

ACT-Inclusive – Actors of Change Towards Inclusive Education

Grant Agreement No. 101090038 — ACT INCLUSIVE — ERASMUS-EDU-2022-PCOOP-ENGO



Fichas nacionales sobre la inclusión en las escuelas ordinarias de España.

Entregable D2.1



Co-funded by the
European Union



Disclaimer: The European Commission support to produce this publication does not constitute an endorsement of the contents which reflects the views only of the authors, and the Agency and Commission cannot be held responsible for any use which may be made of the information contained therein.

Identificación			
Título	Fichas nacionales sobre la inclusión en las escuelas ordinarias (SP)		
Deliverable ID	2.1		
Author(s)	Catuxa Pereira Cacheda; Álvaro Lorenzo Rey		
Review history			
Version	Date	Reviewer(s)	Notes
0.1	04.09.2023	Ana Hannotte; Orazio Fiorini	-
0.2	18.09.2023	Juan García Olmo. Responsible for the Educational and Professional Development Area. COCEMFE	
0.3	28.09.2023	Barbara Panyik	ETA – apoyo a la redacción de la introducción
0.4	28.09.2023	Valerija Buzan	CENTER VAL
1.0	02.10.2023	Ana Hannotte	

Dissemination Level	
Public	X
Private	

Este documento se ha elaborado con arreglo a los términos y condiciones del acuerdo de subvención nº 101090038. El apoyo de la Comisión Europea a la elaboración de esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja únicamente las opiniones de los autores, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse

de la información aquí difundida

Índice

Prólogo.....	4
Introducción.....	5
Metodología	6
Contexto: estado del arte en materia de educación inclusiva a nivel nacional	8
Estructuras.....	12
Estudiantes con discapacidad en instituciones	12
Tasa de estudiantes con discapacidad que acceden a la enseñanza superior:	13
Centros escolares y apoio para ofrecimiento de adaptaciones razonables a los alumnos con discapacidad	13
¿Las escuelas son accesibles para los alumnos con discapacidad?	15
Programas nacionales de formación para profesores y el personal escolar sobre cómo apoyar a los alumnos con discapacidad.....	17
Principales retos para una educación más inclusiva.....	19
Para más información:	21
Bibliografía.....	23

Prólogo

Las Fichas Nacionales sobre la Inclusión en las Escuelas Normales son una serie de productos clave elaborados en el marco del proyecto europeo "ACT INCLUSIVE" financiado por el programa Erasmus+ "Asociación para la Cooperación en el ámbito de la Educación y la Formación" (ERASMUS-EDU-2022-PCOOP-ENGO). El proyecto "ACT INCLUSIVE" reúne a diferentes partes interesadas con experiencia en derechos de las personas con discapacidad, prestación de apoyo, educación inclusiva y desarrollo de capacidades. El objetivo de este proyecto es permitir la difusión de conocimientos a las escuelas ordinarias, difundiendo prácticas inclusivas y materiales adecuados para la sensibilización de la comunidad escolar (alumnos, profesores, personal escolar) y la capacitación de los alumnos con discapacidad.

Las Fichas Nacionales sobre la Inclusión en las Escuelas Normales se elaboraron mediante investigación documental a nivel nacional (Chipre, Francia, Hungría, Eslovenia y España) y la realización de entrevistas a profesores, alumnos y personal escolar de los mismos países objetivo. Este formato de investigación pretendía dar sentido a la situación de la inclusión en los centros escolares basándose en la estructura actual del sistema educativo, el reconocimiento de los derechos y las necesidades de los alumnos y los instrumentos de apoyo disponibles, así como las opiniones y preocupaciones expresadas por los entrevistados. Las fichas de país constituirán una base para el desarrollo de los manuales de sensibilización específicos de ACT INCLUSIVE, pero también están compuestas como material informativo para profesionales de la educación, investigadores, responsables políticos y público interesado.

El proyecto ACT INCLUSIVE cuenta con el apoyo de la Asociación Europea de Proveedores de Servicios para Personas con Discapacidad (Bélgica), además de centros educativos y proveedores de servicios de apoyo a personas con discapacidad de 5 países diferentes: España (COGAMI), Hungría (ETA), Chipre (CARDET), Francia (LADAPT) y Eslovenia (Center VAL). Para cada país objetivo, se ha publicado una Ficha de País con información clave sobre la inclusión de los estudiantes con discapacidad, detallando las estructuras actuales para el acceso a la educación, las disposiciones legales, los retos actuales para construir la inclusión en las escuelas ordinarias y las formas de avanzar.

El apoyo de la Comisión Europea a esta publicación no constituye una aprobación de su contenido, que refleja únicamente las opiniones de los autores. La Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información contenida en la misma.

Introducción

La educación inclusiva es un concepto en evolución que, hoy en día, engloba el pleno acceso a una instrucción y orientación educativa de calidad por parte de todos los grupos de la sociedad, independientemente de su nivel de vulnerabilidad o marginación (Florian 2019). Igualmente importante, como precisa el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la educación inclusiva proporciona los medios para la realización de otros derechos humanos, teniendo un efecto global de empoderamiento hacia la movilidad social, la participación y la autonomía.

En el contexto específico de la inclusión de la discapacidad, la educación inclusiva se ha enriquecido repetidamente a nivel europeo e internacional a través de diferentes instrumentos. En ellos se establece claramente el derecho a la igualdad de oportunidades y a una educación apropiada de alta calidad; el derecho a participar en una sociedad inclusiva y a contribuir plenamente a ella; el derecho a elegir y recibir educación en un entorno inclusivo; y a los recursos y conocimientos apropiados para satisfacer sus necesidades educativas, sociales y sanitarias (incluido el respeto al interés superior del niño).

La inclusión en el entorno escolar también ha demostrado aportar beneficios generales a todos los alumnos, ya que la interacción entre alumnos con y sin discapacidad en el contexto escolar permite que ambos grupos aprendan más. A pesar de ello, todavía no se ha conseguido que los sistemas educativos de toda Europa sean plenamente inclusivos. Las recientes medidas restrictivas debidas a la pandemia de COVID-19 hicieron más hincapié en la necesidad urgente de enfoques inclusivos para concebir entornos adaptados que puedan responder a las necesidades de todos los alumnos. Bhan y Julka (2021) señalaron que los retos educativos a los que se enfrentaban los niños con discapacidad en este contexto eran: falta de interacción con los compañeros; falta de terapias; falta de evaluación diagnóstica; interrupción de la rutina; falta de apoyo de los profesores; falta de acceso a las comidas.

El Relator Especial, en su informe de 2019 "Empoderar a los niños con discapacidad para el disfrute de sus derechos humanos", también señala el estigma y los estereotipos debidos a su edad, género, deficiencia u otro factor (página 14) como algunos de los factores clave para la continua segregación de los niños con discapacidad del sistema escolar ordinario.

Si bien es cierto que la respuesta a la transformación de los sistemas educativos debe incluir medidas en múltiples niveles, la concienciación de la comunidad escolar y el desarrollo de las capacidades de sus profesionales es clave para construir la diversidad en el entorno escolar. La identificación de la situación del contexto actual y de las estructuras existentes del sistema escolar es un paso lógico.

Metodologia

Para alcanzar nuestros objetivos, los socios elaboraron un amplio estudio bibliográfico sobre los antecedentes históricos, la legislación y la estructura actual del sistema escolar, así como sobre los retos y las limitaciones de la situación actual de la integración en las escuelas ordinarias. La elaboración de dicho material se guió por un conjunto de preguntas desarrolladas por LADAPT, con aportaciones de todos los socios. La información recopilada también fue revisada por organizaciones expertas con experiencia sobre el terreno y conocimientos sobre el contexto nacional de cada país. Se incorporaron los comentarios y se resumió el contenido para componer esta Ficha de País.

En una segunda fase, los socios recopilaron y analizaron las perspectivas, opiniones, experiencias, necesidades específicas y retos a los que se enfrentan los alumnos (discapacitados y no discapacitados), los profesores y el personal de las escuelas locales. Mediante la recogida de datos en las escuelas, pretendemos obtener una visión global del estado de la educación inclusiva en las escuelas, así como una comprensión más profunda de las perspectivas y experiencias del personal escolar, los profesores y los alumnos, y de las principales dificultades a las que se enfrentan en su trabajo diario.

De acuerdo con los objetivos de la investigación, recogimos datos entre mayo y septiembre de 2023 utilizando diferentes herramientas de medición para comprender las prácticas y opiniones de los centros escolares sobre la educación inclusiva, sus retos y sus éxitos. Las herramientas de medición se desarrollaron y finalizaron con nuestros socios del proyecto bajo la dirección del socio francés LADAPT.

La recogida de datos se centró en un total de X centros de enseñanza de Chipre, Francia, Hungría, Eslovenia y España, con 7 centros en Hungría. A la hora de seleccionar los centros, era importante elegir centros ordinarios y conocer la opinión del personal y los alumnos de los centros de educación primaria y secundaria. Los centros se seleccionaron prestando especial atención a la apertura del centro a la situación de las personas con discapacidad y a la importancia de promover la aceptación y la inclusión dentro de la institución.

En España, 126 alumnos respondieron a la encuesta escrita; se realizaron 14 entrevistas semiestructuradas a profesores y personal escolar, con 2-2 entrevistas en cada centro, y 61 cuestionarios en línea fueron respondidos por profesionales. El perfil profesional de los entrevistados comprendía: director y vicedirector del centro escolar, profesores, educador de conducta, psicólogos escolares y otro personal de apoyo con diferentes cargos relevantes en relación con la educación inclusiva en el centro escolar. La participación fue voluntaria y se garantizó el anonimato de los entrevistados a la hora de resumir los resultados.

Debido a la naturaleza exploratoria y descriptiva de la recopilación de datos y al objetivo de conocer las prácticas escolares, la recopilación de datos no pretende describir todo el sistema institucional y su funcionamiento en los 5 países, por lo que los resultados presentados en los siguientes capítulos no son generalizables, o lo son de forma muy limitada. No obstante, aportan pruebas de los puntos de vista, las necesidades y las formas de avanzar para posibilitar prácticas más integradoras y construir entornos acogedores y diversos para los alumnos y la comunidad escolar en su conjunto.

Contexto: estado del arte en materia de educación inclusiva a nivel nacional

Este capítulo está dedicado a proporcionar información general de la historia de la educación inclusiva y evolución de las prácticas en España (fechas clave y leyes). En 1857 tiene lugar la publicación de la [Ley de Instrucción Pública](#) (conocida como “Ley Moyano”); esta ha sido la primera legislación educativa reguladora del sistema educativo español. Hasta entonces, los avances en la educación formal de las personas con discapacidad apenas se limitaban a la creación de algunas escuelas públicas para personas sordomudas, o la autorización para la enseñanza a personas ciegas en una sección de una de estas escuelas. La Ley de Instrucción Pública alude también únicamente a la educación de las personas ciegas y sordomudas, “*con las modificaciones convenientes*”, tanto en las escuelas existentes como en las que se creen al efecto (Arts. 6 y 108).

En el año 1970 se aprueba en España la [Ley General de Educación y Financiación de la Reforma Educativa](#) (conocida como “LGE”), en la cual la Educación Especial es concebida como un sistema educativo paralelo al ordinario. De hecho, esta Ley dedica por completo su Capítulo VII a la Educación Especial, indicando que la finalidad de dicha Educación será “*preparar, mediante el tratamiento educativo adecuado, a todos los deficientes e inadaptados para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible en cada caso, según sus condiciones y resultado del sistema educativo*”.

Así mismo, se propone que a través de la Educación Especial se prepare a estas personas para “*un sistema de trabajo en todos los casos posibles que les permita servirse a sí mismos y sentirse útiles a la sociedad*” (Art. 49.1). Como parte del alumnado de Educación Especial se considera también a las personas con superdotación, a las cuales se sugiere prestar una atención especial “*para el debido desarrollo de sus aptitudes en beneficio de la sociedad y de sí mismos*” (Art. 49.2). No obstante, las personas con superdotación son escolarizadas en el sistema educativo ordinario, al contrario que las personas con discapacidad.

Efectivamente, bajo esta Ley, el Ministerio de Educación y Ciencia es el organismo encargado de la localización y el diagnóstico del alumnado que cursará Educación Especial, por medio de “*los servicios médico-escolares y de orientación educativa y profesional*” y la elaboración de un censo (Art. 50). La escolarización del alumnado tiene lugar en unidades de Educación Especial dentro de los centros educativos ordinarios para aquellos casos de carácter leve, siendo escolarizados los casos que por su gravedad no lo permitan en Centros especiales (Art. 51). Sin embargo, al contrario que en el sistema educativo ordinario, los objetivos, la estructura, los programas, la duración y los límites de la Educación Especial se ajustan al nivel de desarrollo, las posibilidades y aptitudes de cada persona, con independencia de su edad (Art. 52).

En 1975, el Ministerio de Educación y Ciencia crea el [Instituto Nacional de Educación Especial](#), que tiene

por misión “la progresiva extensión y perfeccionamiento del sistema de Educación Especial [...], cuya aplicación personalizada se requiere para la superación de deficiencias e inadaptaciones y para la plena integración en la sociedad de las personas afectadas” (Art. 1.2). Así, todos los Centros de Educación Especial existentes pasan a depender del Instituto Nacional de Educación Especial, que se encarga de determinar todo lo concerniente a sus programas formativos, al igual que los que tienen que ver con la Educación Especial en centros educativos ordinarios. Otras competencias de este Instituto incluyen la determinación de las personas que recibirán Educación Especial, su diagnóstico y censo, su atención médico-sanitaria, la formación de su profesorado o la investigación en materia de Educación Especial.

En 1978 se aprueba la actual [Constitución Española](#), que recoge el derecho de todas las personas a una educación básica obligatoria y gratuita (Arts. 27.1 y 27.4), así como la “previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos” por parte de los poderes públicos, quienes habrán de prestarles la atención especializada que requieran, así como amparar sus derechos (Art. 49). En el mismo año, el Instituto Nacional de Educación Especial establece el [Plan Nacional de Educación Especial](#), en el que se recogen cuatro principios fundamentales: la normalización de los sistemas educativos, la integración escolar, la sectorización de la atención multiprofesional y la individualización de la enseñanza (II.B.10). En 1982, la [Ley de Integración Social de los Minusválidos](#) (conocida como “LISMI”) dotará de forma legal a estos principios.

En 1985 tiene lugar la integración del alumnado de Educación Especial en los centros educativos ordinarios, a través del [Real Decreto 334, de ordenación de la Educación Especial](#). De este modo, “la escolarización en Centros o unidades específicas de Educación Especial solo se llevará a cabo cuando por la gravedad, características o circunstancias de su disminución o inadaptación, el alumno requiera de apoyos o adaptaciones distintos o de mayor grado, a los que podrían proporcionársele en los Centros ordinarios y durará únicamente el tiempo que la disminución o inadaptación haga imposible la integración” (Art. 2.2.º).

En 1990, la [Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo](#) (conocida como “LOGSE”) introdujo los principios de normalización e integración escolar en la atención al alumnado de Educación Especial en el sistema educativo, haciendo también alusión por primera vez al concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE) (Arts. 36 y 37).

En 1995 se aprueba la [Ley Orgánica de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes](#) (conocida como “LOPEG”), que define al alumnado con Necesidades Educativas Especiales como todo aquel que requiera, “en un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas por padecer discapacidades físicas, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta, o por estar en situaciones sociales o culturales desfavorecidas” (Disposición adicional segunda. 2.). Por tanto, el alumnado con Necesidades

Educativas Especiales comprende ahora tanto al de Educación Especial como al de Educación Compensatoria. También en este año se aprueba el [Real Decreto 696, de Ordenación de la Educación Especial de los alumnos con Necesidades Educativas Especiales](#), por el que se revisan y actualizan las condiciones en las que se lleva a cabo la atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales, comenzando dicha atención *“tan pronto como se adviertan circunstancias que aconsejen tal atención, cualquiera que sea su edad, o se detecte riesgo de aparición de discapacidad”* (Art. 3.1), con un seguimiento continuado y revisiones periódicas (Art. 4). Se promueve también la participación de las familias en esta atención educativa (Art. 9.4.), además de una oferta de Formación Profesional adecuada al alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

En 1996, a través del [Real Decreto 299, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de las desigualdades en educación](#), se establecen medidas como la promoción de la igualdad de oportunidades de acceso, permanencia y promoción, o la facilitación de la incorporación de todo el alumnado al sistema educativo.

En 2002, la [Ley Orgánica de Calidad de la Educación](#) (conocida como “LOCE”) incorpora la obligación de que los centros educativos públicos de nueva creación cumplan con la normativa vigente en materia de accesibilidad y eliminación de barreras de todo tipo, promoviendo programas para tomar medidas análogas en los centros educativos ya existentes (Art. 47.3). Sin embargo, esta Ley, a pesar de su aprobación, no llegó a ser aplicada.

La [Ley Orgánica de la Educación](#) (conocida como “LOE”) fue aprobada en 2006, derogando la LOCE. La Ley Orgánica de la Educación introduce por primera vez el concepto de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE) para incluir a las personas *“que se han integrado tarde en el sistema educativo español”*, a aquellas *“que requieren determinados apoyos y atenciones específicas derivadas de circunstancias sociales, de discapacidad física, psíquica o sensorial o que manifiesten trastornos graves de conducta”*, además de al alumnado *“con altas capacidades intelectuales”* (Preámbulo y Art. 71). Así, sin desaparecer del texto legislativo el concepto de Necesidades Educativas Especiales, se suma el de Necesidades Específicas de Apoyo Educativo para recoger también las necesidades de personas refugiadas, inmigrantes, etc., que no se incorporan al sistema educativo español desde su inicio.

También se hace referencia explícita en esta Ley, por primera vez, a los principios de inclusión educativa, normalización, no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo (Art. 74.1), además de la obligación por parte de las Administraciones educativas de *“favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda continuar su escolarización de manera adecuada en las enseñanzas postobligatorias”* (Art. 74.5) y *“facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que no pueda conseguir los objetivos de la educación obligatoria”* (Art. 75.1). Paralelamente, a finales del mismo año 2006 la Asamblea General

de las Naciones Unidas aprueba la [Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#), que declara: "*Los Estados Partes garantizarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles*"(Art. 24.1), Convención ratificada por España en 2008 a través del [Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#). Por tanto, puede afirmarse que la legislación educativa española camina pareja, y aun por delante, de la normativa europea en materia de educación inclusiva.

En 2013 se publica la [Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa](#) (conocida como "LOMCE"), que se limita a mantener lo estipulado en la legislación anterior en cuanto a educación inclusiva, añadiendo como novedad el Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH) entre las causas de dificultades específicas de aprendizaje (Artículo único, apartado cincuenta y siete).

Finalmente, la legislación educativa actualmente en vigor ([Ley Orgánica 3/2020](#), por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, conocida como "LOMLOE"), introduce modificaciones sobre la legislación anterior, pero ampliando el concepto de inclusión educativa para adecuarlo a las directivas y principios recogidos en la ratificación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la Convención de los Derechos del Niño, la Agenda 2030 o el Diseño Universal del Aprendizaje. Así, se hace hincapié en aspectos como el acceso y la permanencia del alumnado en el régimen educativo más inclusivo (Artículo único, apartado cincuenta), la prevención, detección y actuación frente a la violencia contra la infancia (Artículo único, apartado cincuenta y cinco), la mejora de la accesibilidad en la Educación Infantil o la reducción del abandono temprano del sistema educativo (Disposición adicional quinta).

Estructuras

En el curso 2020-2021 (último del que existen datos disponibles) el alumnado con Necesidades Educativas Especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves asciende a 227.979 personas. De estas, el 82,9% (189.072) están escolarizadas en el sistema educativo ordinario, mientras que el 17,1% (38.907) cursan Educación Especial específica. La tasa de alumnado con discapacidad matriculado en el sistema educativo es de un 2,8% del total (8.232.295).

Por sexos, el porcentaje total de mujeres con discapacidad en el sistema educativo ordinario es del 30,1%, notablemente inferior al de hombres (69,9%).

No se dispone de un desglose por edades, aunque sí por nivel/tipo de estudios. Así, en el curso 2020-2021, las tasas de alumnado matriculado en el sistema educativo ordinario son las siguientes:

Nivel/tipo de estudios	Tasa (%)	% alumnado total
Educación Infantil (0-6 años)	7,8	1,0
Educación Primaria (6-12 años)	36,4	2,8
Educación Secundaria Obligatoria (12-16 años)	26,7	3,1
Bachillerato (16-18 años)	2,4	0,8
Formación Profesional Básica	2,3	7,0
Formación Profesional Grado Medio	3,5	2,3
Formación Profesional Grado Superior	1,3	0,7

Tabla 1: tasa de estudiantes con discapacidad por nivel/tipo de estudios en España. Fuente: Odismet

Estudiantes con discapacidad en instituciones

No existe un desglose acerca del alumnado con discapacidad en el que se detalle el tipo de institución específica en el que se halla matriculado. Únicamente están disponibles las tasas de alumnado con discapacidad matriculado en Educación Especial (incluyendo bajo esta denominación tanto al alumnado matriculado en centros educativos específicos como en unidades específicas en centros educativos ordinarios:

Nivel/tipo de estudios	Tasa (%)	% alumnado total
Educación Especial	2,4	0,8

Tabla 2: tasa de estudiantes con discapacidad matriculados en centros Fuente: Odismet

Tasa de estudiantes con discapacidad que acceden a la enseñanza superior:

En el año 2021 (último del cual existen datos disponibles), del total de la población con discapacidad en edad activa (1.929.400 personas), cuentan con estudios superiores (titulación universitaria o equivalente) un 18,7% (360.300 personas). Por sexos, el porcentaje de mujeres con estudios superiores es ligeramente mayor que el de hombres (51,35% frente a 48,65%, respectivamente):

Personas con discapacidad con estudios superiores		
	Número	Tasa (%)
Mujeres	185.000	51,35
Hombres	175.300	48.65
Total	360.300	100

Tabla 3: Número de personas con discapacidad con titulación superior en España, por sexo Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Centros escolares y apoyo para ofrecimiento de adaptaciones razonables a los alumnos con discapacidad

La [Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad](#) indica que: "Los Estados Partes garantizarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles"(Art. 24.1) y, para hacer efectivo este derecho a una educación inclusiva, los Estados miembros deben asegurar que: "Se realizan ajustes razonables a las necesidades de la persona" (Art. 24.2.c).

El [Real Decreto Legislativo 1/2013, de 9 de diciembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social](#) (conocido como "RDL/LGDPD") recoge la directiva mencionada para hacerla legalmente efectiva en España: "**La educación inclusiva formará parte del proceso de atención integral de las personas con discapacidad y será impartida mediante los apoyos y ajustes que se reconocen en el capítulo IV de este título**" (Art. 16). Este Capítulo IV (Derecho a la educación) expone que "corresponde a las administraciones

educativas asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos [...], prestando atención a la diversidad de necesidades educativas del alumnado con discapacidad, mediante la regulación de apoyos y ajustes razonables para la atención de quienes precisen una atención especial de aprendizaje o de inclusión” (Art. 18.2). El Real Decreto no proporciona detalles más concretos acerca de cuáles serán estas medidas, más allá de la inclusión, la gratuidad, la accesibilidad y la calidad de la educación (Arts. 18, 19 y 22).

Así, teniendo en cuenta que **en España las competencias en materia de educación se hallan transferidas a las Comunidades Autónomas**, son estas Administraciones, y en concreto sus respectivas Consejerías de Educación, las que han de asumir la responsabilidad a la hora de proporcionar los ajustes razonables necesarios, y concretarlos en sus propias legislaciones o documentos operativos al efecto. Como se puede intuir, al existir en España 17 Comunidades Autónomas con sus propias competencias en Educación, **la concreción de las medidas de ajuste razonable se desarrolla a un ritmo diferente en cada una de ellas, e incluso las propias medidas de ajuste difieren de unas Comunidades Autónomas a otras.**

Mencionamos, como ejemplo, la Comunidad Autónoma de Galicia, que aborda estas cuestiones en la [Ley 10/2014, de 3 de diciembre, de accesibilidad](#). Esta Ley define los ajustes razonables como *“medidas de adecuación del entorno físico y social y actitudinal a las necesidades específicas de las personas con discapacidad que, de manera eficaz y práctica y sin que supongan una carga desproporcionada, faciliten la accesibilidad o participación de una persona con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía”* (Art. 3.c). Estas medidas de ajuste razonable giran especialmente en torno a la accesibilidad; en el caso de los edificios de uso público, que incluyen los educativos (Art. 16.1), sean de titularidad pública o privada, *“se proyectarán, construirán, reformarán, mantendrán y utilizarán de forma que garanticen que estos resulten accesibles, en las condiciones que se determinen reglamentariamente”* (Art. 16.2). Se contemplan en esta Ley, además, otros aspectos como la provisión de plazas de aparcamiento específicas para personas con movilidad reducida (Art. 17), los accesos al interior de los edificios (Art. 18), la comunicación horizontal y la movilidad vertical en los mismos (Arts. 19 y 20), los aseos (Art. 21), la reserva de espacios adaptados en salones de actos (Art. 22) o la utilización accesible del mobiliario (Art. 23).

Así mismo, en lo estrictamente educativo y siguiendo con el ejemplo de Galicia, la [Orden por la que se desarrolla el Decreto 229, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia](#) **distingue entre medidas de atención a la diversidad ordinarias y extraordinarias** (Art. 41). Se consideran medidas ordinarias *“todas las que faciliten la adecuación del currículo prescriptivo, sin alteración significativa de sus objetivos, de los contenidos ni de los criterios de evaluación, al contexto sociocultural de los centros docentes y las características del alumnado”* (Art. 42), y son medidas extraordinarias *“todas las dirigidas a dar respuesta a las*

necesidades educativas del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo que pueden requerir modificaciones significativas del currículo ordinario y/o suponer cambios esenciales en el ámbito organizativo, así como, en su caso, en los elementos de acceso al currículo o en la modalidad de escolarización” (Art. 54). En todo caso, las medidas extraordinarias solamente se aplicarán cuando las ordinarias se hayan agotado o resulten insuficientes.

Por tanto, corresponde a las Administraciones educativas de cada Comunidad Autónoma proveer a las escuelas de las medidas, ordinarias y extraordinarias, necesarias para el ajuste razonable del alumnado con discapacidad, y dichas medidas deben estar concretadas en los respectivos Planes de Atención a la Diversidad de cada Comunidad Autónoma.

¿Las escuelas son accesibles para los alumnos con discapacidad?

El Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) publicó, con el apoyo del Ministerio de Educación, la obra [“La accesibilidad en los centros educativos”](#) (2010), en la que se define la accesibilidad como *“la característica que permite que los entornos, los productos y los servicios sean utilizados sin problemas por todas y cada una de las personas, para conseguir de forma plena los objetivos para los que están diseñados, independientemente de sus capacidades, sus dimensiones, su género, su edad o su cultura”* (p.25). Así, la accesibilidad educativa abarca cuatro grandes aspectos: los espacios, los recursos materiales, el currículo y la interacción con los miembros de la comunidad educativa:

Espacios	<ul style="list-style-type: none"> • Contexto local: entorno físico, transporte, excursiones y visitas culturales o de interés para la formación • Centro escolar: comedores, bibliotecas, laboratorios, talleres, lavabos, etc. • Aula
Recursos materiales	<ul style="list-style-type: none"> • Materiales accesibles: específicos y adaptados • Materiales digitales accesibles • Juguetes y juegos adaptados para todos
Currículo	<ul style="list-style-type: none"> • Criterios generales para la elaboración de un currículo accesible • Adaptaciones de acceso al currículo y adaptaciones curriculares • Metodología y estrategias didácticas
Interacción con los miembros de la comunidad educativa	<ul style="list-style-type: none"> • Información accesible • Acceso a la participación y facilitadores de la interacción y de la comunicación

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, en su [“Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo”](#) (2017) observó, en relación con la

legislación previa a la LOMLOE que, a pesar de los esfuerzos realizados, las medidas eran todavía insuficientes; no se aseguraba una accesibilidad suficiente para el alumnado con discapacidad, ni en materia de accesibilidad física ni de accesibilidad en la adquisición de herramientas de comunicación, evaluaciones y contenido educativo. Las personas con discapacidad veían restringido su acceso en los entornos de centros educativos, cafeterías, pistas deportivas, viajes o excursiones escolares u otras actividades extraescolares que resultaban no accesibles y, por tanto, no inclusivas. Aunque la LOMLOE afirma que se asegurarán los ajustes razonables que sean necesarios de acuerdo con los principios de accesibilidad universal, esto aún no es plenamente efectivo.

Como tareas pendientes, en las [“Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España”](#) (2019), el Comité señaló que debería prestarse mayor atención al alumnado con discapacidad que vea sus accesos materiales o inmateriales restringidos, adoptando las medidas legislativas y presupuestarias necesarias para garantizar la accesibilidad en todas las esferas (edificios, instalaciones, servicios de transporte o información y comunicaciones), velar para que los lugares de uso público cuenten con señalización e información en braille y lectura fácil, y proporcionar asistencia humana de intermediación (guías, lectoras/es e intérpretes profesionales de lengua de signos). En particular, en sus Observaciones el Comité pidió velar para que las leyes y medidas incluyan el requisito de accesibilidad para personas con discapacidad y establecer mecanismos de supervisión para asegurar que estas se cumplan, aplicando las sanciones pertinentes en caso de incumplimiento normativo.

En España, la responsabilidad en relación con los aspectos de la accesibilidad citados se reparte entre las Administraciones estatal (Estado, Ministerio de Educación), comunitaria (Comunidades Autónomas, Consejerías de Educación) y local (Municipios, Concejalías de Educación), que a su vez pueden contar con el apoyo y asesoramiento por parte de entidades externas (organizaciones del sector de las personas con discapacidad).

Dar respuesta a la pregunta acerca de si las escuelas españolas son accesibles resulta muy complejo, debido a que se requiere de una evaluación multifactorial de todos los aspectos mencionados arriba, de una manera coordinada entre todas las Administraciones y entidades a las que hemos hecho alusión. Por el momento, no existe una evaluación de este tipo por parte de ningún organismo.

Recientemente, desde COGAMI, en colaboración con la Concejalía de Educación del Ayuntamiento de Santiago de Compostela, hemos realizado un informe acerca de la accesibilidad de los 13 Centros públicos de Educación Infantil y Primaria con los que cuenta dicho Ayuntamiento, analizando únicamente la accesibilidad de los espacios de patio, el entorno, los accesos, las comunicaciones y algunos elementos como los aseos, aulas, bibliotecas, etc., detectando en todos ellos deficiencias importantes de accesibilidad, tanto en los ya existentes como en los de reciente creación. Además, también hemos detectado que muchas de las reformas arquitectónicas realizadas recientemente no

cumplen la normativa vigente sobre accesibilidad para este tipo de centros. Por tanto, podemos deducir que, en términos generales, y a pesar de que se ha avanzado mucho en hacer los centros educativos españoles más accesibles, todavía estamos lejos de lograr una accesibilidad plena para todas las personas, pues conviene tener en cuenta que *“no solo los alumnos, sino todos los integrantes de la comunidad educativa (personal docente y no docente, familiares y visitantes) disfrutarán de las medidas de accesibilidad aplicadas”* (2010, p.33).

Programas nacionales de formación para profesores y el personal escolar sobre cómo apoyar a los alumnos con discapacidad

La Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales publicó en 2011 la obra colectiva [“Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa: retos y oportunidades”](#), en la que participaron cincuenta y cinco personas expertas de veinticinco países, entre ellos España. Este documento realiza una síntesis, a partir de los informes nacionales elaborados por cada uno de los países participantes, en relación con *“las políticas y la puesta en práctica de la formación del profesorado para la educación inclusiva”* (p.5). La finalidad de este trabajo ha sido la de investigar acerca del modo en que se prepara al personal docente, en materia de inclusión educativa, en su formación inicial. Se traza, además, un “Perfil del docente para la educación inclusiva”, en el que se detallan las áreas de competencia que se estima serán necesarias para la preparación del futuro profesorado para su desempeño en futuros centros inclusivos.

Cada uno de los informes nacionales elaborados por separado para la realización de este trabajo pueden encontrarse en la página web de la Agencia, dentro de la sección [“TE4I country reports”](#). Accediendo al de España, puede comprobarse que la formación del profesorado que trabajará en escuelas públicas requiere que este curse un Grado en Magisterio (en Educación Infantil o Primaria) con una duración de cuatro años (240 ECTS). Sin embargo, los períodos de prácticas colaborativas con personal experto en educación inclusiva durante este período son insuficientes, y en muchas ocasiones inexistentes. A pesar de que los planes educativos universitarios del Grado en Magisterio tienen la misma duración y carga lectiva en toda España, sus contenidos pueden variar de acuerdo con la libertad de cátedra universitaria. En este informe se señalan algunos aspectos mínimos que se abordan durante dicho Grado, con mayor o menor profundidad, como: la diversidad de necesidades educativas del alumnado, en función del tipo de discapacidad (sensorial, motórica, intelectual, etc.); los trastornos y/o dificultades en el desarrollo; las dificultades de aprendizaje según su grado y severidad, asociadas a habilidades básicas como la lectura, la escritura o el cálculo; el desarrollo histórico y los cambios legislativos en materia de atención a la diversidad, necesidades educativas especiales e inclusión educativa; el riesgo de exclusión o abandono escolar del alumnado... todo ello habitualmente recogido

en una o dos materias del currículo, como pueden ser “Bases psicopedagógicas de la Educación Especial” u otras análogas. En cualquier caso, la formación específica del profesorado en educación inclusiva durante el Grado en Magisterio es, en general, muy limitada.

Como indicábamos con anterioridad, las competencias fundamentales en materia educativa formal en España están transferidas del Estado a las Comunidades Autónomas, y son éstas las que pueden crear programas de formación para el profesorado y el personal de los centros educativos en materias específicas, como:

- El apoyo al alumnado con discapacidad.
- La firma de convenios con entidades externas especializadas para llevarlos a cabo (como ocurre, por ejemplo, con los que algunas entidades sociales realizan con el Ministerio de Educación y Formación Profesional).
- En otros ámbitos de colaboración, los que entidades como COCEMFE o la Organización Nacional de Ciegos Españoles (ONCE) realizan con las Administraciones educativas de las Comunidades Autónomas para la formación específica en sus Centros de Recursos Educativos.

De manera análoga al caso anterior, **la formación dirigida a las familias** de las personas con discapacidad en España no acostumbra a articularse desde programas promovidos por el Estado, ni a producirse a nivel nacional. Generalmente, la formación que pueden recibir las familias tiene un carácter más localizado, y se realiza a través de entidades y organizaciones del sector social y de la discapacidad, las cuales pueden optar a recibir fondos para la programación de actividades formativas, que suelen estar relacionadas con aspectos muy específicos de un tipo o tipos de discapacidad en concreto.

Principales retos para una educación más inclusiva

Los retos a resolver para que la educación sea realmente inclusiva, en equidad y calidad, son muy variados, pero estos estarían relacionados principalmente con:

- La accesibilidad.
- La no segregación.
- La aplicación del enfoque del Diseño Universal del Aprendizaje en la práctica educativa.
- La disposición de ajustes razonables (suficientes y a tiempo).
- La disponibilidad de los apoyos necesarios (recursos humanos y materiales).
- La formación del profesorado y la corresponsabilidad del mismo con este tipo de educación
- El compromiso y la colaboración de todas las Administraciones en sus diferentes niveles.
- La colaboración de toda la comunidad educativa, contando especialmente con el propio alumnado, las familias y las entidades sociales.
- Y, lo más importante, la suficiente dotación económica. Todo esto debidamente planificado, con indicadores de proceso e impacto, con hitos definidos de forma adecuada y, sobre todo, con una planificación transparente y colaborativa.

Es fundamental resolver urgentemente el problema de la falta de accesibilidad de los centros educativos; de nada sirve realizar programas o acciones formativas para la inclusión educativa si los centros educativos no cuentan con las condiciones de accesibilidad exigidas en la normativa, pues el acceso en condiciones de igualdad a los centros educativos, a sus entornos, servicios, programas y recursos por parte de toda la comunidad educativa es requisito previo para cualquier paso posterior.

Por otro lado, y aunque las competencias en materia educativa se hallen transferidas del Estado a las Comunidades Autónomas, son necesarios programas formativos a nivel nacional, coordinando desde el Estado a las Comunidades Autónomas para su programación, desarrollo y evaluación, en materia de educación inclusiva y atención a la diversidad, y dirigidos no solamente al profesorado, sino al conjunto de la comunidad educativa.

También resulta de mucho interés la implementación eficiente y transparente, por parte de las Comunidades Autónomas, de los Programas de Educación Inclusiva fruto del [“Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 7 de junio de 2023”](#), en la que se aprobó la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de Educación Inclusiva, en el ejercicio presupuestario 2023. Este acuerdo debe continuarse en años posteriores.

El acceso de las personas con discapacidad a la educación continúa siendo una cuestión en la que, a pesar de los avances logrados, queda mucho por hacer todavía; mientras que la población sin discapacidad se encuentra escolarizada en su práctica totalidad en España, existe un porcentaje

importante de personas con discapacidad que todavía no cuenta con estudios primarios (4,5% en 2019, último dato disponible). Se constata también la persistencia de dificultades en el acceso a la educación superior, pues si bien la mayor parte de las personas con discapacidad cuenta con estudios secundarios y de formación profesional, el número de personas que cuentan con estudios superiores sigue siendo muy reducido en comparación:

	Personas con discapacidad	Tasa (%)
2021		
Ambos sexos		
Total	1.929.400	100,0
Analfabetos y primaria	391.000	20,3
Secundaria y programas de formación e inserción laboral	1.178.100	61,1
Superiores, incluyendo doctorado	360.300	18,7
Hombres		
Total	1.096.000	100,0
Analfabetos y primaria	234.400	21,4
Secundaria y programas de formación e inserción laboral	686.300	62,6
Superiores, incluyendo doctorado	175.300	16,0
Mujeres		
Total	833.400	100,0
Analfabetos y primaria	156.600	18,8
Secundaria y programas de formación e inserción laboral	491.800	59,0
Superiores, incluyendo doctorado	185.000	22,2

Fuente: Instituto Nacional de Estadística

Finalmente, y en relación con los datos expuestos arriba, son necesarias políticas nacionales efectivas orientadas a la consecución de las Metas propuestas en el Objetivo 4 (Educación de calidad) de los Objetivos de Desarrollo Sostenible (ODS) de las Naciones Unidas, pues en la actualidad, y a menos de

siete años para llegar a 2030, algunas de estas Metas no solamente no se han logrado en España, sino que están lejos de alcanzarse al ritmo actual; en concreto:

La Meta 4.3, que propone: *“De aquí a 2030, asegurar el acceso igualitario de todas las personas a una formación técnica, profesional y superior de calidad, incluida la enseñanza universitaria”*.

La Meta 4.5, que propone: *“De aquí a 2030, eliminar las disparidades de género en la educación y asegurar el acceso igualitario a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad”*.

La Meta 4.6, que propone: *“De aquí a 2030, asegurar que todos los jóvenes y una proporción considerable de los adultos, tanto hombres como mujeres, estén alfabetizados y tengan nociones elementales de aritmética”*.

La Meta 4.A, que propone: *“Construir y adecuar instalaciones educativas que tengan en cuenta las necesidades de los niños y las personas con discapacidad y las diferencias de género, y que ofrezcan entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos”*.

Para más información:

Para encontrar información estadística básica relacionada con la educación de las personas con discapacidad en España, tanto por sexos, rangos de edad, tipos y porcentajes de discapacidad o niveles educativos, recomendamos consultar los datos publicados por el Instituto Nacional de Estadística (INE) recogidos en el informe anual [“El empleo de las personas con discapacidad”](#). Debe tenerse en cuenta que el INE proporciona únicamente datos estadísticos, sin interpretaciones de los mismos, si bien la información que arrojan es importante para conocer la situación actual y la evolución de los factores determinantes para una educación inclusiva.

El [Observatorio sobre discapacidad y mercado de trabajo en España](#) (Odismet), perteneciente a Fundación ONCE, también cuenta con un banco de datos e informes con diversas categorías en relación con las personas con discapacidad, entre las cuales se encuentran la educación y la formación profesional.

La [Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa](#) (SGCTIE), dependiente del Ministerio de Educación y Formación Profesional del Gobierno de España, contiene información legal y normativa en materia de educación inclusiva, desde acciones promovidas a nivel nacional o grupos de trabajo con las Comunidades Autónomas, hasta recursos y colaboraciones, pasando por Programas de Coordinación Territorial.

El [Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad](#) (CERMI) cuenta también con información actualizada sobre diversas temáticas en relación con las personas con discapacidad, como la accesibilidad, aspectos legales o una colección de documentos y estudios monográficos sobre



cuestiones de interés en el apartado “Colecciones”.

La [Confederación Española de Personas con Discapacidad Física y Orgánica](#) (COCEMFE) cuenta con un apartado específico dedicado a “Educación”, en el cual se ofrece información y recursos sobre educación inclusiva para el alumnado con discapacidad y las familias, los centros y la comunidad educativa y las Administraciones educativas.



Bibliografía

Aragall, F. (2010). *La accesibilidad en los centros educativos*. Cinca. <https://redined.educacion.gob.es/xmlui/bitstream/handle/11162/65744/00820102000043.pdf?sequence=1>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2018). *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2018/05/30/informe-de-la-investigacion-relacionada-con-espana-bajo-el-articulo-6-del-protocolo-facultativo/>

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2019). *Observaciones finales sobre los informes periódicos segundo y tercero combinados de España del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, 9 de abril de 2019*. <http://www.convenciondiscapacidad.es/2019/04/10/observaciones-finales-sobre-los-informes-periodicos-segundo-y-tercero-combinados-de-espana-del-comite-sobre-los-derechos-de-las-personas-con-discapacidad-9-de-abril-de-2019/>

Constitución Española. *Boletín Oficial del Estado*, 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1978/BOE-A-1978-31229-consolidado.pdf>

Decreto 1151/1975, de 23 de mayo, por el que se crea el Instituto Nacional de Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 132, de 3 de junio de 1975. <https://www.boe.es/boe/dias/1975/06/03/pdfs/A11769-11771.pdf>

European Agency for Development in Special Needs Education (2011). *Formación del profesorado para la educación inclusiva en Europa. Retos y oportunidades*. <https://www.european-agency.org/sites/default/files/te4i-synthesis-report-es.pdf>

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con

discapacidad, hecho en Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, 96, de 21 de abril de 2008. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>

Ley 10/2014, de 3 de diciembre, de accesibilidad. *Boletín Oficial del Estado*, 60, de 11 de marzo de 2015. <https://www.boe.es/boe/dias/2015/03/11/pdfs/BOE-A-2015-2604.pdf>

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

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 187, de 6 de agosto de 1970. <https://www.boe.es/boe/dias/1970/08/06/pdfs/A12525-12546.pdf>

Ley de Instrucción Pública. *Gaceta de Madrid*, 1710, de 10 de septiembre de 1857. <https://www.boe.es/datos/pdfs/BOE/1857/1710/A00001-00003.pdf>

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

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 307, de 24 de diciembre de 2002. <https://www.boe.es/boe/dias/2002/12/24/pdfs/A45188-45220.pdf>

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 106, de 4 de mayo de 2006. <https://www.boe.es/boe/dias/2006/05/04/pdfs/A17158-17207.pdf>

Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 340, de 30 de diciembre de 2020. <https://www.boe.es/boe/dias/2020/12/30/pdfs/BOE-A-2020-17264.pdf>

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, 295, de 10 de diciembre de 2013. <https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12886-consolidado.pdf>

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros docentes. *Boletín Oficial del Estado*, 278, de 21 de noviembre de 1995. <https://www.boe.es/boe/dias/1995/11/21/pdfs/A33651-33665.pdf>

Orden de 8 de septiembre de 2021 por la que se desarrolla el Decreto 229/2011, de 7 de diciembre, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado de los centros docentes de la Comunidad Autónoma de Galicia en los que se imparten las enseñanzas establecidas en la Ley orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación. *Diario Oficial de Galicia*, 206, de 26 de octubre de 2021. https://www.xunta.gal/dog/Publicados/2021/20211026/AnuncioG0598-211021-0005_es.pdf

Real Decreto 2828/1978, de 1 de diciembre, por el que se regula el Real Patronato de Educación y Atención a Deficientes. *Boletín Oficial del Estado*, 292, de 7 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-1978-29788>

Real Decreto 299/1996, de 28 de febrero, de ordenación de las acciones dirigidas a la compensación de desigualdades en educación. *Boletín Oficial del Estado*, 62, de 12 de marzo de 1996. <https://www.boe.es/boe/dias/1996/03/12/pdfs/A09902-09909.pdf>

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial. *Boletín Oficial del Estado*, 65, de 16 de marzo de 1985. <https://www.boe.es/boe/dias/1985/03/16/pdfs/A06917-06920.pdf>

Real Decreto 696/1995, de 28 de abril de ordenación de la educación de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Boletín Oficial del Estado*, 131, de 2 de junio de 1995. <https://www.boe.es/buscar/pdf/1995/BOE-A-1995-13290-consolidado.pdf>

Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. *Boletín Oficial del Estado*, 289, de 3 de diciembre de 2013.

<https://www.boe.es/buscar/pdf/2013/BOE-A-2013-12632-consolidado.pdf>

Resolución de 5 de julio de 2023, de la Secretaría de Estado de Educación, por la que se publica el Acuerdo de la Conferencia Sectorial de Educación de 7 de junio de 2023, por el que se aprueba la propuesta de distribución territorial y los criterios de reparto de los créditos gestionados por comunidades autónomas destinados al Programa de Educación Inclusiva, en el ejercicio presupuestario 2023. *Boletín Oficial del Estado*, 170, de 18 de julio de 2023.

<https://www.boe.es/boe/dias/2023/07/18/pdfs/BOE-A-2023-16619.pdf>

United Nations (2007). *Convention on the rights of persons with disabilities*.

https://www.ohchr.org/sites/default/files/Ch_IV_15.pdf