dificultades a las normas del derogado Decreto 201/1997, que contemplaba las directrices de funcionamiento de los centros que impartían educación infantil y primaria.

Este problema, lejos de encontrar solución, parece que ha venido a complicar aún más el panorama tras la entrada en vigor del nuevo Reglamento Orgánico de centros, aprobado por Decreto 328/2010, el cual resulta de aplicación sólo a los centros específicos de educación especial de titularidad pública y no en cambio a los gestionados por entidades privadas.

Es por ello que este instrumento, el Plan de ordenación, deberá solventar el tratamiento desigual entre los centros en función de su titularidad y deberá, asimismo, tener en cuenta la composición de todos los profesionales que no son docentes y cuya participa-

ción en la vida de los centros con la actual normativa se encuentra muy limitada. En este sentido, se deberá elaborar y aprobar una norma que apruebe un Reglamento orgánico de los centros específicos de educación especial de titularidad privada, que acomodando sus preceptos a la realidad de este tipo de recursos, venga a completar el vacío legal existente en la actualidad.

De la misma manera, este Plan global deberá proceder a ajustar la organización curricular de las enseñanzas (actas, informes de evaluación, libros de escolaridad, etc.) a las peculiaridades de los centros específicos de educación especial.

Otro aspecto que el Plan pudiera recoger se refiere a la conveniencia de que el alumnado que finaliza las enseñanzas de Formación Básica Obligatoria puede obtener un título o certificado que acredite tal extremo.

Se trata de un asunto de suma complejidad ya que su resolución escapa del ámbito de competencias de la Comunidad Autónoma. En efecto, la Constitución establece como competencia exclusiva del Estado la regulación de las condiciones de obtención, expedición y homologación de títulos académicos y profesionales, correspondiendo a la Comunidad Autónoma, como competencia ejecutiva, la expedición y homologación de dichos títulos.

A pesar de este ámbito competencial, bien pudiera plantear la Administración educativa andaluza en la Comisión sectorial del Ministerio de Educación una propuesta para que se estudie la conveniencia de elaborar unas normas reguladoras de las condiciones y requisitos que habrán de cumplirse para la expedición del título o certificado al alumnado que ha cursado y finalizado las enseñanzas de Formación Básica Obligatoria.

Aun cuando se realizará dicha gestión tenemos serias dudas de que este proyecto pudiera ver la luz habida cuenta de la actual configuración de las enseñanzas no universitarias. De este modo, otra fórmula podría consistir en la adaptación de las pruebas para la obtención del título de Enseñanza Obligatoria Secundaria para el alumnado que ha culminado con éxito la Formación Básica Obligatoria.

Sea como fuera, lo que venimos a demandar de la Administración educativa es un esfuerzo para buscar fórmulas que den satisfacción a las demandas que en este ámbito viene planteando la comunidad educativa, con especial énfasis las familias.

7.3. NUEVAS REALIDADES: NUEVAS DEMANDAS Y NECESIDADES

7.3.1. Alumnado de temprana edad y gravemente afectado

La tendencia actual en la escolarización del alumnado en los centros específicos de educación especial

es un incremento considerable de menores muy afectados, muchos de ellos y ellas con graves problemas de salud que demandan su ingreso en el sistema educativo a edades cada vez más tempranas.

Este nuevo alumnado, usuario de los centros específicos de educación especial, precisa de una atención individualizada que ofrezca respuestas a sus necesidades, y está obligando a aquellos a adaptar sus recursos, de la mejor manera posible, a esta nueva realidad, del mismo modo que está exigiendo la puesta a disposición de otros medios y recursos hasta ahora inexistentes.

Ciertamente los centros específicos de educación especial se están enfrentando a una nueva realidad que exige a pasos acelerados afrontar nuevos retos. Unos desafíos que inciden directamente en los recursos, tanto personales como materiales, que deben poner a disposición de esta nueva población escolar.

Tenemos el convencimiento de que el éxito y los avances de la medicina de neonatología han propiciado este cambio. En la actualidad, gracias a esta rama de la pediatría, las tasas de mortalidad infantil han descendido hasta límites insospechados hace unos años, salvando la vida de muchos recién nacidos. Un porcentaje de ellos sobreviven pero afectados por importantes secuelas, patologías y discapacidades que son detectadas tempranamente.

Estos niños y niñas se están convirtiendo en un nuevo tipo de usuario de los centros específicos de educación especial. Y hemos de tener en cuenta que muchos de ellos precisan una atención sanitaria permanente y continuada que ha de ser prestada también en los centros educativos, lo que está obligando a estos últimos a disponer de unos recursos acordes con las nuevas demandas.

En este punto queremos incidir en un tema controvertido que encuentra opiniones encontradas entre la Administración educativa y la sanitaria. Se trata de la presencia en los centros de personal sanitario.

Como premisa, hemos de tener en cuenta que en aquellos colegios donde se prestan servicios sanitarios, mayoritariamente de titularidad pública, los profesionales no ejercen funciones características de la medicina familiar o especializada, pero que duda cabe, desarrollan una labor fundamental en el control y seguimiento del alumnado que precisa atención sanitaria y al que debe administrarse medicación, sobre todo de cara al nuevo perfil del alumnado al que nos referimos.

Estos mismos argumentos relativos a la atención sanitaria, sea prestada o no por un profesional de la medicina, pueden hacerse extensivos a los servicios de fisioterapia que tienen establecido la mayoría de los centros.

Así las cosas, no es de extrañar que desde la Administración educativa se cuestione que estos servicios y atenciones propios del ámbito sanitario resulten facilitados, proporcionados y sufragados por el sistema educativo.

Nuestra postura, como Institución garante de los derechos de las personas menores, es reclamar de las Administraciones públicas la mejor respuesta posible al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizado en los centros específicos, y la experiencia adquirida tras este trabajo y en especial con ocasión de las visitas a los colegios es que en muchos de ellos la atención sanitaria en los términos señalados es no sólo conveniente sino necesaria. Además, en coherencia con las nuevas realidades señaladas nos aventuramos a predecir que la demanda de este tipo de recurso sufrirá un importante incremento.

Por todo lo cual, consideramos que debería estudiarse la conveniencia de que ambas Administraciones, educativa y sanitaria, aborden esta cuestión conjuntamente.

7.3.2. Incremento del alumnado con problemas graves de trastornos de conducta

En nuestras visitas a los colegios ha sido una proclama casi unánime de todas las personas entrevistadas - responsables de la gestión de los colegios y personal que presta servicios en los mismos- el incremento en los últimos años del alumnado con trastornos graves de conducta procedentes de centros ordinarios.

Se trata de niños, niñas y adolescentes que habida cuenta de las características de la discapacidad que padecen, ya sea física, psíquica o sensorial, podrían estar perfectamente integrados en centros ordinarios con algún tipo de adaptación curricular. Ahora bien, cuando junto a estas patologías comienzan a presentar algún tipo de trastornos de conducta o comportamiento grave que causa perturbaciones en el desarrollo normal de la vida escolar, viene siendo práctica cada vez más generalizada que estas personas sean derivadas a los centros específicos de educación especial.

La derivación no estaría tanto en el hecho de que el alumno o alumna precise este recurso para su debida atención educativa como en la incapacidad del centro ordinario, mayoritariamente de los institutos de enseñanza secundaria, para hacer frente a estas situaciones.

Esta nueva realidad que nos ha sido denunciada en el transcurso de la investigación se confirma en algunas de las quejas que tramitamos en la Defensoría. Para ilustrar este planteamiento traemos a colación la queja presentada por un padre que se negaba a que su hijo fuera derivado a un centro específico de educación especial por considerar que debía seguir escolarizado en centro ordinario, a pesar del comportamiento desordenado y disruptivo que presentaba. Además de ello, al alumno en cuestión no le había sido reconocida ninguna discapacidad.

Resulta bastante elocuente la propuesta del inspector para justificar las derivación del menor al centro específico: *“Es opinión de este Inspector, que dicho alumno debería ser tratado en un centro específico de educación especial con un personal y unos educadores adecuados para este tipo de alumnado ya que, dadas las características de falta de educación, violencia, apatía por la enseñanza, desconocimiento de cualquier regla cívica, rechazo social, junto a ese carácter provocativo y a ese intento de llamar la atención de la que, habitualmente, hace gala, no se disponen de unos recursos adecuados en el IES para atender a este tipo de alumnado, que no sólo altera la marcha educativa del centro, sino que impide que otro estudiante, interesado en la formación, no participe en el proceso de enseñanza-aprendizaje que imparten los IES”*.

Este ejemplo escenifica claramente la situación que nos denunciaban en el transcurso de la investigación nuestros interlocutores. Estamos asistiendo a un nuevo tipo de alumnado en los centros específicos de educación especial, los menores con trastornos graves de conducta. Y las razones para la escolarización en los mismos tiene su fundamento en la incapacidad de los centros ordinarios para abordar este problema y hacer frente a los conflictos que del mismo se derivan, sobre todo por lo que se refiere a cuestiones de convivencia con el resto del alumnado.

En este contexto, nos encontramos con un significativo número de casos en los que los centros específicos de educación especial tienen que atender a menores con trastornos de conducta derivados de centros ordinarios. Por regla general, son los departamentos de orientación de los institutos de enseñanza secundaria los que proponen esta nueva escolarización por la imposibilidad de abordar el problema desde el centro ordinario.

No tenemos la menor duda acerca de las graves dificultades a las que se enfrentan los profesionales de los centros ordinarios cuando deben enseñar a este tipo de alumnado, como tampoco somos ajenos a los escasos medios de los que disponen para hacer frente a los innumerables retos que estas situaciones plantean en la vida diaria escolar, lo que les lleva en muchas ocasiones a abordar el problema exclusivamente aplicando el régimen disciplinario al alumno o alumna. Trabajar con escolares con graves trastornos de conducta es una tarea compleja y supone una carga de trabajo para unos profesionales que nos están debidamente formados en esta materia.

Sin embargo, la solución al problema no puede venir de la mano de los centros específicos de educación especial. Como promulgan las normas educativas debe primar sobre todo y ante todo la inclusión en la educación ordinaria. La inclusión e integración normalizada debe ser la prioridad y los esfuerzos de todos los agentes implicados en el proceso educativo (pro-

fesionales, familia y Administración educativa) deben ir dirigidos en esta dirección.

Se trata de ofertar todos los recursos educativos posibles para que en todo momento cada niño o niña pueda integrarse en aquel centro educativo que, previa valoración y siguiendo criterios claros, se considere el más adecuado y del que realmente se va a beneficiar.

Por otro lado, hemos de recordar que la atención que reciben los menores con trastornos de conducta de los poderes públicos fue objeto de estudio e investigación por esta Institución, y sus resultados quedaron reflejados en un Informe especial presentado ante el Parlamento de Andalucía en noviembre de 2009 (BOPA nº 778, de 12/12/2007). Más concretamente, uno de los aspectos analizados se centraba en analizar la respuesta educativa que estaba recibiendo el alumnado escolarizado, principalmente en centros ordinarios, afectados por estas patologías.

7.3.3. Fracaso de las políticas de integración e inclusión en las Enseñanzas de Educación Secundaria

Una constante repetida a lo largo de esta investigación y corroborada por los distintos agentes con los que hemos tenido ocasión de conversar, ha sido la confirmación del fracaso de las políticas de integración e inclusión del alumnado en las enseñanzas secundarias.

Las familias que tienen hijos e hijas con discapacidad escolarizados en los centros específicos de educación especial y que previamente han estado en centros ordinarios muestran su rechazo a la respuesta educativa que recibieron, especialmente en el caso de los institutos de enseñanza secundaria. Sienten un escepticismo extremo respecto a la respuesta educativa que están recibiendo sus hijos, cuando ya desanimados del todo, acaban por abrazar la escolarización en el centro específico convencidos de que ahora si están atendidos, aceptados y en el entorno más adecuado.

Muchas son las razones que contribuyen al fracaso en los procesos de integración e inclusión. No obstante con mayor incidencia se perfila la escasez de recursos materiales y personales con que cuentan los institutos para cubrir adecuadamente las necesidades de este tipo de alumnado, unido todo ello a la falta de formación específica del profesorado de secundaria para la atención de estos escolares.

Lamentablemente las experiencias integradoras positivas en la Educación secundaria son escasas y en la mayoría de las ocasiones se deben al interés y motivación de los maestros y maestras, a la ausencia de problemas graves de conducta o a la pasividad de los estudiantes. Tenemos el convencimiento de que, a pesar del camino recorrido, la discapacidad continúa siendo un factor excluyente en los centros ordinarios que imparten la educación secundaria.

Como hemos tenido ocasión de manifestar en varias ocasiones a lo largo de este trabajo, la finalidad última es que cada alumno reciba la mejor educación acorde con sus necesidades. Está comprobado que el alumnado con discapacidad que se desarrolla dentro de un ambiente plural y heterogéneo, que no los margina, que es capaz de atender sus necesidades, obtiene mayor estimulación y mejor desarrollo de sus capacidades personales, sociales e intelectuales.

Así las cosas, lo cierto es que existe un elevado número de alumnos y alumnas escolarizados en los centros específicos de educación especial que, a pesar de estar recibiendo una adecuada atención educativa y de la satisfacción de las familias por el acierto en la decisión del cambio en la modalidad de la escolarización, este alumnado debería asistir a centros ordinarios si éstos dispusieran de los recursos necesarios.

Nuevamente debemos proclamar que la integración e inclusión del alumnado con especiales necesidades de apoyo educativo asociadas a sus circunstancias personales en las enseñanzas secundarias continúa siendo una asignatura pendiente, un desafío no superado, que paralelamente está propiciando que acudan a los centros específicos un alumnado merecedor de otro tipo de enseñanzas más integradoras.

7.4. EL DESTACADO PAPEL DE LAS FAMILIAS

La participación de las familias se perfila como un elemento determinante en el funcionamiento y gestión de los centros docentes. En el caso de las familias con hijos e hijas con necesidades específicas de apoyo educativo esta participación adquiere un mayor protagonismo al otorgarles la actual normativa un papel destacado y especialmente relevante en la elección de la modalidad de escolarización.

Se trata, por tanto, de que los padres puedan conocer los apoyos, adaptaciones y recursos que sus hijos necesitan y participar desde esta información en la decisión de escolarizar al alumnado en un centro ordinario o en un centro específico.

No obstante, conviene recordar, como se refleja en este Informe, que muchas familias se lamentan de no haber sido informadas convenientemente sobre los centros de Educación con necesidades especiales, ni por los Equipos de Orientación Educativa ni por la Inspección ni por los responsables de los centros ordinarios. Sólo cuando se produce el comentado fracaso en las enseñanzas de Educación secundaria, como consecuencia del cual el niño o la niña, por la falta de atenciones y recursos necesarios, disminuye cuando no pierde su propia autoestima e imagen personal, es cuando se oferta a las familias este nuevo recurso al que se abrazan con esperanza para superar la complicada situación en la que encuentran.

Pero con independencia del modo en que el alumnado haya accedido al centro específico, lo cierto es

que las familias se muestran ampliamente satisfechas con la atención que reciben sus hijos e hijas en estos recursos, una atención que es valorada muy positivamente y goza de las mayores consideraciones y reconocimientos.

Ahora bien, este reconocimiento no es incompatible con las reclamaciones y demandas que las familias vienen realizando desde hace tiempo para mejorar la atención educativa y la calidad de la misma.

Cualquiera que sea la experiencia de la familia en función de si el niño o la niña ha pasado antes por un proceso de integración en centro ordinario o sólo conoce la realidad educativa de los centros específicos, existe un sentimiento compartido entre padres y madres al considerar que estos últimos colegios están relegados a un segundo plano en el sistema educativo andaluz.

Así las cosas, las familias suelen responsabilizar a la Administración educativa de esta situación por varias razones. En primer lugar, aluden a la insistencia, a veces forzada, en la integración e inclusión en los centros ordinarios a pesar de que éstos todavía no se encuentren preparados para atender a este tipo de alumnado, y en segundo lugar, se lamentan de que no destine la Administración los mismos medios y recursos para estos centros que para los ordinarios, en especial por lo que se refiere al uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación. También señalan, como una posible razón de esa relegación de los centros específicos, la pasividad de la Administración en el reconocimiento de las peculiaridades de estos recursos acomodando la normativa a la naturaleza de los servicios que se prestan.

Por lo que respecta a la necesaria participación de las familias en los procesos educativos y en el funcionamiento de los centros específicos, desde esta Institución consideramos que la Administración educativa tiene todavía una importante labor a desarrollar que debe ir dirigida a establecer medidas para estimular e impulsar la participación de padres y madres.

En este sentido, los Equipos de Orientación Educativa y la Inspección deben asesorar, orientar e informar a las familias acerca de todos los recursos de los que dispone el sistema educativo para el alumnado con discapacidad, incluidos, como no puede ser de otro modo, los centros específicos de educación especial. Sólo con un conocimiento riguroso de todos los recursos así como de sus ventajas e inconvenientes, aciertos o desaciertos, las familias pueden decidir libremente el tipo de escolarización para sus hijos, siempre orientados y asesorados por los profesionales.

Pero es más; ese impulso que sugerimos no se debe limitar sólo a las actuaciones de información en los términos descritos, sino que debe extenderse también a actividades de formación de las familias en aspectos relacionados con la atención a la discapacidad. En este ámbito, el fomento de las Escuelas de padres se nos antoja una herramienta de suma utilidad para estos fines.

7.5. ESCUCHAR LA VOZ DEL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Coincide el movimiento asociativo con las familias en la incertidumbre que pesa sobre el futuro de los centros específicos de educación especial en Andalucía como consecuencia de la inexistencia de una política clara y definida sobre los mismos, que ha propiciado el abandono cuando no la postergación dentro del sistema educativo.

Desde esta perspectiva las Asociaciones de personas con discapacidad llevan bastante tiempo reclamando de la Administración educativa un Plan de ordenación de estos recursos que permita adaptarse a las nuevas realidades y demandas y a través del cual sea posible que los centros dispongan de unos recursos personales y materiales proporcionando una atención de calidad al alumnado. También demandan cambios que posibiliten la mejora interna de su organización y funcionamiento así como de los resultados educativos.

De otro lado, el movimiento asociativo también viene apuntando la situación de desigualdad en la que se encuentran los centros específicos de educación especial gestionados por entidades privadas respecto de los gestionados por la Administración educativa. Estas diferencias se hacen patentes en los recursos disponibles en cada uno de ellos, tanto materiales como personales, o sobre la posibilidad de acceso al uso de las Tecnologías de la información y comunicación.

Las legítimas reivindicaciones que vienen planteando el mencionado sector tienen como propósito, en definitiva, mejorar el funcionamiento de los centros específicos de educación especial y paralelamente la atención educativa de su alumnado, para lo cual necesitan de los instrumentos adecuados, mejorando los medios humanos, materiales y económicos que disponen en la actualidad, removiendo a su vez los obstáculos legales y organizativos que dificultan esta loable labor.

Tenemos la esperanza que este trabajo contribuya, en la medida de sus posibilidades, a que las peticiones, reclamaciones y propuesta del movimiento asociativo sobre el presente y futuro de los centros específicos de educación especial andaluces sean escuchas por quienes tienen responsabilidades en la materia. Difícilmente podrán ponerse en prácticas unas políticas educativas sin oír la voz de la ciudadanía representada a través del movimiento asociativo, en especial en una realidad como la que analizamos en la que la mayoría de los recursos están gestionados por distintas asociaciones.

7.6. EL RECONOCIMIENTO DE LA LABOR DE LOS PROFESIONALES

Desde nuestra Institución tenemos la firme convicción de que los profesionales que trabajan con el alumnado con necesidades específicas de apoyo

educativo están rindiendo un servicio de considerable importancia social al desempeñar un papel fundamental para que niños y niñas puedan alcanzar su desarrollo y bienestar personal, así como para ayudarles a adquirir conocimientos y habilidades claves que necesitan como personas.

Además, nuestra experiencia en la elaboración de esta investigación nos ha permitido confirmar la profesionalidad de la inmensa mayoría de los trabajadores y trabajadoras que día a día atienden al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo escolarizados en los centros específicos. Unas cualidades que les llevan a exigir y demandar unas mejoras en la atención de estos niños y niñas que van desde la remodelación de las infraestructuras, pasando por la dotación de mayores recursos personales y materiales, especialmente en materia TIC, hasta la necesaria coordinación entre la Administración educativa y sanitaria.

Por otro lado, muchas de sus peticiones, demandas, propuestas o sugerencias en este ámbito resultan ser coincidentes con las expresadas por las familias y el movimiento asociativo. En concreto, los profesionales inciden en la postergación en la que se encuentran actualmente los centros específicos responsabilizando de esta situación a la Administración educativa. Del mismo modo señalan la incertidumbre que pesa el futuro de estos recursos por la inexistencia de unas políticas definidas. O también coinciden en denunciar las sustanciales diferencias de recursos y medios entre los colegios en función de la titularidad que lo gestione, pública o privada.

La destacada labor y el carácter vocacional de los servicios que vienen prestando los profesionales, merece que en el caso de aquellos que trabajan en los centros públicos, se valore la posibilidad de potenciar la permanencia en estos centros para quienes lo soliciten, evitando de este modo que se vean sometidos a concursos de traslados.

Por otro lado, es necesario que se realice un estudio sobre la compatibilidad de las funciones que desarrollan el personal laboral de los centros con las previsiones contenidas en el correspondiente Convenio colectivo, para que en el caso de que no existe esa total afinidad, se propongan, conforme a las normas sobre negociación colectiva, las modificaciones oportunas y necesarias.

7.7. UNA OBLIGADA COORDINACIÓN ENTRE CENTROS ORDINARIOS Y ESPECÍFICOS

La escolarización combinada consiste en compartir el proceso de enseñanza-aprendizaje del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, así como los tiempos, espacios y contenidos curriculares entre un centro específico y un centro ordinario, de esta forma se ajustan al máximo los beneficios de ambos tipos de escolarización.

Es evidente que los objetivos que se marquen para la práctica de esta modalidad de escolarización pueden llegar a ser muy variados lo mismo que lo son las necesidades de cada alumno y alumna, si bien, el fin último debe ir dirigido a que ambos centros ofrezcan una respuesta educativa adecuada y de calidad.

A partir de aquí la casuística que se puede presentar en las experiencias de escolarización combinada es tan rica en matices como número de alumnos beneficiarios. Asistimos a diferencias en los horarios, en los aspectos curriculares y metodológicos que se desarrollarán en cada uno de los centros, en las orientaciones sobre el seguimiento y evaluación del proceso de enseñanza y aprendizaje, etc.

Pero independientemente de la variedad de situaciones que pueden plantearse, el éxito de estas modalidades de escolarización tiene su fundamento en un mismo presupuesto: una necesaria y estrecha colaboración entre ambos centros (ordinario y específico).

Se trata de un proceso altamente valorado por los profesionales de ambos centros, las familias y los alumnos y alumnas, buena prueba de ello son las experiencias que se reflejan en los cuestionarios tomados como base para la elaboración de este trabajo.

Es incuestionable que se trata de una modalidad de escolarización ciertamente complicada ya que intervienen multitud de profesionales en ambos centros; Orientadoras, logopedas, fisioterapeutas, Profesores de Pedagogía Terapéutica, Auxiliares Técnicos Educativos, etc. A lo que habría que añadir la escasez de recursos, tanto personales como materiales, de algunos centros, o los problemas de ubicación y lejanía entre ellos que dificultan su puesta en funcionamiento.

Pero lo cierto es que asistimos a unas prácticas que están expresamente contempladas en la normativa sobre la atención educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En efecto, el 147/2002, de 14 de mayo, sobre ordenación educativa de este alumnado, contiene un claro mandato a la Administración educativa para propiciar la vinculación entre los centros específicos de educación especial con el resto de centros de la zona donde estén situados, del mismo modo que le obliga a promover las experiencias en la escolarización combinada.

Es más, el Acuerdo entre la Consejería de Educación y las entidades representativas del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad para mejorar el funcionamiento de los centros docentes sostenidos con fondos públicos, suscrito el 1 de junio de 2007, recogía el compromiso de la Administración educativa de establecer un modelo y condiciones de la escolarización combinada entre los centros ordinarios y específicos, con el objetivo de favorecer la inclusión social y educativa del alumnado.

No obstante, a pesar de la claridad de la norma y el compromiso de la Consejería de Educación por contemplar este tipo de escolarización -cuyas bondades en los procesos de inclusión parecen evidentes-, este trabajo pone de manifiesto la ausencia acciones o actuaciones de la Administración tendentes a hacer efectivo el cumplimiento del mandato legal o el compromiso asumido en el Acuerdo señalado.

En efecto, hasta la fecha en que se procede a la elaboración del presente Informe, la Consejería de Educación no ha promovido o propiciado estas prácticas de escolarización combinada, de hecho ni siquiera tiene elaboradas unas normas mínimas que determinen las obligaciones de cada uno de los agentes que intervienen en estos procesos.

El resultado de la ausencia de impulso de la Administración junto con la carencia de unas instrucciones claras y precisas sobre el funcionamiento de este tipo de escolarización ha determinado que estas prácticas dependan única y exclusivamente de la voluntad de los profesionales, en especial de los que prestan servicios en los centros ordinarios, según queda reflejado en nuestro estudio.

Por todo lo cual, la Administración educativa está llamada a potenciar la realización de las mencionadas prácticas educativas, y para que su desarrollo sea posible deberá dictar unas instrucciones en las que contempladas y delimitadas las obligaciones que corresponden a cada uno de los centros que intervienen en el proceso.

En definitiva, a pesar de las dificultades que pueda conllevar estos procesos, entendemos que las bondades que la escolarización combinada reporta al alumnado justifican por sí solas un esfuerzo, un impulso, que la haga posible salvando los obstáculos.

7.8. POTENCIAR LA COORDINACIÓN DE LAS ADMINISTRACIONES CONJUNTAMENTE CON LAS FAMILIAS

Como hemos comprobado en este trabajo, el perfil del alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial determina que un elevado porcentaje de ellos precisen atenciones sanitarias, habida cuenta de sus discapacidades y patologías. Es frecuente que este alumnado necesite asistencia sanitaria diariamente, terapias o se someta a diversos procesos rehabilitadores. Asimismo muchos de estos alumnos y alumnas son beneficiarios de las prestaciones derivadas de la Ley de Dependencia, por lo que suelen ser usuarios de los servicios sociales. Además de todo ello, estos niños, niñas y jóvenes permanecen en su entorno familiar, el cual adquiere un protagonismo relevante en los cuidados y atenciones que reciben.

Sobre la base de estos planteamientos parece que para una adecuada atención del alumnado sería nece-

saría una actividad de coordinación de los ámbitos sanitario, educativo y social conjuntamente con las familias, en la que queden definidas con nitidez el papel que deben desempeñar en el proceso terapéutico todos los actores involucrados, tanto la propia familia, como los recursos sanitarios, educativos y sociales.

En este ámbito, es nuestra intención incentivar a todas las Administraciones que de un modo u otro abordan a este alumnado, principalmente las Administración sanitaria, educativa y social, para que sienten una bases sólidas con las que poder afrontar de forma coordinada la búsqueda de soluciones eficaces que redunden en beneficio de los alumnos y alumnas.

7.9. MEDIDAS DE DISCRIMINACIÓN POSITIVA: UNA PUESTA POR LAS TECNOLOGÍAS DE LA INFORMACIÓN Y DE LA COMUNICACIÓN (TIC)

Los cambios experimentados en nuestra sociedad en los últimos tiempos han conllevado la introducción de las Tecnologías de la información y de la comunicación en todos los ámbitos, pero especialmente en la educación, al ser considerada como el instrumento principal para crear y difundir este conocimiento.

En este sentido, la presencia de las Tecnologías de la información y la comunicación en el fenómeno educativo, con sus nuevas formas y capacidades, ha generado importantes expectativas para mejorar los procesos de enseñanza, como medio de aprendizaje, como soporte para ciertas formas de educación, y además como importante vehículo de una educación inclusiva. De ahí que muchas personas hayan visto en estas Tecnologías una magnífica oportunidad para mejorar la educación y todos sus procesos.

Por lo que respecta a la educación especial, las TIC se configuran como una herramienta muy valiosa, dado el papel que pueden desempeñar en el desarrollo de una educación flexible e individualizada, evitando las limitaciones de los sistemas tradicionales y ofreciendo un canal más sencillo de acceso a las fuentes de conocimiento y formación, al mismo tiempo que facilitan un aumento de la autonomía, una mejora de la integración social y la comunicación interpersonal del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

No obstante, aunque son conocidas las bondades del uso de estas herramientas en el ámbito escolar, y con mayor intensidad en la educación especial, su incidencia en los centros específicos es pobre y desigual, de modo que salvo excepciones, no se han producido significativos cambios en los procesos de enseñanza y aprendizaje del alumnado.

Por otra parte, incorporar las TIC a los centros específicos de educación especial significa algo más de dotarlos de equipamiento e infraestructuras. Se trata de un complejo proceso que lleva consigo un cambio en la capacidad de pensar, deliberar y relacionarse

del alumnado, nuevos perfiles de los profesionales de la enseñanza y un nuevo papel del resto de agentes que conforman la comunidad educativa.

Si en el plano teórico estábamos convencidos de los beneficios que el uso de las TIC reporta al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, las visitas efectuadas a los centros con motivo de la elaboración de este Informe nos ha llevado a considerar como un principio clave en este ámbito la incorporación de las Tecnologías de la información y de la comunicación a toda la red de centros específicos de educación especial en Andalucía.

Y nos permitimos ir más lejos. Las ventajas que el uso de las TIC reportan para este tipo de alumnado justifica que desde esta Institución demandemos unas medidas de discriminación positiva en lo que se refiere a la dotación de recursos tecnológicos, materiales y humanos para los centros de educación especial. Para conseguir estos propósitos es indispensable que se dote a estos colegios de los recursos tecnológicos y personales y en cuantía suficiente como para garantizar el acceso a todos ellos.

El acceso a las TIC de este tipo de recursos exige -según nos manifestaron nuestros interlocutores en las visitas a los centros- la presencia de ordenadores debidamente cualificados, en cuanto a capacidad y memoria, que den respuesta a las necesidades concretas del alumnado. Y ello porque la mayoría de los alumnos y alumnas que acceden a las TIC tienen problemas de comunicación y otras dificultades generalizadas como son problemas visuales, de motricidad o de coordinación, lo que determina que precisen programas informáticos adaptados a sus necesidades. En este sentido, se apuntaba a software educativos que faciliten la enseñanza y desarrollen habilidades cognitivas básicas.

En cualquier caso, nuestra experiencia adquirida con ocasión del acercamiento a la realidad que se vive en los centros específicos, nos lleva a afirmar que en muchas ocasiones este alumnado no precisa de técnicas o instrumentos con alta sofisticación, simplemente se requiere de importantes dotes de imaginación. Y eso fue precisamente lo que nos encontramos en algunos colegios, pequeños "inventos" elaborados por profesionales implicados en la materia que estaban contribuyendo no sólo a enriquecer los procesos educativos de estos niños, niñas y jóvenes, sino sus propias vidas y las de sus familias.

Por todo lo señalado, venimos a demandar de la Administración educativa un esfuerzo de discriminación positiva que potencie el uso de las TIC en los centros específicos de educación especial sostenidos con fondos públicos con el objetivo de que, efectivamente, sean una fuente de oportunidades para la integración y el aprendizaje, y no se conviertan, en cambio, en nuevas barreras que aumenten aún más la exclusión y la marginación.

7.10. ACERCARNOS A LA REALIDAD DE LOS CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

Existe un criterio compartido entre las familias, los profesionales y el movimiento asociativo sobre el hecho de que uno de los problemas que padecen los centros específicos de educación especial es que son los grandes desconocidos del sistema educativo andaluz. Este desconocimiento de la realidad que se vive en los colegios específicos constituye también un nuevo elemento de exclusión no sólo de la sociedad en general, sino también de las familias con hijos con discapacidad que se acercan por primera vez al mundo escolar, para quienes estos recursos son “guetos” para alumnado con muy graves deficiencias.

Así las cosas, entendemos que la Administración educativa debe redoblar sus esfuerzos para dar a conocer a la comunidad educativa y al resto de la sociedad la realidad que se vive en los centros específicos de educación especial, los recursos y atenciones que en los mismos se prestan, así como los beneficios e inconvenientes que la escolarización en estos centros puede reportar al alumnado.

Esta divulgación debe comenzar por los propios Equipos de Orientación Educativa quienes deben informar adecuadamente de todos los recursos que el sistema educativo tiene a disposición del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a su discapacidad. Nos preocupa que, tal como nos afirmaron algunas familias, estos profesionales no hayan puesto en conocimiento de padres y madres las distintas opciones de escolarización y que hayan abrazado el centro específico como último recurso después de recibir asesoramiento de otras familias con la misma problemática o de alguna asociación.

Debemos insistir, nuevamente, en que este esfuerzo por dar conocer los centros específicos no es en modo alguno incompatible con los principios de inclusión, integración y normalización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Todo alumno o alumna que pueda integrarse en un centro ordinario, deberá hacerlo y para lo cual la Administración educativa está obligada a proporcionarle los recursos que sean necesarios. Ahora bien, cuando ello no es posible o aconsejable, la familia tiene que saber de la existencia de otros recursos alternativos.

Por otro lado, el resto de la sociedad tiene el derecho y la obligación de conocer cómo funcionan este tipo de recursos educativos, y que los mismos son una parte más y no diferenciada del sistema educativo andaluz.

Así las cosas, nos parece sumamente interesante que la Consejería de Educación elabore campañas de divulgación sobre los centros específicos de educación especial.

En otro orden de cosas, nuestra investigación nos ha permitido advertir la inexistencia de medios de difusión de buenas prácticas entre los mismos centros específicos. En principio, la buena o mala práctica no tiene ningún tipo de consecuencia, ni positiva ni negativa, para quienes la ejercen y, sin embargo, puede tener un doble efecto negativo ya que no ayuda a la motivación y refuerzo de los profesionales u organizaciones más eficientes y, además, no facilita que otros puedan aprender de ellas.

Sería aconsejable que, en este ámbito, la Administración educativa buscara fórmulas que permitieran el intercambio de determinadas prácticas de los centros que puede ser de utilidad para el resto de estos recursos, especialmente por lo que se refiere al uso de las Tecnologías de información y comunicación.

8. RECOMENDACIONES Y SUGERENCIAS

A lo largo de este trabajo hemos intentado ofrecer una visión amplia y detallada de la investigación sobre los centros específicos de educación especial, básicamente a través de la experiencia de la Institución en la tramitación de las quejas, en atención a los datos facilitados por los sujetos protagonistas en el cuestionario, y de las manifestaciones y reflexiones de las familias, los profesionales y el movimiento asociativo. Unido todo ello a las conclusiones que pudimos deducir de las visitas que el personal al servicio de esta Defensoría realizó a más del 40 por 100 de estos recursos.

Corresponde ahora, por tanto, concretar y formalizar las propuestas de la intervención de la Administración que entendemos necesarias y convenientes y que, en sentido u otro, tienen como finalidad última

mejorar la calidad de la atención educativa que está recibiendo el alumnado escolarizado en los centros específicos de educación especial en Andalucía.

8.1. SOBRE LOS CENTROS ESPECÍFICOS

Primera. Que por la Consejería de Educación se proceda con la mayor brevedad a la elaboración y aprobación de un **Plan de reordenación, modernización y calidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía**, que marque las estrategias y los criterios de planificación de estos recursos para un aprovechamiento eficaz de los mismos, y que posibilite la mejora de la calidad educativa de su alumnado. En su fase de elaboración, este Instrumento debería contar con una amplia

participación del movimiento asociativo así como de toda la comunidad educativa.

Segunda. El Plan de reordenación, modernización y calidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía deberá analizar, valorar y regular los siguientes **aspectos y estrategias**:

A) Diseñando una adecuada *actualización de la red de centros específicos en Andalucía* con el propósito de que estos recursos puedan atender a la totalidad de la demanda de escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en las distintas provincias andaluzas, superando los déficit actuales a tenor de los cuales, según los datos proporcionados por los propios centros, un 35 por 100 de los colegios no puede dar respuesta a todas las solicitudes de escolarización.

B) Estableciendo unos *criterios comunes y mínimos sobre las infraestructuras* de todos los centros específicos de educación especial, con independencia de su titularidad, para su adaptación a unos estándares de calidad, superando las carencias que actualmente afectan a algunos de estos recursos.

En el caso de los centros específicos gestionados por entidades privadas, el Plan debería estudiar *fórmulas de financiación* para la ejecución de los proyectos de remodelación y adaptación de las infraestructuras en los términos señalados. Estas técnicas de financiación deberán contar, en todo caso, con el apoyo y colaboración de la Consejería de Educación.

C) Determinando unos *nuevos criterios generales sobre el número de alumnos y alumnas en las aulas de los centros específicos (ratios)* acorde con las actuales necesidades, teniendo en cuenta las demandas de servicios y, además, el nuevo perfil del alumnado.

D) Estudiando propuestas para buscar fórmulas que hagan posible que el alumnado escolarizado en los centros pueda obtener *un título o certificado* que acredite la finalización de las Enseñanzas de Formación Básica Obligatoria.

E) Incorporando *un programa o proyecto específico para incorporar las Tecnologías de la información y comunicación* a los centros específicos de educación especial en Andalucía sostenidos con fondos públicos, proporcionando los recursos materiales y personales necesarios para su puesta en funcionamiento. A tal fin el Plan deberá planificar y evaluar el uso de las TIC, para conseguir criterios óptimos para su utilización, desde las vertientes de infraestructura, dinamización, programación e implementación de experiencias.

Tercera. Que por la Consejería de Educación se proponga la aprobación de una **norma reguladora de los requisitos mínimos** de los centros específicos de educación especial en Andalucía que garantice la calidad de la atención que recibe el alumnado y permita la flexibilidad necesaria para adecuar su estructura

a las características de estos recursos, en cumplimiento de lo establecido en la Disposición adicional segunda del Real Decreto 1537/2003, de 5 de diciembre, por el que se establecen los requisitos mínimos de los centros que imparten enseñanzas escolares de régimen general, y en atención al mandato contenido en la Disposición adicional sexta del Decreto 147/2002, de 14 de mayo.

Cuarta. Que la mencionada norma reguladora de los requisitos mínimos de los centros específicos contemple un **periodo de tiempo transitorio** razonable para que los colegios puedan adaptar y acomodar sus instalaciones y recursos a las nuevas previsiones.

Quinta. Que por la Consejería de Educación se proponga la aprobación de un **Reglamento orgánico de organización y funcionamiento** de los centros específicos de educación especial de titularidad privada que contemple las peculiaridades de los mismos, y que venga a suplir el vacío legal existente tras la aprobación del Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial.

Sexta. Que por parte de la Administración educativa se promueva y se fomenten una mayor **divulgación y conocimiento** de los centros específicos de educación especial con el objetivo de facilitar que la comunidad educativa y el resto de la sociedad conozcan estos recursos y las atenciones y los servicios que se prestan al alumnado escolarizado en los mismos.

8.2. SOBRE LA ESCOLARIZACIÓN DEL ALUMNADO

Séptima. Que por la Consejería de Educación se sienten unas bases y **principios comunes y homogéneos** dirigidos a las distintas Delegaciones Provinciales acerca de los criterios de derivación del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo a los centros específicos de educación especial, de modo que se superen las significativas diferencias territoriales apreciadas en este ámbito.

Octava. Que se dicten las instrucciones oportunas, a los Equipos de Orientación educativa para cumplir con los mandatos relativos a la **revisión de los dictámenes de escolarización**, tanto de carácter ordinario como extraordinario, contenidos en la Ley de Solidaridad en la Educación y en su normativa de desarrollo (Decreto 147/2002, de 14 de mayo).

8.3. SOBRE LAS FAMILIAS

Novena. Que por la Administración educativa se dicten las **instrucciones oportunas para que los Equipos de Orientación Educativa y la Inspección**

educativa informen a las familias, en el inicio de la escolarización del alumnado o cuando se plantee un cambio en la modalidad, de todos los recursos disponibles en el sistema educativo andaluz para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, entre los que se encuentran los centros específicos de educación especial. Esta información sobre la totalidad de los recursos debe permitir a padres y madres ejercer adecuadamente el derecho a elegir libremente el tipo de centro que desean para sus hijos e hijas, contando siempre con el necesario asesoramiento de los profesionales.

Décima. Que desde la Consejería de Educación se impulsen **medidas destinadas a la formación de padres y madres** en asuntos relacionados con la atención a la discapacidad, en especial potenciando la creación y puesta en funcionamiento de Escuelas de padres en los centros específicos de educación especial.

Decimoprimera. Que desde la Administración educativa se desarrolle una política de información con el objetivo de **estimular la participación y colaboración de las familias** en el proceso educativo y en el funcionamiento de los centros específicos, tanto a nivel individual como a través de sus organizaciones representativas, potenciando en este ámbito el uso de las tecnologías de la información y comunicación.

8.4. SOBRE EL MOVIMIENTO ASOCIATIVO

Decimosegunda. Que en el proceso de elaboración del Plan de reordenación, modernización y calidad de los centros específicos de educación especial así como en la elaboración de todas aquellas normas, proyectos o medidas que se derivan de la aplicación de las Resoluciones contenidas en este Informe especial, la Administración educativa propicie y potencie **la colaboración y participación del movimiento asociativo**, en especial de aquellas entidades que gestionan los centros específicos de titularidad privada.

8.5. SOBRE LOS PROFESIONALES

Décimo tercera. Que la Consejería de Educación estudie la conveniencia y posibilidad de clasificar como **especial dificultad** por tratarse de difícil desempeño los puestos de trabajo del personal docente y no docente que prestan sus servicios en los centros específicos de educación especial andaluces de titularidad pública, de modo que en los correspondientes concursos de traslados a los centros específicos se valore como mérito la experiencia en el desarrollo de funciones en estos recursos.

Décimo cuarta. Que por la titularidad de los centros específicos de educación especial privados se valore la oportunidad de incluir en todos los procesos de selección de su personal un mérito destacado la

experiencia en el desarrollo de funciones en centros específicos de educación especial.

Décimo quinta. Que por la Consejería de Educación se promueva una **modificación del catálogo y definiciones de categorías profesionales** incluidas en el próximo Convenio colectivo del personal laboral de la Junta de Andalucía en orden a definir y delimitar adecuadamente las labores y funciones que desempeñan los distintos profesionales que prestan sus servicios en los centros específicos de educación especial.

8.6. SOBRE MEDIDAS DE COORDINACIÓN CON LOS CENTROS ORDINARIOS Y CON OTRAS ADMINISTRACIONES

Décimo sexta. Que por la Consejería de Educación se favorezca y fomente las experiencias de **escolarización combinada** entre los centros ordinarios y los centros específicos de educación especial. Con esta finalidad, deberá dictar las Instrucciones oportunas que establezcan y delimiten el modelo y condiciones de la modalidad de escolarización combinada, exigiendo una coordinación real y efectiva entre todos los centros sostenidos con fondos públicos que intervengan en el proceso.

Décimo séptima. Que la Consejería de Educación tome la iniciativa de propiciar y entablar **medidas de coordinación con la Consejería de Salud** con el objetivo de mejorar la atención sanitaria al alumnado en los centros específicos de educación especial públicos y privados. Fruto de esta colaboración institucional que, en su caso, se desarrolle ha de quedar determinada la distribución de servicios, tratamientos y prestaciones que correrá a cargo de cada una de las Administraciones.

Décimo octava. Con independencia de la recomendación anterior, y como complemento a la misma, es necesario que todas las **Administraciones (sanitaria, educativa y social)** sienten unas bases sólidas con las que poder afrontar de forma coordinada la búsqueda de soluciones eficaces que redunden en beneficio de los alumnos y alumnas de los centros específicos de educación especial en colaboración con las familias.

8.7. SOBRE LOS SERVICIOS COMPLEMENTARIOS

Décimo novena. Que por la Consejería de Educación se promueva la modificación de la normativa reguladora del **servicio de aula matinal**, introduciendo una especificidad para los centros específicos de educación especial en cuanto al número mínimo de alumnado para su implementación y respecto del número de profesionales que debe atender este servicio complementario.

Vigésima. Que se proceda por la Consejería de Educación a dar las instrucciones oportunas a todas las Delegaciones Provinciales a fin de que se **pongan**

en funcionamiento las previsiones contenidas en el Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula la prestación gratuita del servicio de transporte escolar para el alumnado en los centros docentes sostenidos con fondos públicos.

Vigésimo primera. Que por la Consejería de Educación se promueva la modificación de la normativa reguladora del servicio **transporte escolar** introduciendo una especificidad para los centros específicos de educación especial en cuanto al número de profesionales que deben atender este servicio complementario.

Vigésimo segunda. Que por la Consejería de Educación se estudie la posibilidad de que los centros específicos de titularidad pública organicen y desarrollen **actividades extraescolares durante los meses estivales**, una vez finalizado el periodo escolar, con el propósito de que el alumnado pueda continuar su proceso de aprendizaje y permita a las familias la con-

ciliación de la vida familiar y laboral. Por lo que respecta a los centros de titularidad privada deberán contar con el apoyo y la colaboración de la Administración educativa.

8.8. SOBRE EL CONCIERTO EDUCATIVO

Vigésimo tercera. Que por la Consejería de Educación, escuchando las opiniones de las entidades que gestionan los centros específicos, se proceda a una revisión de las partidas de los conciertos educativos vigentes con el propósito de que puedan adaptarse a las nuevas demandas, servicios y demás realidades que se deriven de la puesta en funcionamiento del Plan de reordenación, modernización y calidad de los centros específicos de educación especial en Andalucía, así como de la implementación de aquellas otras medidas que se proponen en este Informe especial.

ANEXOS

ANEXO I CUESTIONARIO SOBRE CENTROS ESPECÍFICOS DE EDUCACIÓN ESPECIAL

NOMBRE DEL CENTRO: Dirección:	
TITULARIDAD:	
PROVINCIA:	
LOCALIDAD:	CÓDIGO POSTAL:
Persona/s encargada/s de cumplimentar el cuestionario:	
Teléfono de contacto:	
Correo electrónico:	
Horario del centro: Horario escolar:	

1. ALUMNADO**1.1. Datos generales**

- a) **Número** total de alumnos y alumnas escolarizados en el centro durante el curso 2009/2010: _____
- b) **Número** de alumnos/as escolarizados en el centro en función de su **discapacidad**:

TIPO DISCAPACIDAD	Nº ALUMNOS/AS
a) Visual:	
b) Auditiva:	
c) Retraso Mental:	
c.1 Leve:	
c.2 Moderado:	
c.3 Grave:	
c.4 Profundo:	
d) Motórica:	
e) Trastornos Generalizados del Desarrollo:	
e.1 Autistas	
e.2 Rett	
e.3 Otros: Especificar	
f) Trastornos Generales del Lenguaje:	
g) Alteraciones del comportamiento:	
h) Plurideficientes:	
Otros: especificar:	

c) Alumnado por **tipo de enseñanza y edad**: Especifique el número.

	0-5 años	6-10 años	11-13 años	14-17 años	18-21 años	Más de 21 años
Infantil E.E						
Formación Básica Obligatoria						
Formación y Transición a la vida adulta (P.F.T.V.A)						
Cualificación Profesional Inicial (P.C.P.I)						

d) Media de años de **permanencia** del alumnado en el centro. Indique nº de años: _____

1.2. Sobre los criterios de derivación del alumnado al centro

a) Criterios de **derivación** del alumno/a al Centro. Indique el número.

PROCESO DE DERIVACIÓN	Nº ALUMNOS/AS
Derivado del 1er Dictamen de escolarización del E.O.E	
Derivado con 2º o posteriores Dictamen de escolarización del E.O.E	
Derivado con Informe del Orientador/a del IES	
Derivado del centro escolar ordinario	
Otros: Especificar	

b) **Periodicidad** de la **revisión** del Dictamen de escolarización. Indique el número.

PERIODICIDAD DE LA REVISIÓN DEL DICTAMEN DE ESCOLARIZACIÓN:	Nº ALUMNOS/AS
Anual	
Bianual	
Nunca	
Otros: Especificar	

c) En términos generales, ¿Se **adecua** la enseñanza prestada a las orientaciones del Dictamen de escolarización?. Marque con una X la respuesta.

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso que responda NO, pase a la pregunta siguiente. En caso afirmativo, puede realizar las consideraciones que estime convenientes:

MOTIVOS DE LA INADECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESTADA	
Falta de espacio físico	
Falta de recursos materiales	
Falta de recursos personales	
MOTIVOS DE LA INADECUACIÓN DE LA ENSEÑANZA PRESTADA	
Falta de adaptaciones curriculares	
Otros: Especificar	

d) ¿Existen o han existido en los últimos cinco cursos escolares experiencias de **escolarización combinada** en su centro?. Marque con una X la respuesta.

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso que responda SI, complete las preguntas siguientes. (Específicas de experiencias de escolarización combinada).

d.1 ¿Cuántos alumnos/as están o han estado en experiencias de escolarización combinada durante los últimos cinco curso escolares?:

CURSO ESCOLAR	Nº ALUMNOS/AS
2005-2006	
2006-2007	
2007-2008	
2008-2009	
2009-2010	
TOTAL	

d.2 ¿Cuál es o ha sido el nivel de colaboración del centro ordinario en la escolarización combinada durante los cursos señalados? Marque con una X las respuestas correctas por cada alumno/a que participe o haya participado de la escolarización combinada. (En caso de que existan o hayan existido más de 4 alumnos/as en esta experiencia, puede aportar la información en un anexo al presente cuestionario).

Alumno/a 1

COLABORACIÓN DEL CENTRO ORDINARIO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Ofrece o ha ofrecido personal de apoyo	
Ofrece o ha ofrecido recursos materiales	
Cofinancia o ha cofinanciado la experiencia	
Otros: especificar	

Alumno/a 2

COLABORACIÓN DEL CENTRO ORDINARIO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Ofrece o ha ofrecido personal de apoyo	
Ofrece o ha ofrecido recursos materiales	
Cofinancia o ha cofinanciado la experiencia	
Otros: Especificar	

Alumno/a 3

COLABORACIÓN DEL CENTRO ORDINARIO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Ofrece o ha ofrecido personal de apoyo	
Ofrece o ha ofrecido recursos materiales	
Cofinancia o ha cofinanciado la experiencia	
Otros: especificar	

Alumno/a 4

COLABORACIÓN DEL CENTRO ORDINARIO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Ofrece o ha ofrecido personal de apoyo	
Ofrece o ha ofrecido recursos materiales	
Cofinancia o ha cofinanciado la experiencia	
Otros: especificar	

d.3 ¿Cuál es o ha sido en el centro ordinario el nivel de integración del alumnado que participa o ha participado en la escolarización combinada durante los cursos señalados?. Señale el número de horas por cada alumno/a que participe de la experiencia.

Alumno/a 1

NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Nº horas semanales en el aula ordinaria	
Nº horas semanales en el aula de apoyo a la integración	
Nº horas semanales en el aula específica de educación especial	
Nº horas semanales en el recreo	
Nº horas semanales en actividades complementarias	
Otros: Especificar	

Alumno/a 2

NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Nº horas semanales en el aula ordinaria	
Nº horas semanales en el aula de apoyo a la integración	
Nº horas semanales en el aula específica de educación especial	
Nº horas semanales en el recreo	
Nº horas semanales en actividades complementarias	
Otros: Especificar	

Alumno/a 3

NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Nº horas semanales en el aula ordinaria	
Nº horas semanales en el aula de apoyo a la integración	
Nº horas semanales en el aula específica de educación especial	
Nº horas semanales en el recreo	
Nº horas semanales en actividades complementarias	
Otros: Especificar	

Alumno/a 4

NIVEL DE INTEGRACIÓN DEL ALUMNADO EN LA EXPERIENCIA DE ESCOLARIZACIÓN COMBINADA	
Nº horas semanales en el aula ordinaria	
Nº horas semanales en el aula de apoyo a la integración	
Nº horas semanales en el aula específica de educación especial	
Nº horas semanales en el recreo	
Nº horas semanales en actividades complementarias	
Otros: Especificar	

d.4 Determine el nivel educativo y ciclo (0-5 años, etc) de cada alumno/a en experiencias de escolarización combinada.

Alumno/a 1

TIPO DE CENTRO	NIVEL EDUCATIVO	CICLO
En el centro de educación especial		
En el centro ordinario		

Alumno/a 2

TIPO DE CENTRO	NIVEL EDUCATIVO	CICLO
En el centro de educación especial		
En el centro ordinario		

Alumno/a 3

TIPO DE CENTRO	NIVEL EDUCATIVO	CICLO
En el centro de educación especial		
En el centro ordinario		

Alumno/a 4

TIPO DE CENTRO	NIVEL EDUCATIVO	CICLO
En el centro de educación especial		
En el centro ordinario		

d.5 En términos globales, ¿podría indicar resumidamente cómo se coordinan habitualmente las experiencias de escolarización combinada?

1.3. Sobre las ratios

Indique la ratio actual y la que considera necesaria para una atención educativa óptima correspondiente a los siguientes aspectos. Marque con una X la opción que corresponda.

a.1 Ratio alumno/a–profesor/a

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Entre 11 y 12 (PFTVA)		
Más de 12 (PFTVA)		

a.2 Ratio alumno/a–unidad

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Entre 11 y 12 (PFTVA)		
Más de 12 (PFTVA)		

a.3 Ratio alumno/a–Educación Infantil

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Más de 10		

a.4 Ratio alumno/a–Formación Básica de Carácter Obligatorio (también denominada E.B.O. o E.B.E.)

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Más de 10		

a.5 Ratio alumno/a–Programa de Garantía Social

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Más de 10		

a.6 Ratio alumno/a–Programa Transición Vida Adulta

RATIO	ACTUAL	ÓPTIMO
Entre 1 y 2		
Entre 3 y 4		
Entre 5 y 6		
Entre 7 y 8		
Entre 9 y 10		
Más de 10		

a.7 Ratio alumno/a–Tipo de discapacidad.

Tipo Discapacidad	Psíquicos		Sensoriales		Físicos/motor.		Autistas	
	Actual	Óptimo	Actual	Óptimo	Actual	Óptimo	Actual	Óptimo
Entre 1 y 2								
Entre 3 y 4								
Entre 5 y 6								
Entre 7 y 8								
Entre 9 y 10								
Entre 11 y 12								
Más de 12								
Tipo Discapacidad	Plurifuncionales		Diferentes discapacidades					
	Actual	Óptimo	Actual	Óptimo				
Entre 1 y 2								
Entre 3 y 4								
Entre 5 y 6								
Entre 7 y 8								
Entre 9 y 10								
Entre 11 y 12								
Más de 12								

1.4. Sobre escolarización

a) ¿Considera que atiende el centro a la totalidad de la demanda de escolarización del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso que conteste NO, especifique las necesidades. Marque con una X todas las posibles opciones que correspondan.

NECESIDADES DE ESCOLARIZACIÓN	
Falta de espacio	
Falta de recursos materiales	
Falta de recursos personales	
Por decisión de la Comisión de Escolarización	
Por decisión del EOE o de los Orientadores del IES	
Por negativa de la Administración educativa a la ampliación del concierto	
Otros: Especificar	

b) Sobre la procedencia del alumnado. Indique el nº de alumnos/as cuya procedencia corresponde a cada situación expuesta.

PROCEDENCIA	Nº DE ALUMNOS/AS
Dentro de la misma zona de escolarización	
Dentro de la misma zona de influencia	
Dentro del mismo municipio (pero fuera de las zonas de escolarización e influencia)	
Dentro de la comarca	
Dentro de la misma provincia	
Fuera de la provincia	

1.5. Sobre el sistema de evaluación.

¿Considera adecuado el actual sistema de evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales en los centros específicos de educación especial?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique la causa y en caso afirmativo puede realizar las consideraciones que estimen convenientes

2. PROFESIONALES

a) **Número** total teórico de trabajadores/as del centro educativo incluidas todas las categorías) La plantilla teórica debe corresponder a la RPT (Relación de Puestos de Trabajo) asignada al centro.

_____ trabajadores/as.

b) Especifique quién determina la Relación de Puestos de Trabajo del centro. Marque con una x las respuestas correctas.

La Administración educativa	
La Asociación o entidad titular del centro	
La Dirección del centro	
Otros: Especificar	

d) Número total real de trabajadores/as del centro educativo incluidas todas las categorías. La plantilla real debe corresponder al nº efectivo de trabajadores con los que cuenta el centro.

_____ trabajadores/as

d) Descripción de **plantilla** del centro. Indique el número de profesionales existentes en cada categoría así como el que considera que sería óptimo.

d.1 Personal docente:

PERSONAL DOCENTE	EXISTENTE A TIEMPO COMPLETO	EXISTENTE A TIEMPO PARCIAL	ÓPTIMO A TIEMPO COMPLETO	ÓPTIMO A TIEMPO PARCIAL
Pedagogía Terapéutica				
Profesor de Apoyo				
Audición y Lenguaje				
Educación Especial				
Técnicos de Taller				
Música				
Educación Física				
Religión				
Otros: Especificar				

d.2 Personal no docente:

PERSONAL NO DOCENTE	EXISTENTE A TIEMPO COMPLETO	EXISTENTE A TIEMPO PARCIAL	ÓPTIMO A TIEMPO COMPLETO	ÓPTIMO A TIEMPO PARCIAL
Pedagogo/a				
Psicólogo/a				
Logopeda				
Monitor/a				
Cuidador/a				
Auxiliar Técnico Educativo				
Personal Administrativo				
Médico				
Diplomado/a enfermería				
Auxiliar de enfermería				
Fisioterapeuta				
Terapeuta Ocupacional				
Trabajador/a social				
Personal cocina				
Personal servicio doméstico				
Mantenimiento				
Conserje				
Conductor/a				
Monitor de Transporte				
Otros: Especificar				

e) Tipo de **Contrato** del personal del centro. Indique el número de profesionales con contratos de carácter indefinido, temporal o contratado para sustituciones por cada una de las categorías.

e.1 Personal docente:

PERSONAL DOCENTE	CONTRATACIÓN INDEFINIDA	CONTRATACIÓN TEMPORAL	CONTRATACIÓN PARA SUSTITUCIONES
Pedagogía Terapéutica			
Profesor de Apoyo			
Audición y Lenguaje			
Educación Especial			
Técnicos de F.P			
Música			
Educación Física			
Religión			
Otros: Especificar			

e.2 Personal no docente:

PERSONAL DOCENTE	CONTRATACIÓN INDEFINIDA	CONTRATACIÓN TEMPORAL	CONTRATACIÓN PARA SUSTITUCIONES
Pedagogo/a			
Psicólogo/a			
Logopeda			
Monitor/a			
Cuidador/a			
Auxiliar Técnico Educativo			
Personal Administrativo			
Médico			
Diplomado/a enfermería			
Auxiliar enfermería			
Fisioterapeuta			
Terapeuta Ocupacional			
Orientador/a			
Trabajador/a social			
Personal cocina			
Personal servicio doméstico			
Mantenimiento			
Conserje			
Conductor/a			
Monitor de transporte			
Otros: Especificar			

f) **Dedicación horaria** del personal del centro. Indique la media de dedicación horaria semanal, diferenciando entre la dedicación lectiva y de permanencia de los profesionales de cada categoría tanto el existente como el óptimo.

f.1 Personal docente

PERSONAL DOCENTE	DEDICACIÓN LECTIVA EXISTENTE	DEDICACIÓN LECTIVA ÓPTIMA	PERMANENCIA CENTRO EXISTENTE	PERMANENCIA CENTRO ÓPTIMA
Pedagogía Terapéutica				
Profesor de Apoyo				
Audición y Lenguaje				
Educación Especial				
Técnicos de Taller				
Música				
Educación Física				
Religión				
Otros: Especificar				

f.2 Personal no docente:

PERSONAL NO DOCENTE	DEDICACIÓN LECTIVA EXISTENTE	DEDICACIÓN LECTIVA ÓPTIMA	PERMANENCIA CENTRO EXISTENTE	PERMANENCIA CENTRO ÓPTIMA
Pedagogo/a				
Psicólogo/a				
Logopeda				
Monitor/a				
Cuidador/a				
Auxiliar Técnico Educativo				
Personal Administrativo				
Médico				
Diplomado/a enfermería				
Auxiliar de enfermería				
Fisioterapeuta				
Terapeuta Ocupacional				
Trabajador/a social				
Personal cocina				
Personal servicio doméstico				
Mantenimiento				
Conserje				
Conductor/a				
Monitor de Transporte				
Otros: Especificar				

g) Señale la **antigüedad** de permanencia del personal que presta servicios en el centro.

g.1 Personal docente:

PERSONAL DOCENTE	Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 4 y 7 años	Entre 8 y 14 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años
Pedagogía Terapéutica						
Profesor de Apoyo						
Audición y Lenguaje						
Educación Especial						
Técnicos de Taller						
Música						
Educación Física						
Religión						
Otros: Especificar						

g.2 Personal no docente:

PERSONAL NO DOCENTE	Menos de 1 año	Entre 1 y 3 años	Entre 4 y 7 años	Entre 8 y 14 años	Entre 15 y 20 años	Más de 20 años
Pedagogo/a						
Psicólogo/a						
Logopeda						
Monitor/a						
Cuidador/a						
Auxiliar Técnico Educativo						
Personal Administrativo						
Médico						
Diplomado/a enfermería						
Auxiliar de enfermería						
Fisioterapeuta						
Terapeuta Ocupacional						
Trabajador/a social						
Personal cocina						
Personal servicio doméstico						
Mantenimiento						
Conserje						
Conductor/a						
Monitor de Transporte						
Otros: Especificar						

h) ¿Recibe el personal sus **retribuciones** con puntualidad?: Marque con una X la respuesta correcta.

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
N/s N/c	

i) ¿Se halla el personal al corriente en **Seguridad Social**?: Marque con una X la respuesta correcta.

Siempre	
Casi siempre	
A veces	
Nunca	
N/s N/c	

j) Se han producido **conflictos laborales** en el centro educativo en los dos últimos cursos escolares. Marque con una X la respuesta correcta.

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso que responda SI indique las razones que considera son las causantes de los conflictos laborales:

k) A su juicio, ¿Qué grado de **satisfacción** expresa el personal del centro con las condiciones laborales y salariales? Indique con una X de 0 a 10 el grado de satisfacción.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

l) Especifique el **proceso de selección** de personal habitual del centro:

m) ¿Qué elementos son especialmente valorados en el proceso de selección?

n) Titulación exigida para cada categoría:

n.1. Personal docente:

PERSONAL DOCENTE	TITULACIÓN
Pedagogía Terapéutica	
Profesor de Apoyo	
Audición y Lenguaje	
Educación Especial	
Técnicos de Taller	
Música	
Educación Física	
Religión	
Otros: Especificar	

n.2 Personal no docente:

PERSONAL NO DOCENTE	TITULACIÓN
Pedagogo/a	
Psicólogo/a	
Logopeda	
Monitor/a	
Cuidador/a	
Auxiliar Técnico Educativo	
Personal Administrativo	
Médico	
Diplomado/a enfermería	
Auxiliar de enfermería	
Fisioterapeuta	
Terapeuta Ocupacional	
Trabajador/a social	
Personal cocina	
Personal servicio doméstico	
Mantenimiento	
Conserje	
Conductor/a	
Monitor de Transporte	
Otros: Especificar	

o) Especifique el Sistema de formación específica y continuada establecido para el personal del centro:

p) ¿Participan Voluntarios/as en el centro educativo?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique el número de voluntarios/as y especifique las labores que desarrolla:

3. LAS FAMILIAS.

3.1. Las familias en el centro.

a) Valore de 1 a 10 la **implicación** de la familia en el **funcionamiento** del centro. Marque con una X la respuesta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b) ¿Cuenta el centro educativo con **AMPA**?

Si	
No	
Ns/Nc	

c) ¿Se aplica algún sistema de **evaluación** de la satisfacción de la familia con el centro?.

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso que respuesta SI, conteste las siguientes preguntas:

c.1. ¿Qué sistema de evaluación usa y con qué periodicidad?

c.2. Indique los resultados de satisfacción general obtenidos en la última evaluación practicada. Equipare dichos resultados obtenidos y señale en la escala siguiente su posible equivalencia. Marque con una X la respuesta correcta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

3.2. Las familias en el proceso educativo del alumnado.

a) Valore de 1 a 10 la **implicación** de las familias en el **proceso educativo** del alumnado. Marque con una X la respuesta correcta.

1	2	3	4	5	6	7	8	9	10

b) Indique la frecuencia global de **asistencia a tutorías** de las familias. Marque con una X la respuesta correcta hasta cumplimentar el 100 % de las familias.

FRECUENCIA	0 al 20%	20 al 40%	40 al 60%	60 al 80 %	80 al 100%
Quincenal					
Mensual					
Trimestral					
Anual					
Nunca					
Otras: Especificar					

c) ¿Usa el centro algunos **medios de comunicación y transmisión** con las familias diferentes a las tutorías?.

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo indique cuál/es:

d) ¿Cuenta el centro con algún servicio o programa de **apoyo** a las familias propio o de la asociación?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo indique cuál/es:

4. ORGANIZACIÓN.

Indique la **fecha** (mes y año) de la autorización administrativa para el funcionamiento del centro:

¿Existe un **Plan Anual de Centro**? Marque con una X la respuesta correcta.

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso afirmativo, responda a las preguntas siguientes marcando una X.

b.1 ¿ Se hace público el Plan Anual de Centro?.

Si	
No	
Ns/Nc	

b.2 ¿Quién aprueba el Plan Anual de Centro?:

Consejo Escolar	
Equipo Directivo	
Claustro	
Otros: Especificar	

c). ¿Existe una **Memoria Evaluativa Anual de Centro**? Marque con una X la respuesta correcta.

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso afirmativo, responda a las preguntas siguientes marcando una X.

c.1 ¿Se hace pública la Memoria Evaluativa Anual de Centro?

Si	
No	
Ns/Nc	

c.2 ¿Quién aprueba la Memoria Evaluativa Anual de Centro?:

Consejo Escolar	
Equipo Directivo	
Claustro	
Otros: Especificar	

d. ¿Cuenta el centro con un Proyecto Educativo?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

d.1 ¿Se hace público el Proyecto Educativo?

Si	
No	
Ns/Nc	

d.2 ¿Qué periodo de vigencia tiene el Proyecto Educativo?

Triannual	
Bianual	
Anual	
Otros: especificar	

d.3 ¿Quién aprueba el Proyecto Educativo?:

Consejo Escolar	
Equipo Directivo	
Claustro	
Otros: Especificar	

e. ¿Cuenta el centro con un Reglamento de Organización y Funcionamiento?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

e.1 ¿Se hace público el Reglamento de Organización y Funcionamiento?

Si	
No	
Ns/Nc	

e.2 ¿Qué periodo de vigencia tiene el Reglamento de Organización y Funcionamiento?

Triannual	
Bianual	
Anual	
Otros: especificar	

e.3 ¿Quién aprueba el Reglamento de Organización y Funcionamiento?

Consejo Escolar	
Equipo Directivo	
Claustro	
Otros: Especificar	

f. ¿Cuenta el centro con unas Finalidades Educativas?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

f.1 ¿Se hacen públicas las Finalidades Educativas?

Si	
No	
Ns/Nc	

f.2 ¿Qué periodo de vigencia tienen las Finalidades Educativas?

Triannual	
Bianual	
Anual	
Otros: especificar	

f.3 ¿Quién aprueba las Finalidades Educativas?

Consejo Escolar	
Equipo Directivo	
Claustro	
Otros: Especificar	

g. Sobre los Sistemas de Evaluación en calidad. Responda marcando con una X las siguientes preguntas.

g.1. ¿Tiene el centro alguna acreditación de calidad certificada?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente o en proceso de evaluación, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

g.2. ¿Con qué frecuencia se somete o someterá a evaluación?

Triannual	
Bianual	
Anual	
Otros: especificar	

g.3. ¿En qué sistema de evaluación de calidad está acreditado o se está acreditando el centro?

5. SERVICIOS COMPLEMENTARIOS.

a) ¿Cuenta el centro con el servicio de **aula matinal**? Marque con una cruz.

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

a.1 ¿Qué tanto por ciento del alumnado hace uso del servicio de aula matinal?

Menos del 25%	
Entre el 25 y 50%	
Entre el 50 y 75%	
Entre el 75 y 100 %	
La totalidad del alumnado	

a.2 Especifique el coste de cada alumno/a del servicio de aula matinal: _____ euros/alumno/mes

a.3 ¿Quién sufraga el coste del servicio de aula matinal?

La Administración Educativa	
Cofinancian la Administración y el centro	
Cofinancian el centro y la familia	
La familia	
Ayudas públicas	
Otros: especificar	

a.4 ¿Cuenta el centro con medios personales y materiales suficientes para atender adecuadamente el servicio de aula matinal?

SI	
NO	
Ns/Nc	

a.5 En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

b) ¿Cuenta el centro con el servicio de **Transporte escolar**?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

b.1. ¿Está adaptado para personas con movilidad reducida el transporte escolar que usa el centro?

Si	
No	
Ns/Nc	

b.2 ¿Qué tanto por ciento del alumnado hace uso del servicio de transporte escolar?

Menos del 25%	
Entre el 25 y 50%	
Entre el 50 y 75%	
Entre el 75 y 100 %	
La totalidad del alumnado	

b.3 Especifique el coste de cada alumno/a del servicio de transporte escolar: _____ euros/alumno/mes

b.4 ¿Quién sufraga el coste del servicio de transporte escolar?

La Administración Educativa	
Cofinancian la Administración y el centro	
Cofinancian el centro y la familia	
La familia	
Ayudas públicas	
Otros: especificar	

b.5 ¿Cuenta el centro con medios personales y materiales suficientes para atender adecuadamente el servicio de transporte escolar?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

c) ¿Cuenta el centro con el servicio de **comedor escolar**?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

c. 1 ¿Qué tanto por ciento del alumnado hace uso del servicio de comedor escolar?

Menos del 25%	
Entre el 25 y 50%	
Entre el 50 y 75%	
Entre el 75 y 100 %	
La totalidad del alumnado	

c.2 Especifique el coste de cada alumno/a del servicio de comedor escolar: _____ euros/alumno/mes

c.3 ¿Quién sufraga el coste del servicio de comedor escolar?

La Administración Educativa	
Cofinancian la Administración y el centro	
Cofinancian el centro y la familia	
La familia	
Ayudas públicas	
Otros: especificar	

c.4 ¿Cuenta el centro con medios personales y materiales suficientes para atender adecuadamente el servicio de comedor escolar?

Si	
No	
Ns/Nc	

c.5 En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

d) ¿Se realizan en el centro **actividades extraescolares**?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

d.1 ¿Qué tanto por ciento del alumnado hace uso de las actividades extraescolares?

Menos del 25%	
Entre el 25 y 50%	
Entre el 50 y 75%	
Entre el 75 y 100 %	
La totalidad del alumnado	

d.2 Especifique las actividades extraescolares que se realizan en el centros.

d.3 Especifique el coste de cada alumno/a por actividad extraescolar: _____ euros/alumno/mes

d.4 ¿Quién sufraga el coste de las actividades extraescolares?

La Administración Educativa	
Cofinancian la Administración y el centro	
Cofinancian el centro y la familia	
La familia	
Ayudas públicas	
Otros: especificar	

d.5 ¿Cuenta el centro con medios personales y materiales suficientes para realizar adecuadamente las actividades extraescolares?

Si	
No	
Ns/Nc	

d.6 En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

e) ¿Cuenta el centro con el servicio de **residencia escolar**?

SI	
NO	
En proceso de elaboración	
N/s N/c	

En caso de contestar afirmativamente, responda a las preguntas siguientes marcando con una X.

e.1 ¿Qué tanto por ciento del alumnado hace uso del servicio de residencia escolar?.

Menos del 25%	
Entre el 25 y 50%	
Entre el 50 y 75%	
Entre el 75 y 100 %	
La totalidad del alumnado	

e.2 Especifique el coste de cada alumno/a del servicio de residencia escolar. _____ euros/alumno/mes

e.3 ¿Quién sufraga el coste del servicio de residencia escolar?

La Administración Educativa	
Cofinancian la Administración y el centro	
Cofinancian el centro y la familia	
La familia	
Ayudas públicas	
Otros: especificar	

e.4 ¿Cuenta el centro con medios personales y materiales suficientes para atender adecuadamente el servicio de residencia escolar?

Si	
No	
Ns/Nc	

e.5 En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

6. INFRAESTRUCTURAS.**6.1. Estado de conservación del inmueble donde se ubica el centro.** Marque con una X la respuesta correcta.

a) Acondicionamiento Frío y Calor:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

b) Habitabilidad del edificio:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

c) Ventilación:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

d) Iluminación Natural:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

e) Dimensiones:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

f) Mobiliario general:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

g) Limpieza:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

h) Servicios higiénicos generales:

Excelente	
Bueno	
Regular	
Malo	
Ns/Nc	

i) El mobiliario existente en las aulas, ¿Es el adecuado para la atención del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

i) ¿Se han eliminado las barreras arquitectónicas?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

j) ¿Dispone el centro de salas de fisioterapia, psicomotricidad, etc.?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique cuáles y las posibles deficiencias que tengan:

En caso negativo, indique qué necesidades tienen en este sentido para una atención de calidad al alumnado:

k) ¿Dispone el centro de material didáctico suficiente para la debida atención educativa del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo, pueda realizar las consideraciones que estime convenientes:

l) ¿Dispone el centro de instalaciones recreativas, deportivas y culturales? Señale con una cruz las instalaciones disponibles:

Biblioteca	
Instalaciones deportivas	
Jardín o patio	
Sala de estar	
Salón de juegos	
Sala de Actos	
Otros: especificar	

6.2 Infraestructura en materia de Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

a) ¿Dispone el centro de infraestructuras necesarias para el uso de las Tecnologías de la Información y Comunicación (TIC)?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, determine las infraestructuras existentes en el centro y aquellas otras que serían necesarias.

INFRAESTRUCTURAS	EXISTENTE	ÓPTIMO
Acceso a Internet	Megas	Megas
Armario conexiones informáticas		
Ordenador		
Ordenador con pantalla táctil		
Ordenador portátil		
Pizarra táctil		
Proyector LCD		

INFRAESTRUCTURAS	EXISTENTE	ÓPTIMO
Cámara fotográfica digital		
scanner		
Impresora		
Teclados adaptados		
Ratones adaptados		
Tablet PC accionado con dedo		
Comunicadores		
Comunicadores adaptado PDA		
Conmutadores		
Puntero de cabeza		
Cámara web		
Proyecto Sc@ut		
Magnificadores de pantalla		
Jaws		
Línea Braille		
Otros: Especificar		

b) ¿Utiliza el centro algún **software** didáctico?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo responda a las preguntas siguientes señalando los software que se utilizan y aquellos otros que serían necesarios.

TIPO DE SOFTWARE	EXISTENTE	ÓPTIMO
Con Licencia		
Libre		
Creación propia		
Otros: Especificar		

c) ¿Utiliza el centro el **software específico** creado por la Consejería de Educación para la educación especial?

Si	
No	
Ns/Nc	

d) En cuanto a la **adecuación del software**, ¿Qué contenidos y qué tipos son los más idóneos para el alumnado que escolarizado en los centros específicos de educación especial?

7. CONCIERTO EDUCATIVO.

- a) ¿Desde qué año se encuentra el centro concertado/conveniado?: _____
- b) ¿Cuántas plazas se encuentran concertadas/conveniadas?: _____
- c) ¿Cuál es el importe del concierto anual?: _____ euros
- d) ¿Cuál es el período de concertación/convenio (en años)?: _____
- e) ¿Se demoran los pagos del convenio?: Marque con una X.

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

En caso afirmativo, responda a las preguntas siguientes:

- e. 1 ¿Cuántos meses se demoran generalmente?:

Entre 1 y 2	<input type="checkbox"/>
Entre 3 y 4	<input type="checkbox"/>
Entre 5 y 6	<input type="checkbox"/>
Más de 6	<input type="checkbox"/>
Más de un año	<input type="checkbox"/>

- e. 2 ¿El retraso genera problemas financieros?:

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

- e. 3 ¿El retraso ha llegado a dificultar el abono de las nóminas?:

- e.3.1 Personal docente (pago delegado).

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

- e.3.2 Personal no docente

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

- f) ¿Reciben subvenciones u otro tipo de ayudas económicas para el mantenimiento del centro además del concierto?:

Si	<input type="checkbox"/>
No	<input type="checkbox"/>
Ns/Nc	<input type="checkbox"/>

En caso afirmativo, indique el importe y la entidad financiadora:

ENTIDAD	IMPORTE FINANCIADO/COFINANCIADO

g) ¿Considera suficiente el importe del concierto educativo para proporcionar al alumnado una educación de calidad?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso negativo, especifique las necesidades. En caso afirmativo pueda señalar las consideraciones que estime convenientes:

8. RELACIONES INSTITUCIONALES Y ALIANZAS.

8.1 Con la Administración Sanitaria.

a) ¿Existe algún tipo de acción o coordinación con el Sistema sanitario público respecto del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique en qué consiste la colaboración y cómo se coordina:

En caso negativo, indique cuales serían las actuaciones necesarias de coordinación:

8.2 Con la Administración de Servicios Sociales.

a) ¿Existe algún tipo de acción o coordinación con la Consejería para la Igualdad y Bienestar Social o con los Servicios Sociales Comunitarios respecto del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique en qué consiste la colaboración y cómo se coordina:

En caso negativo, indique cuales serían las actuaciones necesarias de coordinación:

8.3 Con las Administraciones Locales.

a) ¿Existe algún tipo de acción o coordinación con la/s Administración/es Local/es de la ciudad o comarca respecto del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique en qué consiste la colaboración y cómo se coordina:

En caso negativo, indique cuáles serían las actuaciones necesarias de coordinación:

8.4 Con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones.

a) ¿Existe algún tipo de acción o coordinación con Asociaciones, Federaciones o Confederaciones respecto del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique con cuál/es, en qué consiste la colaboración y cómo se coordina:

En caso negativo, indique cuales serían las actuaciones necesarias de coordinación:

8.5 Con otros centros educativos de la localidad, comarca o provincia.

- a) ¿Existe algún tipo de acción o coordinación con otros centros educativos de la localidad, comarca o provincia respecto del alumnado?

Si	
No	
Ns/Nc	

En caso afirmativo, indique con cuál/es, en qué consiste la colaboración y cómo se coordina:

En caso negativo, indique cuáles serían las actuaciones necesarias de coordinación:

ANEXO II RELACIÓN DE CENTROS

RELACIÓN DE CENTROS ESPECÍFICOS PÚBLICOS

NOMBRE	TITULARIDAD	PROVINCIA
Centro C. Apoyo I. Sordos Rosa Relaño	Junta de Andalucía	Almería
Centro Provincial Princesa Sofía	Junta de Andalucía	Almería
Centro Virgen de la Esperanza	Junta de Andalucía	Algeciras (Cádiz)
Centro Ntra. Sra. De la Merced	Junta de Andalucía	Jerez de la Frontera (Cádiz)
Centro Sordos	Junta de Andalucía	Jerez de la Frontera (Cádiz)
Centro Virgen del Amparo	Junta de Andalucía	La Línea de la Concepción (Cádiz)
Centro Pueblos Blancos	Junta de Andalucía	Villamartín (Cádiz)
Centro Virgen de la Esperanza	Junta de Andalucía	Córdoba
Centro Jean Piaget	Junta de Andalucía	Ogijares (Granada)
Centro Sagrada Familia	Junta de Andalucía	Huelva
Centro Antonio Machado	Junta de Andalucía	Úbeda (Jaén)
Centro Santa Rosa de Lima	Junta de Andalucía	Málaga
Centro Ntra. Sra. de la Merced	Junta de Andalucía	Osuna (Sevilla)
Centro Aben Basso	Junta de Andalucía	Sevilla
Centro Virgen Macarena	Junta de Andalucía	Sevilla
C. Convenio Virgen Macarena	Junta de Andalucía	Sevilla

RELACIÓN DE CENTROS ESPECÍFICOS PRIVADOS

NOMBRE	TITULARIDAD	PROVINCIA
Centro Down Almería	Down Almería	Almería
Centro Trade	Ángeles Asensio García	Almería
Centro Asprodesa	Tomás Iborra Sánchez	El Ejido (Almería)
Instituto Psicopedagógico Afanas	Privado-Concertado (Emilio Carrere Lobato)	Cádiz
Mercedes Carbó	Asociación "Afanas El Puerto y Bahía"	El Puerto de Santa María (Cádiz)
Centro U.P.A.C.E.	UPACE-JEREZ	Jerez de la Frontera (Cádiz)
Ángel de la Guarda	AFANA-San Fernando	San Fernando (Cádiz)
"S.A.R. Infanta D ^a Cristina" UPACE- San Fernando	José Manuel Porras Cruceira	San Fernando (Cádiz)
Virgen del Pilar	AFANAS	Sanlúcar de Barrameda (Cádiz)
Centro "Niño Jesús" Fundación Termens	Hijas de la Caridad de San Vicente de Paúl	Cabra (Córdoba)
Centro María Montessori	APROSUB	Castro del Río (Córdoba)

NOMBRE	TITULARIDAD	PROVINCIA
Centro María Montessori	APROSUB	Córdoba
Centro Santo Ángel	Obra Social y Cultural CAJASUR	Córdoba
Centro San Jorge	Asociación Comarcal Pro-personas con discapacidad psíquica "Virgen de Araceli"	Lucena (Córdoba)
Centro El Molinillo	APROSUB	Montilla (Córdoba)
Centro Manuel Benítez	APROSUB	Palma del Río (Córdoba)
Centro Ntra. Sra. del Rosario	APROSUB	Peñarroya-Pueblonuevo (Córdoba)
Centro Clínica San Rafael	Orden Hospitalaria de San Juan de Dios	Granada
Centro Purísima Concepción	Hermanas Hospitalarias del Sagrado Corazón de Jesús	Granada
Centro Sagrada Familia	Obra Social Caja-Granada	Granada
Centro Santa Teresa de Jesús	ASPROGRADES	Granada
Centro Ntra. Sra. de la Esperanza	Asociación "San José (miembro de FEAPS)	Guadix (Granada)
Centro Luis Pastor	APROSMO	Motril (Granada)
Centro Ntra. Sra. de los Milagros	ASPROMIN	El Campillo (Huelva)
Centro Casa Hogar El Cristo Roto	Asociación de Obras Cristianas	Gibraleón (Huelva)
Centro Virgen de la Cinta	ASPAPRONIAS	Huelva
Centro Psicopedagógico Virgen de la Capilla	Obra Social de CAJASUR	Jaén
Centro Virgen de Linarejos	APROMPSI	Linares (Jaén)
Centro A.P.R.O.N.A.	Aurelio Gurrea Chalé	Estepona (Málaga)
Centro Dulce Nombre de María	Olga Carranco de Linares	Málaga
Centro La Purísima	Hermanas Franciscanas de la Inmaculada	Málaga
Centro Aspandem	ASPANDEM	(Marbella) Málaga
Centro Molinos del Guadaira	Fundación Sauce	Alcalá de Guadaira (Sevilla)
Centro San Juan de Díos-Nuestro Padre Jesús del Gran Poder	Orden Hospitalaria San Juan de Dios	Alcalá de Guadaira (Sevilla)
Centro Ángel Rivière	Autismo Sevilla	Sevilla
Centro Arco-Auxilia	D. Miguel Soriano Sánchez	Sevilla
Cies Aturem	ATUREM	Sevilla
Centro Dispensario San Pelayo	Patronato San Pelayo	Sevilla
Centro Doctor Sacristán	Privada -Concertada	Sevilla
Centro Instituto de Psicopediatría	Fundación Psicopediatría de Sevilla	Sevilla
Centro Luis Braille	ONCE	Sevilla
Centro Pablo Montesino	Cooperativa Pablo Montesino S.C.A.	Sevilla
Centro Maruja de Quinta	Asociación Apudes de Utrera	Utrera (Sevilla)

ANEXO III ÍNDICE DE TABLAS

Tabla 1:	Centros en función del número de alumnado escolarizado.....	33
Tabla 2:	Nº de alumnado escolarizados por curso escolar.....	36
Tabla 3:	Distribución media de alumnado por provincia. Curso 2009-2010.....	39
Tabla 4:	Total alumnado cursando Educación Infantil Especial Curso 2009-2010.....	49
Tabla 5:	Total alumnado cursando FBO. Curso 2009-2010.....	50
Tabla 6:	Total alumnado cursando PFTVA. Curso 2009-2010.....	50
Tabla 7:	Total alumnado cursando PCPI. Curso 2009-2010.....	50
Tabla 8:	Media número permanente alumnado en CEEE.....	51
Tabla 9:	Media permanencia CEEE en función titularidad centro.....	52
Tabla 10:	Media permanencia CEEE en función tamaño centro.....	52
Tabla 11:	Criterios derivación alumnado a CEEE.....	52
Tabla 12:	Periodicidad revisión dictamen escolarización.....	54
Tabla 13:	Adecuación de las enseñanzas al dictamen de escolarización.....	54
Tabla 14:	Existencia de experiencias en escolarización combinada. Cursos 2005-2006 a 2009-2010.....	55
Tabla 15:	Alumno en experiencia de escolarización combinada por cursos escolar.....	55
Tabla 16:	Ratio alumnado-profesorado actual. Curso 2009-2010.....	60
Tabla 17:	Ratio alumnado-profesorado óptima.....	61
Tabla 18:	Ratio óptima alumnado-profesorado según titularidad.....	62
Tabla 19:	Ratio alumnado-unidad actual. Curso 2009-2010.....	62
Tabla 20:	Ratio alumnado-unidad actual según titularidad. Curso 2009-2010.....	62
Tabla 21:	Ratio óptima alumnado-unidad según titularidad.....	63
Tabla 22:	Ratio alumnado-Educación infantil actual. Curso 2009-2010.....	63
Tabla 23:	Ratio alumnado-Educación infantil actual según titularidad del Centro. Curso 2009-2010.....	64
Tabla 24:	Ratio óptima alumnado-Educación infantil según titularidad.....	64
Tabla 25:	Ratio alumnado- Formación básica obligatoria actual. Curso 2009-2010.....	65
Tabla 26:	Ratio alumno-Formación básica obligatoria actual. Curso 2009-2010.....	65
Tabla 27:	Ratio óptima alumnado-Formación básica obligatoria según titularidad.....	66
Tabla 28:	Ratio alumnado-PCPI actual. Curso 2009-2010.....	66
Tabla 29:	Ratio óptima alumnado-PCPI.....	66
Tabla 30:	Ratio alumnado-PTVA actual. Curso 2009-2010.....	67
Tabla 31:	Ratio alumno-PTVA actual. Curso 2009-2010.....	67
Tabla 32:	Ratio óptima alumnado-PTVA según titularidad.....	68
Tabla 33:	Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad psíquica según titularidad.....	68
Tabla 34:	Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad sensorial según titularidad.....	69
Tabla 35:	Ratio actual y óptima unidad con alumnado con discapacidad física o motórica según titularidad.....	69
Tabla 36:	Ratio actual y óptima unidad alumnado autista según titularidad.....	70
Tabla 37:	Ratio actual y óptima unidad alumnado con plurideficiencia según titularidad.....	70
Tabla 38:	Ratio actual y óptima unidad con alumnado con plurideficiencia según titularidad.....	71
Tabla 39:	Atención a la totalidad de la demanda escolarización.....	73
Tabla 40:	Número de Trabajadores teóricos en los CEEE. Curso 2009-2010.....	83
Tabla 41:	Media número de trabajadores teóricos atendiendo titularidad centro. Curso 2009-2010.....	84
Tabla 42:	Número trabajadores reales en los CEEE. Curso 2009-2010.....	84
Tabla 43:	Media número trabajadores teóricos y reales atendiendo tamaño centro. Curso 2009-2010.....	85

Tabla 44:	Media número trabajadores teóricos y reales atendiendo titularidad del centro. Curso 2009-2010.	85
Tabla 45:	Órgano que determina RPT atendiendo titularidad centro.	86
Tabla 46:	Antigüedad personal docente atendiendo titularidad del centro.	92
Tabla 47:	Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.	93
Tabla 48:	Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.	93
Tabla 49:	Antigüedad personal no docente atendiendo a la titularidad.	93
Tabla 50:	Antigüedad personal no docente atendiendo titularidad.	94
Tabla 51:	Existencia de conflictos laborales en CEEE en los dos últimos cursos escolares.	95
Tabla 52:	Participación voluntariado en los CEEE.	99
Tabla 53:	Media implicación de las familias en funcionamiento atendiendo a su titularidad.	101
Tabla 54:	Existencia AMPA atendiendo titularidad del centro.	102
Tabla 55:	Incidencia existencia AMPA en el grado de implicación de las familias.	102
Tabla 56:	Existencia Sistema evaluación atendiendo titularidad del centro.	103
Tabla 57:	Resultados satisfacción obtenidos del Sistema evaluación.	103
Tabla 58:	Resultados satisfacción del sistema evaluación atendiendo titularidad del centro.	104
Tabla 59:	Grado de implicación de las familias en proceso educativo.	105
Tabla 60:	Implicación de las familias en el proceso educativo atendiendo a la titularidad del centro.	106
Tabla 61:	Existencia programa apoyo a las familias atendiendo titularidad del centro y provincia ubicación.	107
Tabla 62:	Quién aprueba el Plan anual del centro atendiendo titularidad.	110
Tabla 63:	Quién aprueba Memoria anual del centro atendiendo titularidad.	110
Tabla 64:	Quién aprueba Proyecto educativo del Centro atendiendo titularidad.	111
Tabla 65:	Quién aprueba ROC del centro atendiendo titularidad.	111
Tabla 66:	Quién aprueba Finalidades educativas del Centro atendiendo titularidad.	112
Tabla 67:	Periodicidad sometimiento Sistema de evaluación.	112
Tabla 68:	Existencia aula matinal en CEEE.	113
Tabla 69:	Quién paga el servicio de transporte escolar atendiendo titularidad.	115
Tabla 70:	Existencia medios suficientes para atender servicios de transporte escolar.	117
Tabla 71:	Existencia del servicio comedor escolar en CEEE.	117
Tabla 72:	Existencia de medios para atender servicio de comedor escolar.	118
Tabla 73:	Existencia actividades extraescolares en CEEE.	119
Tabla 74:	Existencia actividades extraescolares atendiendo titularidad centro.	119
Tabla 75:	Quién sufraga el servicio de actividades extraescolares.	120
Tabla 76:	Existencia de medios para atender servicio actividades extraescolares.	121
Tabla 77:	Existencia servicio residencia escolar atendiendo titularidad del centro.	121
Tabla 78:	Quién sufraga el servicio de residencia escolar.	122
Tabla 79:	Estado conservación acondicionamiento frío y calor CEEE.	124
Tabla 80:	Estado conservación acondicionamiento frío y calor atendiendo tamaño centro.	125
Tabla 81:	Habitabilidad edificio.	126
Tabla 82:	Estado conservación habitabilidad del edificio atendiendo tamaño del centro.	126
Tabla 83:	Estado conservación ventilación del CEEE.	127
Tabla 84:	Estado conservación ventilación atendiendo tamaño centro.	127
Tabla 85:	Estado conservación iluminación natural CEEE.	128
Tabla 86:	Estado conservación iluminación atendiendo Provincia y tamaño centro.	128
Tabla 87:	Dimensiones de los CEEE.	129
Tabla 88:	Dimensiones de los centros atendiendo a su tamaño.	129

Tabla 89:	Estado conservación mobiliario general CEEE.....	130
Tabla 90:	Estado conservación mobiliario general atendiendo a su tamaño.....	130
Tabla 91:	Estado de limpieza CEEE.....	131
Tabla 92:	Estado limpieza atendiendo tamaño centro.....	131
Tabla 93:	Estado conservación servicios higiénicos generales CEEE.....	132
Tabla 94:	Estado conservación servicios higiénicos generales atendiendo tamaño centro.....	132
Tabla 95:	Existencia de mobiliario adecuado para atención alumnado.....	133
Tabla 96:	Eliminación de barreras arquitectónicas en los CEEE.....	134
Tabla 97:	Existencia material didáctico para atención alumnado.....	135
Tabla 98:	Existencia biblioteca en CEEE.....	135
Tabla 99:	Existencia instalaciones deportivas de CEEE.....	136
Tabla 100:	Existencia jardín o patio en CEEE.....	136
Tabla 101:	Existencia sala de estar en CEEE.....	136
Tabla 102:	Existencia salón juegos en CEEE.....	136
Tabla 103:	Existencia sala de actos en CEEE.....	136
Tabla 104:	Existencia infraestructuras TIC en CEEE.....	137
Tabla 105:	Existencia infraestructuras TIC atendiendo titularidad del centro.....	137
Tabla 106:	Existencia infraestructuras TIC atendiendo tamaño centro.....	137
Tabla 107:	Utilización software didáctico en CEEE.....	139
Tabla 108:	Utilización de software didáctico atendiendo titularidad y tamaño centro.....	140
Tabla 109:	Utiliza software creado por Consejería de educación atendiendo titularidad y tamaño centro.....	140
Tabla 110:	Importe anual del concierto en los CEEE. Curso 2009-2010.....	143
Tabla 111:	Existencia demora pagos del concierto educativo.....	144
Tabla 112:	Meses que se demora los pagos del convenio.....	145
Tabla 113:	Retraso pago concierto genera problemas financieros centro.....	145
Tabla 114:	Retraso pago concierto compromete pago nomina personal docente.....	145
Tabla 115:	Retraso pago convenio compromete pago nomina personal no docente.....	145
Tabla 116:	Existencia de otras ayudas económicas para mantenimiento del centro.....	146
Tabla 117:	Suficiencia del importe del concierto educativo.....	146
Tabla 118:	Existencia medidas de coordinación con Administración sanitaria.....	148
Tabla 119:	Existencia de medidas de coordinación con Administración sanitaria atendiendo provincia y titularidad de centro.....	148
Tabla 120:	Existencia medidas de coordinación con Administración servicios sociales.....	150
Tabla 121:	Existencia medidas de coordinación con Administración servicios sociales atendiendo provincia y titularidad del centro.....	151
Tabla 122:	Existencia medidas de coordinación con Administración local.....	152
Tabla 123:	Existencia coordinación con Administración local atendiendo provincia y titularidad centro.....	152
Tabla 124:	Existencia medidas de coordinación con Asociaciones, Federaciones y Confederaciones.....	154
Tabla 125:	Existencia coordinación Asociaciones, Federaciones y Confederaciones atendiendo provincia y titularidad centro.....	154
Tabla 126:	Existencia de medidas de coordinación con otros centros educativos.....	155
Tabla 127:	Existencia medidas de coordinación con otros centros educativos atendiendo provincia y titularidad centro.....	155

ANEXO IV ÍNDICE DE GRÁFICOS

Gráfico 1.	Centros específicos de educación especial en Andalucía.....	31
Gráfico 2.	Mapa distribución centro específico por provincias y titularidad.....	31
Gráfico 3.	Distribución CEEE atendiendo titularidad y provincia.....	32
Gráfico 4.	Distribución CEEE atendiendo al número alumno escolarizado y provincia.....	34
Gráfico 5.	Evolución del porcentaje del alumnado en centros específicos en relación con la población total escolarizada.	37
Gráfico 6.	Distribución de alumnado por provincias. Curso 2009-2010.....	38
Gráfico 7.	Ratio provincial de alumnado escolarizados en los CEEE.....	39
Gráfico 8.	Porcentaje alumnado escolarizado atendiendo titularidad del centro. Curso 2009-2010.....	40
Gráfico 9.	Total de alumnado escolarizado en el atendiendo titularidad centro. Curso 2009-2010.....	41
Gráfico 10.	Distribución del alumnado según tipos de discapacidades. Curso 2009-2010.....	42
Gráfico 11.	Alumnado escolarizado con discapacidad visual. Curso 2009-2010.....	42
Gráfico 12.	Total alumnado escolarizado con discapacidad auditiva. Curso 2009-2010.....	43
Gráfico 13.	Total alumnado escolarizado con discapacidad intelectual leve. Curso 2009-2010.....	44
Gráfico 14.	Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual moderada. Curso 2009-2010.....	44
Gráfico 15.	Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual grave. Curso 2009-2010.....	45
Gráfico 16.	Total de alumnado escolarizado con discapacidad intelectual profunda. Curso 2009-2010.....	45
Gráfico 17.	Total alumnado escolarizado con discapacidad motórica. Curso 2009-2010.....	46
Gráfico 18.	Total alumnado escolarizado con trastornos generalizados del desarrollo autista. Curso 2009-2010.....	46
Gráfico 19.	Total alumnado escolarizado con trastornos generalizados del desarrollo Rett. Curso 2009-2010.....	47
Gráfico 20.	Total alumnado escolarizado con "otros" trastornos generalizados del desarrollo. Curso 2009-2010.....	47
Gráfico 21.	Total alumnado escolarizado con trastornos del lenguaje. Curso 2009-2010.....	48
Gráfico 22.	Total alumnado escolarizado con alteraciones del comportamiento. Curso 2009-2010.....	48
Gráfico 23.	Total alumnado escolarizado plurideficientes. Curso 2009-2010.....	49
Gráfico 24.	Porcentaje alumnado según tipo de enseñanza. Curso 2009-2010.....	51
Gráfico 25.	Media número de años de permanencia en el centro.....	51
Gráfico 26.	Nivel de colaboración en experiencias escolarización combinada.....	57
Gráfico 27.	Integración del alumnado en centro ordinario.....	58
Gráfico 28.	Ratio alumnado-profesorado actual atendiendo titularidad de centro. Curso 2009-2010.....	61
Gráfico 29.	Ratio alumnado-unidad actual. Curso 2009-2010.....	63
Gráfico 30.	Ratio alumnado Educación infantil actual. Curso 2009-2010.....	64
Gráfico 31.	Ratio alumnado-FBO actual. Curso 2009-2010.....	65
Gráfico 32.	Gráfico 29. Ratio alumnado-PTVA actual. Curso 2009-2010.....	67
Gráfico 33.	Media ratio actual unidades de los CEEE. Curso 2009-2010.....	71
Gráfico 34.	Media ratio óptima unidades de los CEEE.....	72
Gráfico 35.	No atiende demanda escolarización por falta de espacio.....	75
Gráfico 36.	No atiende demanda escolarización por falta de recursos materiales.....	76
Gráfico 37.	No atiende demanda escolarización por falta recursos personales.....	76
Gráfico 38.	No atiende demanda escolarización por decisión comisiones de escolarización.....	77
Gráfico 39.	No atiende demanda de escolarización por decisión EOE y orientadores IES.....	77
Gráfico 40.	No atiende demanda de escolarización por no ampliación del concierto.....	78
Gráfico 41.	Procedencia del alumnado en los CEEE.....	80
Gráfico 42.	Media número trabajadores teóricos atendiendo tamaño centro. Curso 2009-2010.....	83
Gráfico 43.	Número de trabajadores teóricos y reales CEEE. Curso 2009-2010.....	84

Gráfico 44. Relación entre plantilla teórica y real de los centros. Curso 2009-2010.	86
Gráfico 45. Número profesionales docentes CEEE. Curso 2009-2010.	87
Gráfico 46. Comparativa de profesionales docentes actuales y óptimos. Curso 2009-2010.	87
Gráfico 47. Número profesionales no docentes CEEE. Curso 2009-2010.	88
Gráfico 48. Comparativa de profesionales no docentes actuales y óptimos. Curso 2009-2010.	89
Gráfico 49. Dedicación media horaria lectiva real y óptima del personal docente.	89
Gráfico 50. Dedicación media horaria permanencia en el centro real y óptima del personal docente.	90
Gráfico 51. Dedicación media horaria lectiva real y óptima del personal no docente.	91
Gráfico 52. Dedicación media horaria permanencia en el centro real y óptima del personal no docente.	91
Gráfico 53. Puntualidad en el pago de la retribuciones a profesionales.	94
Gráfico 54. Se encuentra al corriente en el pago a la seguridad social.	95
Gráfico 55. Grado de satisfacción el personal con condiciones laborales y salariales.	96
Gráfico 56. Grado de satisfacción del personal con condiciones laborales y salariales atendiendo titularidad del centro.	97
Gráfico 57. Grado implicación de las familias en el funcionamiento del centro.	101
Gráfico 58. Implicación familias funcionamiento centro por provincias y titularidad.	102
Gráfico 59. Grado implicación familias en el funcionamiento del centro atendiendo provincia y titularidad centro.	104
Gráfico 60. Grado implicación de las familias en proceso educativo.	105
Gráfico 61. Grado de implicación familias proceso educativo atendiendo provincia y titularidad de centro.	106
Gráfico 62. Año de comienzo funcionamiento del centro.	109
Gráfico 63. Porcentaje alumnado que usa servicio aula matinal.	114
Gráfico 64. Porcentaje alumnado que usa servicio transporte escolar.	115
Gráfico 65. Porcentaje alumnado que usa el servicio comedor escolar.	118
Gráfico 66. Porcentaje alumnado usa servicio de actividades extraescolares.	120
Gráfico 67. Valoración estado conservación inmuebles CEEE.	124
Gráfico 68. Estado conservación acondicionamiento frío y calor atendiendo provincia y tamaño centro.	125
Gráfico 69. Estado conservación habitabilidad atendiendo provincia y tamaño centro.	126
Gráfico 70. Estado conservación ventilación atendiendo provincia y tamaño centro.	127
Gráfico 71. Estado conservación iluminación natural atendiendo Provincia y tamaño centro.	128
Gráfico 72. Estado dimensiones atendiendo provincia y tamaño centro.	129
Gráfico 73. Estado conservación mobiliario general atendiendo provincia y tamaño centro.	131
Gráfico 74. Estado limpieza atendiendo provincia y tamaño centro.	132
Gráfico 75. Estado servicios higiénicos generales atendiendo provincia y tamaño centro.	133
Gráfico 76. Herramientas en materia TIC más demandadas por CEEE.	139
Gráfico 77. Año de suscripción concierto educativo CEEE.	142
Gráfico 78. Porcentaje centro alegan demora pago convenio por provincias.	144

ANEXO V BIBLIOGRAFÍA CONSULTADA

AA.VV.: Igualdad en la educación: libro blanco. Sevilla: Federación de Enseñanza de CC.OO. De Andalucía, 2001.

ALONSO PARREÑO, María José: Derecho a la educación (Capítulo 10). En: Los derechos del niño con discapacidad en España. Madrid: CERMI, 2008.

ARARTEKO: La respuesta a las necesidades educativas especiales en la CAPV. Vitoria: Ararteko, 2001. Recurso electrónico: http://www.ararteko.net/RecursosWeb/DOCUMENTOS/1/2_586_3.pdf

ARIZCUN PINEDA, José: Aspectos Neonatológicos y factores de riesgo. Rev Neurol 2002; 34 (Supl 1): p. 136-222. Recurso electrónico: http://paidos.rediris.es/genysi/actividades/infor_ot/Valencia2_1.doc

BEL ADELL, Carmen: Experiencia de innovación educativa: papel de las ONG dentro del sistema educativo en la atención a la diversidad de alumnos con necesidades educativas especiales. En: España y las migraciones internacionales en el cambio de siglo: II congreso sobre la inmigración en España. Madrid: Universidad Pontificia de Comillas, Instituto Universitario de Estudios sobre Migraciones, 2000. [CD ROM]

CABADA, J.M.: La escolarización en centros de educación especial desde la familia. Polibea, 82, 2007, Págs. 36-49

CASANOVA, M.A, CABRA DE LUNA, M.A. (Coords.): Educación y personas con discapacidad: presente y futuro. Madrid: Fundación ONCE, 2009, 312 páginas

FEAPS: La educación que queremos. Madrid: Feaps, 2009. Colección Feaps nº 11. Recurso electrónico: http://www.feaps.org/biblioteca/libros/coleccion_tex11.htm

FIERRO BARDAJÍ, Alfredo: Retos en investigación y tecnología educativas en el ámbito de las discapacidades. En: Mejorando resultados personales para una vida de calidad: VII Jornadas Científicas de Investigación sobre Personas con Discapacidad (7. 2008. Salamanca) / coord. por Miguel Ángel Verdugo Alonso. Salamanca: Ediciones Amarú, 2009. Págs. 15-32

FORO ANDALUZ DE DEBATE E INVESTIGACIÓN SOBRE LA DEFICIENCIA Y LA ENFERMEDAD MENTAL: La deficiencia y la enfermedad mental en clave de solidaridad. Editorial: [Córdoba] : PROMI, D.L. 1997

GARCÍA PONCE, Francisco J.: Las necesidades educativas especiales. <http://www.terra.es/personal/fjgponce/NEE.htm> . [Consultado el 5-08-2009]

LÓPEZ GONZÁLEZ, Mercedes, LÓPEZ GONZÁLEZ, María, LLORENT GARCÍA, Vicente J. (coordinadores): La discapacidad: aspectos educativos y sociales. Archidona (Málaga: Ediciones Aljibe, 2009

LÓPEZ SEPÚLVEDA, Carmen: El centro de educación especial: otra vía de integración: planificación y organización. Madrid: Escuela Española, 1989

MINISTERIO DE EDUCACIÓN Y CIENCIA, SUBDIRECCIÓN GENERAL DE EDUCACIÓN ESPECIAL, DIRECCIÓN GENERAL DE RENOVACIÓN PEDAGÓGICA: La reforma educativa y los centros específicos de educación especial. [Madrid]: Subdirección General de Educación Especial, dl 1992.

NORMATIVA sobre educación especial en Andalucía: Desarrollo de la Ley de Solidaridad. Sevilla: Junta de Andalucía, Consejería de Educación y Ciencia, Dirección General de Orientación Educativa y Solidaridad, 2003. Recurso electrónico: http://www.juntadeandalucia.es/educacion/portal/com/bin/portal/Contenidos/Consejeria/PSE/Publicaciones/Alumnado_con_Necesidades_Educativas_Especiales/Normativa_educacion_especial_Andalucia/normativa_sobre_educacion_especial_en_andalucia.pdf

ROLDÁN LUQUE, María Jesús: Internamiento de menores en centros psiquiátricos y de educación especial. En: Protección jurídica del menor. Jaén: Universidad Internacional de Andalucía, Sede Antonio Machado de Baeza, 1997

SÁENZ DE SANTA MARÍA, Guillermo: De la integración a la inclusión. Sevilla : Fundación ECOEM, 2008. Colección divulgativa; 20

"SEMINARIO internacional sobre políticas contemporáneas de atención a la diversidad: repensar la educación (especial) en el tercer milenio: actas, Málaga, 19-21 de mayo de 1999. Organizado por: Grupo de investigación HUM 181 de la Junta de Andalucía. Málaga, Córdoba: Facultades de Ciencias de la Educación, D.L. 1999

"UDS Estatal de Educación. Guía Reine: Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela. Cuadernos de Buenas Prácticas FEAPS, Madrid, FEAPS, 2009, 62 páginas. Recurso electrónico: http://www.feaps.org/biblioteca/libros/documentos/guia_reine.pdf

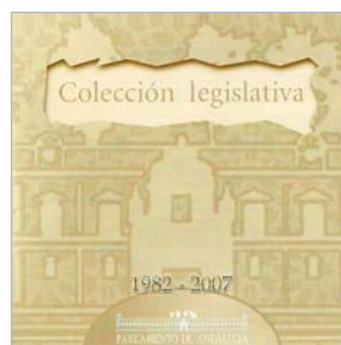
VV.AA.: Educación y Diversidad. Revista Interuniversitaria de Investigación sobre Discapacidad e Interculturalidad. Vol. 4(1) Enero-Junio 2010. Universidad de Zaragoza 2010, 100 Págs.

SERVICIO DE PUBLICACIONES OFICIALES

COLECCIONES EN CD-ROM Y DVD

PUBLICACIONES OFICIALES:

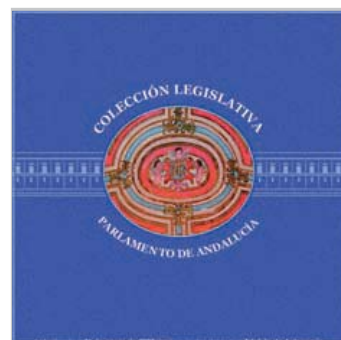
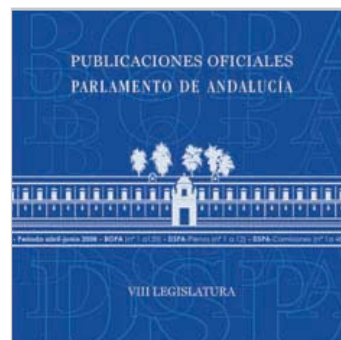
- Colección de los Boletines Oficiales del Parlamento de Andalucía publicados cada legislatura y reproducidos en formato PDF. Actualmente están disponibles en CD-ROM las cinco primeras legislaturas y en DVD la sexta legislatura.
- Colección de los Diarios de Sesiones publicados en cada legislatura y reproducidos en formato PDF. Están disponibles en CD-ROM las seis primeras legislaturas.
- A partir de la VII legislatura la colección de «Publicaciones oficiales» reúne conjuntamente los boletines oficiales y los diarios de sesiones.

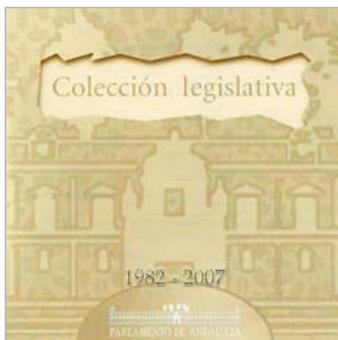


(Próximos lanzamientos VIII Legislatura)

COLECCIÓN LEGISLATIVA:

- Recopilación anual actualizada de las leyes aprobadas por el Parlamento de Andalucía. Cada ley contiene una sinopsis que incluye datos sobre su aprobación y publicación en los diferentes boletines oficiales e información, en su caso, sobre posteriores modificaciones o si han sido objeto de algún procedimiento de inconstitucionalidad.
- Anales del proceso autonómico, acompañados de algunas de las imágenes más significativas de aquellos históricos acontecimientos.
- Descripción de la sede del Parlamento de Andalucía, incluyendo una breve historia del Hospital de las Cinco Llagas con imágenes de su fachada, el Salón de Plenos y patios interiores.
- Relación de los órganos parlamentarios y sus miembros en cada una de las legislaturas transcurridas.





SERVICIO DE PUBLICACIONES OFICIALES

INFORMACIÓN Y PEDIDOS

Edición, diseño y composición:

Servicio de Publicaciones Oficiales

Información:

Servicio de Publicaciones Oficiales

Pedidos:

Servicio de Gestión Económica
c/ Andueza núm. 1
41009-Sevilla

Teléfono:

(34) 954 59 21 00

Dirección web:

<http://www.parlamentodeandalucia.es>

Correo electrónico:

publicacionesoficiales@parlamentodeandalucia.es
diariodesesiones@parlamentodeandalucia.es
boletinoficial@parlamentodeandalucia.es



PRECIOS

CD-ROM O DVD

Colección legislativa	7,21 €
Publicaciones oficiales	7,21 €



© Parlamento de Andalucía