



Universidad de Oviedo

**Facultad de derecho**

Máster en Protección Jurídica de las Personas y  
los Grupos Vulnerables

**TRABAJO FIN DE MÁSTER**

**EL DERECHO DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES A UNA  
EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD: HOMOGENEIZACIÓN  
VS DIVERSIFICACIÓN**

Autora: María Eugenia Martínez Serrano.

Tutora: Leonor Suárez Llanos

Diciembre 2022



Universidad de  
Oviedo

## DECLARACIÓN JURADA DE ORIGINALIDAD DEL TRABAJO FIN DE MÁSTER

Dña. M.<sup>a</sup> Eugenia Martínez Serrano con DNI \_\_\_\_\_ como alumna del Máster Universitario en Protección Jurídica de las Personas y Grupos Vulnerables de la Universidad de Oviedo, **DECLARO** que el Trabajo Fin de Máster titulado: **“El derecho de los niños, niñas y adolescentes a una educación inclusiva de calidad: homogeneización vs diversificación”** (**“The right of children and adolescents to an inclusive quality education: Homogenization vs Diversification”**) es de mi autoría, es original y las fuentes bibliográficas utilizadas han sido debidamente citadas.

En Oviedo a 12 de diciembre de 2022

Firmado: M.<sup>a</sup> Eugenia Martínez Serrano

## **RESUMEN**

El colectivo de los niños, niñas y adolescentes es un grupo vulnerable que, como tal, precisa de una especial protección y salvaguarda de sus derechos fundamentales a lo largo del tiempo en que sus integrantes van progresivamente adquiriendo capacidad para ejercitarlos. Esta protección de los niños, niñas y adolescentes como titulares plenos de sus derechos se desarrolla a través de una regulación normativa internacional, estatal y autonómica que, además de proteger sus diversos ámbitos vitales, promueve y defiende su derecho a la educación y su desarrollo como un instrumento fundamental al servicio de la igualdad, la libertad y la dignidad. Es aquí donde requiere especial protección aquel alumnado que es más vulnerable por presentar necesidades educativas especiales; necesidades educativas especiales respecto de las que las políticas de igualdad, no discriminación y atención a la diversidad adquieren especial relevancia. Este trabajo analizará la intervención que desarrollan las administraciones y centros educativos del Principado de Asturias ante las características diferenciales del alumnado, así como la naturaleza, justificación y consecuencias de aquellos factores de homogeneización y diversificación que se activan como medida de atención a la diversidad ante posibles riesgos de abandono escolar temprano.

**PALABRAS CLAVE:** Niños, niñas y adolescentes, Protección jurídica, Diversidad, Necesidades educativas, Vulnerabilidad, Accesibilidad universal.

## **ABSTRACT**

The collective of children and adolescents is a vulnerable group, as it requires special protection and safeguarding of its fundamental rights, with respect to which it is progressively acquiring the capacity to exercise. While children and adolescents are holders of their rights, their various vital areas are protected by international, state and regional regulations for the defense of the right to education. This is where those students who are more vulnerable because they have special educational needs require special protection; special educational needs with respect to which the policies of equality, non-discrimination and attention to diversity acquire special relevance. This work will analyze the intervention carried out by the administrations and educational centers of the Principality of Asturias in the face of the differential characteristics of the student body, as well as the nature, justification, and consequences of those factors of homogenization and diversification that are activated as a measure of attention to diversity in the face of possible risks of early school leaving.

**KEY WORDS:** Children and adolescents, Protection, Diversity, Educational needs, Vulnerability, Universal accessibility.

# ÍNDICE

|  |    |
|--|----|
| <b>Resumen</b>   | 2  |
| <b>Abstract</b>  | 3  |
| <b>Introducción</b>  | 7  |
| <b>1. Caracterización y protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes</b>   | 11 |
| 1.1. Protección internacional de la infancia y adolescencia  | 11 |
| 1.2. Protección estatal española de la infancia y adolescencia   | 13 |
| 1.2.1. Ley Orgánica 1/1996 de protección jurídica del menor  | 13 |
| 1.2.2. Ley Orgánica 5/2000 de responsabilidad penal de los menores   | 17 |
| 1.2.3. Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia | 18 |
| 1.2.4. Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia  | 19 |
| 1.3. Conceptualización de los principales pilares sobre los que se asientan la sociedad y el sistema educativo español del siglo XXI   | 25 |
| 1.3.1. Conceptualización de la infancia y adolescencia   | 26 |
| 1.3.2. La efectividad de los principios de igualdad y no discriminación en la infancia y adolescencia  | 30 |
| 1.3.3. Conceptualización de las nociones de inclusión y exclusión social   | 35 |
| <b>2. Protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables</b>   | 39 |
| 2.1. El problemático desarrollo de la educación especial en España   | 40 |
| 2.2. Ejes vertebradores de la educación del siglo XXI: Atención a la diversidad en la igualdad, equidad y accesibilidad universal  | 44 |
| 2.2.1. Conceptualización problemática de la Atención diversidad  | 44 |

|  |           |
|--|-----------|
| 2.2.2. Conceptualización problemática del término Equidad_____   | 46        |
| 2.2.3. La problemática definición y articulación de la accesibilidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)_____   | 49        |
| <b>3. Tipología de las necesidades educativas y específicas del alumnado_____</b>  | <b>52</b> |
| 3.1 Alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE)_____  | 53        |
| 3.2. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)_____   | 57        |
| <b>4. Los Centros educativos y la respuesta educativa al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE) y Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)_____</b> | <b>58</b> |
| 4.1. Las medidas de atención a la diversidad como modalidades de escolarización_____   | 58        |
| 4.1.1. Modalidad Ordinaria_____  | 61        |
| 4.1.2. Modalidad Combinada_____  | 62        |
| 4.1.3. Modalidad Específica_____   | 64        |
| 4.2. Atención a la diversidad, ¿homogeneización del alumnado o medidas de acción positiva? _____   | 66        |
| 4.2.1. Medidas afirmativas y de acción positiva frente a las NEE y NEAE_____   | 69        |
| 4.2.2. Departamentos de Orientación: medidas educativas de atención a la diversidad vs homogeneización ante las NEE y NEAE_____  | 72        |
| 4.2.3. Proyección jurídica de la vulneración del derecho a la educación de niños, niñas y adolescentes_____  | 76        |
| <b>5. Conclusiones_____</b>  | <b>80</b> |
| Bibliografía_____  | 83        |
| Legislación_____   | 86        |
| Jurisprudencia_____  | 89        |
| Otras fuentes documentales_____  | 89        |

# EL DERECHO DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES A UNA EDUCACIÓN INCLUSIVA DE CALIDAD: HOMOGENEIZACIÓN VS DIVERSIFICACIÓN

## INTRODUCCIÓN

La Constitución Española (en adelante CE) de 1978 es la norma suprema del ordenamiento jurídico español que articula los derechos fundamentales de todas las personas. Y respecto del tema que se trata en este trabajo, la educación, es fundamental su art. 27<sup>1</sup>, que fundamenta ese derecho a la educación de todas las personas y que destaca la promoción del pleno desarrollo de la personalidad en el respeto a los principios democráticos de convivencia y a los derechos y libertades fundamentales.

El presente trabajo prestará especial atención a la diversa regulación normativa internacional, estatal y autonómica sobre la protección y el derecho a la educación de los niños, niñas y adolescentes. Y, también y en particular, al Código Civil<sup>2</sup> (arts.154 al 170) como norma básica que regula la capacidad de actuación de los niños, niñas y adolescentes (qué pueden hacer por sí mismos), así como la representación legal de los responsables como padres, madres o tutores legales respecto de sus hijos menores de edad y sus facultades, derechos y obligaciones como figuras de protección y promoción de sus bienestar y libre y pleno desarrollo de su personalidad<sup>3</sup>.

Y, en concreto, abordará y profundizará en las respectivas justificaciones y claves de eficacia de las propuestas de homogeneización y diversificación educativa respecto de niños, niñas y adolescentes que se encuentran en situación de requerir instrumentos educativos específicos o especiales de apoyo. Dentro de este marco, se analizará la

---

<sup>1</sup> Artículo 27 de la CE: 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” (Art. 27.2).

<sup>2</sup> Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil (BOE nº 174, de 22 de julio del 2015).

<sup>3</sup> Este aspecto evidencia lo que Suarez Llanos identifica como un “planteamiento propietario” dirigido hacia los niños, niñas y adolescentes como sujetos menores de edad, el cual es justificado por motivos de protección y fomento de su desarrollo integral. Para una información más extensa, se recomienda consultar SUÁREZ LLANOS. L. “Las condiciones materiales e ideológicas del derecho a la educación”. En el 30 Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño: logros y retos desde una perspectiva multidisciplinar. Dykinson, 2020, pp. 142-168.

homogeneización y/o diversificación del alumnado durante las etapas de Educación Primaria y Educación Secundaria. Homogeneización y diversificación que, respondiendo a instrumentos, métodos y filosofía en principio aparentemente enfrentados, sin embargo se orientan, y esto se verá al final que es esencial, al mismo fin de la igualdad en los derechos, el respeto a la dignidad y el pluralismo.

El objetivo es tratar de concretar si las medidas protectoras de los niños, niñas y adolescentes se explican y se justifican mejor y más adecuadamente sobre modelos educativos de homogeneización o de diversificación y si aciertan en tal propósito y sus instrumentos. A partir de aquí y complementariamente, se tratará de identificar si los modelos de diversificación y homogeneización pueden vulnerar los derechos de los niños, niñas y adolescentes, algo que sucedería si en su afán de normalización y homogeneización del alumnado para garantizar sus derechos pudieran entrar en conflicto con el afán de diversidad y/o normalización de sus padres, madres y/o tutores legales.

Proyectar y desarrollar una enseñanza de calidad constituye uno de los objetivos prioritarios de las políticas educativas actuales; políticas centradas en la consecución de un sistema educativo equitativo, inclusivo y accesible a todo el alumnado, tal y como determina la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE)<sup>4</sup>. Aquí el art.71 de esta ley es muy claro en sus exigencias, por lo que merece la pena transcribirlo textualmente a pesar de su extensión: “corresponde a las Administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo o por condiciones personales o de historia escolar, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de todas sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

Pues bien, aunque todos los niños, niñas y adolescentes son diversos en su singularidad, lo cierto es que, además, los centros educativos albergan también por

---

<sup>4</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 340, de 30 de diciembre del 2020)



definición alumnado perteneciente a diversos colectivos vulnerables. En este trabajo me centraré en el alumnado con diversidad funcional, destacando dentro de este colectivo vulnerable, aquel con discapacidad intelectual o del desarrollo. Un colectivo de niños, niñas y adolescentes que pueden quedar relegados por lo que a su plena participación dentro del sistema educativo en pie de igualdad y oportunidades se refiere.

Antes de comenzar a desglosar cada una de las partes de este trabajo, me gustaría señalar que dada mi formación en Psicología y mi experiencia profesional en el ámbito de la enseñanza como orientadora educativa, este trabajo puede presentar cierta complejidad para aquellos lectores y lectoras formados en otras disciplinas. Aunque con este trabajo he pretendido profundizar en las garantías jurídicas de todos los instrumentos y medidas que garantizan desde la perspectiva mi disciplina, la orientación educativa, la salvaguarda de los derechos de los niños, niñas y adolescentes en materia educativa.

Para analizar el impacto que puedan ejercer los recursos y medidas de atención socioeducativa y curricular en los niños, niñas y adolescentes comenzaré abordando la conceptualización y caracterización de su vulnerabilidad socioeducativa durante la educación básica, con objeto de abordar posteriormente dos cuestiones de gran trascendencia y que dan cuenta de una importante problemática práctica y de desarrollo del derecho a la educación, pero que también ponen en jaque algunos de los presupuestos sustantivos del ordenamiento jurídico.

Así, en la primera parte de este trabajo, se abordará la caracterización del colectivo de los niños, niñas y adolescentes partiendo de la evolución legislativa en materia de protección jurídica de derechos, y la conceptualización que entrañan los términos infancia, adolescencia, igualdad, no discriminación, inclusión y exclusión social. Términos, todos ellos en la última década, en constante evolución y cambio y, sin duda, de gran trascendencia en lo que a los ámbitos psicológico y jurídico-social se refiere.

En la segunda parte profundizaré en la caracterización de la diversidad y peculiaridad de aquellos niños, niñas y adolescentes que son más vulnerables al presentar Necesidades Educativas Especiales (en adelante NEE) o Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (en adelante NEAE). En muchas ocasiones, los niños, niñas y adolescentes pueden precisar de la puesta en marcha de diversas medidas y adaptaciones curriculares como respuesta a su diversidad de necesidades como alumnado. La intencionalidad de estas medidas es que alcancen el máximo desarrollo posible de todas sus potencialidades, favoreciendo así su inclusión y participación en igualdad de

condiciones. Para sistematizar y concretar esas necesidades partiré del recorrido histórico de la educación especial en España hasta llegar a la conceptualización de los principales términos que configuran el marco educativo de este último siglo: atención a la diversidad, equidad, y Diseño Universal para el Aprendizaje. Ello permitirá finalizar esta parte abordando los diversos tipos de NEE y NEAE del alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa.

La tercera parte se centrará en el tratamiento de atención a la diversidad que los niños, niñas y adolescentes con mayores dificultades y/o con necesidades educativas especiales y, por ende, en situación de vulnerabilidad socioeducativa, reciben desde el ámbito educativo. Todo ello ahondando en el debate de si la atención a la diversidad supone o no una medida positiva encaminada a la homogeneización de todo el alumnado en unos términos aceptables respecto de las garantías de dignidad, derechos y pleno y libre desarrollo de la personalidad.

A partir de ahí, se delimitará y propondrá nuestro posicionamiento sobre la homogeneización y/o diversificación de los niños, niñas y adolescentes ante la diversidad por parte de las familias, padres, madres y/o tutores legales. Teniendo a este respecto en cuenta que las medidas de diversificación y homogeneización dependen finalmente del consentimiento de éstos pudiendo optar por mantener, bien medidas de homogeneización o bien medidas de diversificación que pueden estar frustrando/reforzando los derechos de los y las jóvenes menores de edad.

Para finalizar, se exponen las conclusiones y propuestas desarrolladas a lo largo del trabajo y, como compendio de todas ellas, se extrae una conclusión que apunta a que posiblemente la solución venga por utilizar selectivamente medidas de homogeneización en unas ocasiones y, en otras de diversificación. O, si se trata en realidad de medidas afirmativas y de acción positiva para la especial protección de quienes dan cuenta de una especial vulnerabilidad.

## **1. CARACTERIZACIÓN Y PROTECCIÓN JURÍDICA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES.**

Antes de abordar la caracterización del colectivo de los niños, niñas y adolescentes como colectivo vulnerable objeto de protección (art. 39.4<sup>5</sup> CE), revisaremos el marco legislativo español de referencia que regula su protección jurídica, así como los derechos y deberes de los niños, niñas y adolescentes.

La conceptualización de la vulnerabilidad suele centrarse en la desventaja derivada de la mera exposición a diversos riesgos que dan cuenta de la capacidad de la persona o grupo para poder resistir, responder y recuperarse producto de la situación de vulnerabilidad a la que hayan podido ser expuestos. Así pues, cuando se hace referencia al colectivo de los niños, niñas y adolescentes aludiendo a su especial vulnerabilidad, se trata de que tienen un alto riesgo de encontrar obstáculos insalvables para ellos, que han de enfrentar diversos obstáculos que les impiden participar y disfrutar en igualdad de condiciones de sus derechos<sup>6</sup>.

Este primer apartado, como apuntaba, se centra en el desarrollo legislativo y conceptual de diversos términos que han contribuido a configurar el ámbito de protección jurídica, legislativa y administrativa de los niños, niñas y adolescentes más vulnerables tal y como exige la Declaración Universal de los Derechos Humanos de 1948<sup>7</sup> (Resolución 217 A (III) de 10 de diciembre de 1948) e incluidos en la CE.

### **1.1. PROTECCIÓN INTERNACIONAL DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.**

La protección del colectivo de las personas menores de edad ha ido desarrollándose paulatinamente a través de diversos Tratados internacionales, entre los que cabe mencionar, la Declaración de Ginebra de Derechos del Niño de 1924. Tras la II Guerra Mundial, comienzan a introducirse las primeras medidas de protección a la

---

<sup>5</sup> Art. 39.4 CE: “Los niños gozarán de la protección prevista en los acuerdos internacionales que velan por sus derechos”.

<sup>6</sup> SUÁREZ LLANOS, L. “Caracterización de las personas y grupos vulnerables”, pp. 37-52 en PRESNO LINERA, M. A. (2013). Protección jurídica de las personas y grupos vulnerables. Procuradora General del Principado de Asturias, Universidad de Oviedo.

<sup>7</sup> ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre de 1948, 217 A (III), disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>. (última consulta: 05 de junio de 2022).

infancia, y se aprueba en 1959 una nueva Declaración sobre los Derechos del Niño sentando las bases de la Convención sobre los Derechos del Niño aprobada en 1989<sup>8</sup>, posteriormente ratificada en 1990 por diversos países, incluido España (BOE-A-1990-31312), y que establece una cuestión importante que la condición de niño/a comprende a todo ser humano menor de dieciocho años de edad<sup>9</sup> (art. 12 CE), salvo que, en virtud de la ley aplicable, haya alcanzado antes la mayoría de edad (art. 1).

Además, la Carta europea de los Derechos del niño aprobada por el Parlamento Europeo (DOCE nº C 241, de 21 de septiembre de 1992), proclama una serie de principios destinados al colectivo de los niños, niñas y adolescentes; y el Convenio de la Haya de 1993 refiere los trámites de adopción internacional (BOE-A-1995-18485), en la actualidad, regulado por la Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional.

Asimismo, el principio de justicia social universal como medida de compensación de las desigualdades generadas por el propio sistema hacen necesario ofrecer a todas las personas, especialmente a aquellas con mayores dificultades, oportunidades efectivas de inclusión y desarrollo, pues resulta insuficiente circunscribirse únicamente al derecho a acceder a una escolarización gratuita como parte del derecho a la educación, sino que ha de estar inevitablemente ligado al concepto de igualdad de oportunidades educativas<sup>10</sup>.

Niños, niñas y adolescentes no son ni pueden concebirse como personas incapaces, tal y como sucedía en el pasado, cuando su capacidad debía ser suplida por terceras personas, tradicionalmente por sus progenitores o responsables parentales, quiénes podían decidir y actuar por aquellos sin tomar en consideración sus pensamientos, inquietudes, deseos, etc.<sup>11</sup> lo que contradice el art. 14.2<sup>12</sup> de la Convención sobre los Derechos del Niño, que reconoce la libertad de pensamiento, conciencia y religión de los

---

<sup>8</sup> La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas de 1989, se articula en torno a cuatro principios: la no discriminación, la primacía del interés superior de menor, la garantía de la supervivencia y pleno desarrollo, y la participación infantil.

<sup>9</sup> Art. 12 CE: “Los españoles son mayores de edad a los dieciocho años”.

<sup>10</sup> GARCÍA GÓMEZ, T. “Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia”, *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2018, pp. 159-175.

<sup>11</sup> LASARTE ÁLVAREZ, C. L. (2009). “La capacidad de obrar: edad y emancipación de menores”. In *La capacidad de obrar del menor: nuevas perspectivas jurídicas* (pp. 7-18).

<sup>12</sup> Art.14.2: “Los Estados Parte respetarán los derechos y deberes de los padres y, en su caso, de los representantes legales, de guiar al niño en el ejercicio de su derecho de modo conforme a la evolución de sus facultades.”

y las jóvenes menores de edad aunque estén bajo la protección de su padre, madre y/o tutores legales.

## **1.2. PROTECCIÓN ESTATAL ESPAÑOLA DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.**

### **1.2.1. LEY ORGÁNICA 1/1996 DE PROTECCIÓN JURÍDICA DEL MENOR.**

La Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, normativa reformada en múltiples ocasiones, establece el estatuto jurídico general de los niños, niñas y adolescentes vinculando a los poderes públicos, a las instituciones relacionadas con los menores de edad, a sus padres, madres y/o tutores legales y a sus familiares, así como al conjunto de la ciudadanía. Esta Ley sienta bases de posteriores leyes en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes, dando lugar a un importante auge legislativo.

En la década de los 90, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor<sup>13</sup> marcó los primeros esbozos de una importante regulación en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes, a través de una serie de principios encargados de regular los derechos (arts. 4 a 9) y deberes (art. 9 bis a quinquies) de éstos, conforme a los compromisos internacionales adoptados.

Tal y como se establece en la exposición de motivos de la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, los niños, niñas y adolescentes menores de edad son personas titulares de sus derechos, cuya capacidad para ejercerlos debe interpretarse restrictivamente (art. 2.1) hasta que éstos alcancen la mayoría de edad, esto es, 18 años, la edad a partir de la que se considera que, en principio, las personas no presentan ninguna necesidad de apoyo a la hora de tomar decisiones por sí mismas.

En cuanto a los derechos reconocidos a los niños, niñas y adolescentes en el capítulo II de la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor figuran: el derecho al honor, a la intimidad y a la propia imagen (art. 4), relacionado con el art. 3.1 de la Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen; el derecho a la información (art. 5); el

---

<sup>13</sup> Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil (BOE nº 15, de 17 de enero de 1996).

derecho a la libertad ideológica, conciencia y religión de los niños, niñas y adolescentes (art. 6), relacionado con el art. 27.3 de la CE<sup>14</sup>; el derecho de participación, asociación y reunión (art. 7)<sup>15</sup> en la vida social, cultural, artística y recreativa de su entorno, a formar parte de asociaciones y organizaciones juveniles, y a participar en reuniones públicas y manifestaciones pacíficas; el derecho a la libertad de expresión (art. 8); y el derecho a ser oído y escuchado (art. 9) sin ningún tipo de discriminación en cualquier procedimiento administrativo, judicial o de mediación.

La Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor introduce un tercer capítulo titulado «Deberes del menor» en que se introducen cuatro nuevos artículos que regulan los deberes de los menores distribuidos en torno a tres ámbitos: familiar, escolar y social. Respecto al ámbito familiar (art. 9 ter), los deberes de los niños, niñas y adolescentes engloban el respeto a sus progenitores, hermanos y otros familiares, así como la corresponsabilidad en el hogar con independencia de su sexo. Mientras que, en cuando al ámbito escolar (art.9 quáter) se articula el respeto a las normas de los centros, estudiar, tener una actitud positiva, respetar al resto de los integrantes de la comunidad educativa y no acosar. Y, en el ámbito social (art. 9 quinquies) se regula el respeto a todas las personas sin discriminación alguna y el respeto al entorno.

Además, la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor en su Art.10 establece medidas para facilitar el ejercicio de los derechos por parte de los niños, niñas y adolescentes; entre ellas destaca la introducción de una regulación específica destinada a los menores extranjeros recién llegados a España reconociendo así sus derechos a la educación, a la asistencia sanitaria y a los servicios sociales (art. 10.4.5). De forma que este artículo se complementa con lo dispuesto por el art.11 que determina los principios rectores de actuación de las administraciones respecto a la protección y promoción de los derechos de los niños, niñas y adolescentes.

Tomando como referentes legales los arts. 12 a 19 bis de la Ley 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, se establecen los principios de actuación de las administraciones públicas competentes en virtud de asegurar la protección de los niños, niñas y adolescentes ante situaciones de desprotección social. Asimismo, en su art.13 se

---

<sup>14</sup> Art. 27.3 CE: “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”.

<sup>15</sup> Progresivamente las personas menores de edad pueden participar y formar parte activa de diversos acontecimientos sociales. Sin embargo, hasta la mayoría de edad no tienen reconocido el derecho al voto (Art. 23 CE), pues hasta ese momento tienen una capacidad de obrar limitada.

establece la obligación de toda persona o autoridad, especialmente las que por su profesión y juicio detecten situaciones de riesgo o desamparo de niños, niñas y adolescentes, a través de su comunicación a las autoridades competentes. En este sentido, se prevé que la Entidad Pública competente en la protección de éstos, independientemente de la existencia de determinadas instituciones especializadas, presta de forma inmediata la atención que pueda precisar cualquier persona menor de edad (arts.14-14 bis), incluyendo incluso su guarda provisional (art.172.4 CC).

En este escenario, la potestad jurídica que los centros educativos poseen ante situaciones en que los niños, niñas y adolescentes sufren la vulneración de sus derechos, con la consiguiente obligación de comunicarlo a las autoridades y/o organismos competentes ante la existencia de la situación de riesgo detectada<sup>16</sup>, exige de la cooperación y coordinación de todos los agentes implicados (familia, centro educativo, autoridades competentes) con objeto de proteger el proceso de desarrollo personal, social y educativo de la persona menor de edad (art.15).

Las entidades públicas, responsables de evaluar las medidas más adecuadas conforme a la gravedad de la situación de riesgo del menor de edad<sup>17</sup> (arts. 16, 17), podrían incluso establecer medidas de guarda o de tutela, dependiendo de situación familiar.

En definitiva, entre las medidas a adoptar ante situaciones de desprotección de las personas menores de edad dentro del núcleo familiar y dependiendo de la gravedad, deberán primar en relación con el principio de colaboración el establecimiento consensuado junto con la familia y/o responsables parentales las medidas de protección a implementar.

Además de la situación de riesgo, se encuentra el desamparo<sup>18</sup> como una forma específica del mismo. El desamparo que se produce a causa del incumplimiento o del inadecuado ejercicio de los deberes de protección establecidos por las leyes para la guarda de los niños, niñas y adolescentes, cuando éstos sean privados de la necesaria asistencia

---

<sup>16</sup> PÉREZ VALLEJO, A. M. “Prevención y protección integral frente a la violencia infantil: un enfoque desde los derechos de niños, niñas y adolescentes. *Prevención y protección integral frente a la violencia infantil*”, 2021, pp. 97-136.

<sup>17</sup> BRACHO, C. A. Políticas públicas y marco de protección jurídica del menor en España. *Revista de Derecho político*, (90), 2014, pp. 97-134.

<sup>18</sup> MORENO FLÓREZ, R. M. “Acogimiento familiar”. Dykinson. Madrid, 2012, pp.15-30

moral o material (art.172.1 CC). Asimismo, el art. 18 LOPJM, en que se explicitan los indicadores de desamparo y situaciones de desamparo<sup>19</sup>.

El desamparo contemplado ya por la Ley 1/1987, de 11 de noviembre por la que se modifican determinados artículos del CC y la Ley de Enjuiciamiento Civil en materia de adopción, modifica el art.173 del CC, considerando la situación de desamparo de extrema gravedad porque los niños, niñas y adolescentes quedan expuestos ante una situación de vulnerabilidad, cuyas consecuencias una vez que la entidad pública competente constata dicha situación derivan en la guarda y tutela del menor suspendiendo así la patria potestad o la tutela ordinaria de sus progenitores y/o tutores legales. Esta situación da lugar a la adopción de medidas de protección, poniendo a su vez en conocimiento de Fiscalía de menores dicha situación de vulnerabilidad, así como su notificación al propio afectado menor de edad, en caso de contar con la madurez suficiente y, siempre y cuando, tuviere más de 12 años (art.19 bis, art. 20 bis, art. 21).

Llegados a este punto, si así lo requiriese la situación, como recurso de protección de los niños, niñas y adolescentes, se podrían contemplar tres clases de acogimiento familiar<sup>20</sup> (art. 21 bis), me limito a apuntarlos: acogimiento de urgencia o corta duración (medida de carácter temporal por un tiempo no superior a seis meses, principalmente orientada a menores de seis años en vista de adoptar medidas de protección más estables), acogimiento transitorio (mientras se reintegra al menor en su familia o se adopta una medida más estable con una duración máxima de dos años) y, acogimiento indefinido o

---

<sup>19</sup> Art. 18. Indicadores de la situación de desamparo: “Se entenderá que existe situación de desamparo cuando se dé alguna o algunas de las siguientes circunstancias: a) El abandono del menor, bien porque falten las personas a las que por ley corresponde el ejercicio de la guarda, o bien porque éstas no quieran o no puedan ejercerla; b) El transcurso del plazo de guarda voluntaria, bien cuando sus responsables legales se encuentren en condiciones de hacerse cargo de la guarda del menor y no quieran asumirla (...); c) El riesgo para la vida, salud e integridad física del menor; d) El riesgo para la salud mental del menor, su integridad moral y el desarrollo de su personalidad debido al maltrato psicológico continuado o a la falta de atención grave y crónica de sus necesidades afectivas o educativas por parte de progenitores, tutores o guardadores o bien cuando, deseando asumirla, no estén en condiciones para hacerlo; e) El incumplimiento o el imposible o inadecuado ejercicio de los deberes de guarda como consecuencia del grave deterioro del entorno o de las condiciones de vida familiares, cuando den lugar a circunstancias o comportamientos que perjudiquen el desarrollo del menor o su salud mental; f) La inducción a la mendicidad, delincuencia o prostitución, o cualquier otra explotación del menor de similar naturaleza o gravedad; g) La ausencia de escolarización o falta de asistencia reiterada y no justificada adecuadamente al centro educativo y la permisividad continuada o la inducción al absentismo escolar durante la escolarización obligatoria; h) Cualquier otra situación gravemente perjudicial para el menor que traiga causa del incumplimiento o del imposible o inadecuado ejercicio de la patria potestad, la tutela o la guarda”.

<sup>20</sup> MARTÍN RODRÍGUEZ, A.M. “Breve apunte sobre el acogimiento familiar”. *Anuario de la facultad de Derecho*, 2004, pp. 109-124.



permanente (casos en que existe la imposibilidad de reintegrarse en su familia u otras circunstancias así lo aconsejasen).

### **1.2.2. LEY ORGÁNICA 5/2000 DE RESPONSABILIDAD PENAL DE LOS MENORES.**

La Ley 5/2000 de responsabilidad penal de los menores, también denominada “Ley del Menor”, es la ley aplicable en materia de protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes, incidiendo en la protección de aquellos menores responsables de la comisión de delitos de índole penal. En la Ley 5/2000 de responsabilidad penal de los menores se diferencian dos rangos de actuación en función de la edad de comisión de los delitos.

Esta ley se establece ante situaciones en que un menor de edad comete alguna de las conductas tipificadas como delito en el Código Penal entre los 14 y 18 años a través de cualquier conducta condenada por el Código Penal, pues tienen responsabilidad penal (Art.1.1), esto significa, que deben responder desde una perspectiva penal en que el Juez de Menores es responsable determinar una serie de medidas desde una perspectiva socioeducativa y reeducativa, ya que cualquier medida que afecte a una persona menor de edad ha de poseer un fundamento educativo y sociabilizador.

Sin embargo, las personas menores de 14 años que cometan delitos carecen de responsabilidad penal, por tanto, no es aplicable la citada Ley 5/2000 de responsabilidad penal de los menores, según lo determinado en su art. 3, sino que se les aplican las medidas que la Administración Autonómica competente en materia de protección de menores, tenga previstas a través del diseño de un plan socioeducativo individualizado.

Sin entrar en detalles que posterguen aún más el tratamiento del objetivo central del trabajo, resulta de interés señalar la incesante polémica generada en la sociedad española en torno a la responsabilidad penal de los niños, niñas y adolescentes menores de edad infractores, pero sin olvidar que, la delincuencia infantojuvenil deja una huella de dolor y resentimiento casi a partes iguales entre todas las partes involucradas: víctima, menor, familia y el conjunto de la sociedad<sup>21</sup>.

---

<sup>21</sup> NAVARRO-PÉREZ, J.J. ET AL, “La justicia juvenil en España: una responsabilidad colectiva Propuestas desde el Trabajo Social”, *Revista de Trabajo Social*, Venezuela, 2016, pp.157-173.

### **1.2.3. LEY ORGÁNICA 8/2015, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA Y LEY 26/2015, DE MODIFICACIÓN DEL SISTEMA DE PROTECCIÓN A LA INFANCIA Y A LA ADOLESCENCIA.**

La Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia, fue modificada dando lugar a un importante auge legislativo en cuanto a protección jurídica del colectivo de los niños, niñas y adolescentes se refiere en virtud de impulsar el efectivo cumplimiento del art.39 CE. Ambas leyes supusieron la modificación de las anteriores legislaciones tratadas, Ley Orgánica 1/1996, de Protección Jurídica del Menor, el Código Civil, la Ley de adopción internacional, y la Ley 5/2000 de responsabilidad penal de los menores.

Las leyes establecidas en 2015 en materia de protección jurídica de la infancia y adolescencia, Ley Orgánica 8/2015 de 22 de julio y Ley 26/2015 de 28 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia, consolidaron las bases ya introducidas por la Ley Orgánica de Protección del Menor, para que los niños, niñas y adolescentes dejaran de ser considerados como meros sujetos susceptibles de protección pasando a ser consideradas personas de pleno derecho dotadas de una capacidad progresiva para poder ejercerlos de forma autónoma (autonomía jurídica), pues la minoría de edad constituye un período transitorio en que la capacidad de obrar de los menores de edad se encuentra limitada temporalmente como medida de protección<sup>22</sup>. Por tanto, la manera de proteger a una persona menor de edad cualquiera que sea la situación de partida se dirige a promover su autonomía personal potenciando el libre desarrollo de su personalidad y madurez, en vez de decidir y/o actuar por cuenta ajena por la persona menor de edad, vulnerando así sus derechos.

La Ley Orgánica 8/2015 y la Ley 26/2015 incorporan en ellas la jurisprudencia del Tribunal Supremo<sup>23</sup> y los criterios de Observación general del Comité de Naciones Unidas de Derechos del Niño, que se reiteran el derecho de los niños, niñas y adolescentes

---

<sup>22</sup> ÁLAEZ CORRAL, B. A. “El ejercicio autónomo de los derechos fundamentales por el menor de edad”. *Revista europea de derechos fundamentales*, 2013, pp.37-78.

<sup>23</sup> A este respecto, como medida de protección de los menores en favor del cumplimiento de “la necesidad de que prevalezca su interés como principio prioritario, evitando que la formalidad de la controversia procesal pueda perjudicarlo”, véanse las sentencias del Tribunal Supremo 653/2004, de 12 de Julio de 2004 (EDJ 2004/82541); 384/2005, de 23 de Mayo de 2005 (EDJ 2005/76724); y 2339/2013, de 13 de Febrero de 2015 (EDJ 2013/2339)

a que su interés superior<sup>24</sup> sea considerado primordial, pues cualquier decisión que concierna a un niño, niña y adolescente deberá velar por el cumplimiento de dicho principio (art. 3.1 de la Convención sobre los Derechos del Niño de 1989).

#### **1.2.4. LEY ORGÁNICA 8/2021, DE 4 DE JUNIO, DE PROTECCIÓN INTEGRAL A LA INFANCIA Y LA ADOLESCENCIA FRENTE A LA VIOLENCIA.**

La Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia<sup>25</sup> de aplicación a todos los niños, niñas y adolescentes que se encuentren en territorio español, independientemente de su nacionalidad y su situación administrativa de residencia, así como aquellos niños, niñas y adolescentes de nacionalidad española que se encuentren en el exterior (art.51)<sup>26</sup>.

Entre las principales novedades introducidas por la presente Ley Orgánica 8/2021 se encuentra el ajuste que supone de acuerdo con la Directiva Europea 2011/93/UE<sup>27</sup> a las demandas europeas a través de la incorporación de la “Ley Rhodes” (art. 3) al conjunto de la legislación española vigente, con objeto de potenciar la lucha contra la pornografía, trata y explotación sexual infantil.

A su vez, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia supone la total superación de la idea tradicionalmente establecida de que los responsables parentales, madres y padres, eran propietarios de sus hijos, de forma que podían tomar cualquier tipo de decisión respecto de sus hijos/as sin necesidad de previa consulta a éstos. Esta legislación protectora de las personas menores de edad vincula a los responsables parentales y familiares, ya que, en numerosas ocasiones, tal y como se señala anteriormente, los derechos de las personas menores de edad son mayoritariamente vulnerados dentro del propio seno familiar más que por

---

<sup>24</sup> BALLESTÉ, I. R. (2012). El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. *Educatio siglo XXI*, 2012, pp. 89-108.

<sup>25</sup> LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia (BOE nº 134, de 05 de junio del 2021).

<sup>26</sup> Artículo 51.1: “Corresponde a las Embajadas y a las Oficinas Consulares de España en el exterior...la protección de los intereses de los menores de nacionalidad española que se encuentren en el extranjero”.

<sup>27</sup> Directiva 2011/93/UE del Parlamento Europeo y del Consejo, de 13 de diciembre de 2011, relativa a la lucha contra los abusos y la explotación sexuales de los menores y la pornografía infantil y por la que se sustituye la Decisión marco 2004/68/JAI del Consejo

terceras personas<sup>28</sup>. De hecho, no sólo regula los derechos de los niños, niñas y adolescentes, sino también una serie de deberes (en los ámbitos familiar, escolar y social) de éstos, como sucedía ya tras las reformas de la Ley Orgánica 1/1996 y la Ley 26/2015, establecida en 2015.

Actualmente, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, trata de establecer un marco jurídico adecuado para proteger de manera integral a todos los niños, niñas y adolescentes en todos los ámbitos, ya sea civil, educativo, social, sanitario, etc. y, frente a cualquier tipo de violencia. Consecuencia de ello, esta ley modifica muchas de las normas establecidas en el ordenamiento jurídico español, incorporando importantes modificaciones legislativas en un total de 17 leyes (véase la Tabla 1), entre ellas el Código Civil y las leyes de protección jurídica del menor en que la mayor parte de las Comunidades Autónomas españolas poseen competencias en materia de protección de los niños, niñas y adolescentes.

Tabla 1.

*Modificaciones introducidas en el ordenamiento jurídico español por la LO 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.*

| <b>Normativa que modifica la LO 8/2021</b>                          | <b>Modificaciones producidas</b>   |
|---|--|
| Código Civil (CC)   | - Modifica: Arts. <b>92,154,158</b> , y 172.   |
| Código Penal (CP)   | - Modifica: Arts. 22, 36,39, 45, 46, 49, 57, 83, 90, 107, 132, 140 bis, 148, 156 ter, 177 bis, 180, 183, 183 quater, 188, 189, 189 bis, 201, 215, 220, 225 bis, <b>255 bis</b> , 267, 314, 511, 512, y 515,<br>- Incorpora: Art. 156 quater, 156 quinquies, 189 ter, 361 bis, y 510. |
| Ley de Enjuiciamiento Criminal                                      | - Modifica: Arts. 109.bis, 110, 261, 416, 433, 448, 544 ter, 707,730, 777, y 788.<br>- Incorpora: Arts. 449 bis, 449 ter; y 703 bis  |
| Ley de Enjuiciamiento Civil   | - Modifica: Arts.779 y 780   |
| Ley General Penitenciaria   | . Incorpora: Art. 66 bis   |
| Ley Orgánica del Poder Judicial                                     | - Modifica: Art. 475   |
| Ley General de Publicidad   | - Modifica: Art. 3   |
| Ley Orgánica de protección jurídica del menor                       | - Modifica: Arts. 2, 12,13, 17, y 20<br>- Incorpora: Arts.17 bis, 20 ter, 20 quáter, y 20 quinquies,   |
| Ley de Medidas de protección integral contra la violencia de género | - Modifica: Arts. 2-5, y 8   |

<sup>28</sup> FERRER RIBA, J. “Relaciones familiares y límites del derecho de daños”, *Indret*, 2001, pp.3-21.

| <b>Normativa que modifica la LO 8/2021</b>  | <b>Modificaciones producidas</b>            |
|---|---|
| Ley Orgánica de responsabilidad penal de los menores  | - Modifica: Art. 4                          |
| Ley básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica | - Modifica: Art 15                          |
| - Ley de ordenación de las profesiones sanitarias.  | - Modifica: Art 17                          |
| Ley de asistencia jurídica gratuita   | - Modifica: Art. 2.                         |
| Ley sobre infracciones y sanciones en el orden social   | - Modifica: Art. 8                          |
| Ley Orgánica 7/2015, de 21 de julio, por la que se modifica la Ley Orgánica del Poder Judicial                                    | - Modifica: Disposición transitoria séptima |
| Ley de Jurisdicción Voluntaria  | - Modifica: Art 18                          |

Tal y como puede apreciarse en la Tabla 1, la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, introduce importantes modificaciones en la legislación española. Sin embargo, a continuación, se resaltarán aquellas más relevantes y de mayor impacto en cuanto a protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes se refiere.

En cuanto a las modificaciones producidas en el Código Civil, cabe destacar las modificaciones acontecidas en los arts. 92,154, y 158. Siguiendo este orden, el art.92 defiende la protección del principio del interés superior de los niños, niñas y adolescentes<sup>29</sup> ante procesos de separación, nulidad y divorcio de sus progenitores o tutores legales, asegurando con ello el debido cumplimiento de su guarda y custodia<sup>30</sup>; por su parte el art.154 determina el derecho de los padres, madres o tutores legales a decidir el lugar de residencia de sus hijos, lo cual precisa del consenso entre ambos o, en caso de no lograr tal consenso, de la autorización judicial pertinente que permita trasladar al menor de edad, independientemente de quién tenga asignada su guarda o custodia; y el art.158 otorga a la autoridad judicial el poder de suspender como medida cautelar la patria

<sup>29</sup> Op. Cit. BALLESTÉ, I. R. (pp. 89-108).

<sup>30</sup> A este respecto, cabe resaltar la STS 96/2015, de 16 de febrero, FJ 1º, en que el juez determina que, aunque los progenitores no estén de acuerdo y mantengan una situación de enfrentamiento, no puede impedirse el diálogo, ni el establecimiento de una custodia compartida dictaminando que: *"Para la adopción del sistema de custodia compartida no se exige un acuerdo sin fisuras, sino una actitud razonable y eficiente en orden al desarrollo del menor, así como unas habilidades para el diálogo"*.

potestad, guarda, custodia o régimen de visitas y/o comunicaciones con sus hijos, con objeto de evitar un posible peligro al menor.

En cuanto al Código Penal, tal y como puede apreciarse, es el que ha experimentado mayores modificaciones. Si bien es cierto que en este apartado tan sólo se resumirán aquellas más destacadas y que hacen referencia al ámbito familiar en su art.255 bis, pues regula la tipología penal relativa a la sustracción de menores de edad, con intención de permitir que éstos formen parte activa del delito cometido.

Respecto a la Ley de Enjuiciamiento Criminal<sup>31</sup>, las principales modificaciones producidas con la aprobación de la Ley Orgánica 8/2021 de 4 de junio, suponen la modificación de las medidas cautelares de carácter penal y naturaleza civil susceptibles de aplicarse en los procesos penales que puedan afectar a los niños, niñas y adolescentes. Así pues, la prueba preconstituida pasa a ser obligatoria para los testigos menores de 14 años que, en estos casos, la autoridad judicial competente tan sólo podrá acordar la declaración de éstos durante la fase de juicio oral, cuando una de las partes así lo solicite.

La Ley de Enjuiciamiento Civil<sup>32</sup>, cuya última modificación data de 22 de marzo del 2022, sufre respectivamente la modificación de los arts.779 y 780, que fijan en un plazo máximo de tres meses desde su inicio para resolver aquellos procedimientos en que manifieste oposición y/o desacuerdo con las resoluciones administrativas en materia de protección de menores.

Otra de las modificaciones que impactan directamente sobre los niños, niñas y adolescentes se produce en la anteriormente tratada Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero de protección jurídica del menor, pues los indicadores de riesgo para identificar estas situaciones incluidos en la misma incorporan el art. 14 bis<sup>33</sup> con el objetivo de agilizar la actuación de los Servicios Sociales en aquellos casos de mayor urgencia. A su vez, las entidades públicas de protección de los niños, niñas y adolescentes en situación de vulnerabilidad, entre los que sobresalen aquellos que carecen de cuidado parental y los

---

<sup>31</sup> Enunciada en el Real Decreto de 14 de septiembre de 1882 por el que se aprueba la Ley de Enjuiciamiento Criminal.

<sup>32</sup> Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil (BOE nº. 7, de 8 de enero del 2000).

<sup>33</sup> Artículo 14 bis: 1. “Cuando la urgencia del caso lo requiera, sin perjuicio de la guarda provisional a la que se refiere..., la actuación de los servicios sociales será inmediata”. 2. “La atención en casos de urgencia a que se refiere este artículo no está sujeta a requisitos procedimentales ni de forma, y se entiende en todo caso sin perjuicio del deber de prestar a las personas menores de edad el auxilio inmediato que precisen”.

que llegan solos a la península española, se establece un sistema de garantías que asegure la protección y cuidado de este colectivo más vulnerable.

Esta ley, tal y como se refleja en la Tabla 1, incluye varios artículos. No obstante, tan sólo se mencionarán aquellos, a título personal, más relevantes y de gran trascendencia como son los arts. 20 ter a 20 quinquies, incluidos con motivo de regular y tramitar las solicitudes de acogimiento transfronterizo de niños, niñas y adolescentes procedentes de países pertenecientes a la Unión Europea o de un Estado parte del Convenio de la Haya de 1996. Así como también regula el procedimiento inverso de transmisión de solicitudes de acogimiento transfronterizo desde España a otros países miembros de la UE.

Además, es importante señalar la modificación introducida en la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de protección integral contra la violencia de género<sup>34</sup>, en la cual se reconoce que la violencia de género también es aquella infringida sobre niños, niñas, adolescentes y/o sobre otros familiares allegados con el objetivo de dañar o perjudicar a las mujeres víctimas de esta violencia (art. 1 Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género). Sin duda, este supone un gran avance ya no sólo en materia de protección y defensa de los menores de edad, sino también de las mujeres víctimas de este tipo de violencia, y en que la población española señala como uno de los temas de preocupación recurrente<sup>35</sup>.

Respecto a la violencia de género, cabe señalar la Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, de responsabilidad penal de los menores, cuya modificación versa en virtud de proteger los derechos de las víctimas de delitos de violencia de género cometidos por jóvenes menores de edad (art. 4).

En relación con la problemática expuesta, la Ley Orgánica 8/2021, define el término violencia haciendo referencia a cualquier acción, omisión o trato negligente que prive a los niños, niñas y adolescentes del disfrute de sus derechos y bienestar personal, ya sea a través de amenazas o interfiriendo en su desarrollo físico, psíquico y/o social, independientemente de cuál sea su medio de comisión (TRICs<sup>36</sup>, presencial, etc.). Así

---

<sup>34</sup> Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral contra la violencia de género (BOE nº. 313, de 29 de diciembre del 2004).

<sup>35</sup> PASTOR, I., ERASO, A. B., MERINO, M. C., & MERINO, P. P. “La violencia de género en España: un análisis quince años después de la Ley 1/2004”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2021, pp. 109-128.

<sup>36</sup> TRICs= Tecnologías de la Relación, la Información y la Comunicación (Tecnologías + Relación + Información + Comunicación).

como cualquier otro tipo de comportamiento violento que pueda ejercerse dentro o fuera del núcleo familiar.

Retomando el análisis de las modificaciones producidas en el marco legislativo español, respecto a la protección jurídica de los niños, niñas y adolescentes, cabe señalar la Ley 1/1996, de 10 de enero, de asistencia jurídica gratuita<sup>37</sup>, que tras ser modificada, reconoce el derecho de los niños, niñas y adolescentes y personas con discapacidad a disponer de la asistencia jurídica gratuita que puedan precisar como medida de protección cuando éstos sean víctimas de delitos violentos graves, con independencia de la cuantía de sus recursos (art.2).

En cuanto a la Ley reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica<sup>38</sup>, cabe destacar la modificación única del art. 15, cuyo énfasis recae en la salvaguarda del derecho del niño, niña y adolescente a ser escuchados en lo que respecta a los expedientes de su interés, salvaguardando así el derecho a su defensa, y a expresarse libremente garantizando la protección de su intimidad.

En última instancia, la modificación de la Ley sobre infracciones y sanciones en el orden social, el Real Decreto Ley 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social<sup>39</sup>, supone otro gran avance en materia legislativa de protección de los niños, niñas y adolescentes, pues incorpora una nueva infracción en el orden social que impide que las personas que cuenten con antecedentes de penales de naturaleza sexual participen en actividades relacionadas con menores de edad (art.57).

Otra de las novedades de la Ley Orgánica 8/2021 que merece especial mención, es la eliminación del Síndrome de Alienación Parental, así como sus potenciales implicaciones sobre el vínculo paterno y materno filial en cuanto al bienestar de los niños, niñas y adolescentes, especialmente en lo que al ámbito judicial se refiere, en caso de divorcio, nulidad o separación de sus progenitores. El Síndrome de Alienación Parental entendido como resultado de la manipulación deliberada sobre los hijos menores de edad

---

<sup>37</sup> Ley 1/1996, de 10 de enero, de asistencia jurídica gratuita (BOE nº. 11, de 12 de enero del 1996).

<sup>38</sup> Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica (BOE nº. 274, de 15 de noviembre del 2002).

<sup>39</sup> Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social (BOE nº. 189, de 08 de agosto del 2000)



por parte de uno de sus progenitores para ir en contra del otro, hasta que los niños y/o adolescentes terminen por rechazar a uno de ellos, sin motivo aparente<sup>40</sup>. Sin embargo, el SAP resulta en su mayor parte concluyente, avalando su existencia, y sus implicaciones sobre el bienestar de los niños, niñas y adolescentes, su reconocimiento y consideración legislativa resulta actualmente inexistente, siendo descrita de forma explícita, la necesidad de no tomar en consideración planteamientos teóricos y/o criterios carentes de aval científico que presuman interferencia o manipulación adulta de alguno de los progenitores, como el denominado Síndrome de Alienación Parental (art. 11.3).

En consecuencia, la protección del interés superior del colectivo de los niños, niñas y adolescentes precisa del desarrollo de un riguroso ejercicio de estudio y profundización respecto de aquellos supuestos en los cuales sea posible apreciar cierta manipulación por parte de alguno de los progenitores, en búsqueda de una aproximación objetiva que permita identificar aquellas situaciones que puedan suponer una vulneración del bienestar de los niños, niñas y adolescentes.

La consideración de los niños, niñas y adolescentes como personas de pleno derecho, precisan de la protección jurídica y administrativa necesaria, con objeto de garantizar la atención de sus necesidades, el pleno desarrollo de su personalidad y su integración social. Esta función de los poderes públicos cobra especial relevancia ante situaciones de riesgo, desprotección, desamparo y/o maltrato con el fin de prevenir y evitar situaciones de exclusión social durante la infancia y adolescencia que puedan condicionar su futuro.

### **1.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LOS PRINCIPALES PILARES SOBRE LOS QUE SE ASIENTAN LA SOCIEDAD Y EL SISTEMA EDUCATIVO ESPAÑOL DEL SIGLO XXI**

Antes de exponer el funcionamiento del sistema educativo español y las problemáticas que a menudo éste enfrenta conviene desglosar la conceptualización actualizada de los principales términos sobre los que las políticas sociales y educativas versan en virtud de asegurar la protección de los derechos de los niños, niñas y

---

<sup>40</sup> CARTUJO, J. I. B. “Hijos alineados y padres alienados: mediación familiar en rupturas conflictivas”. Editorial Reus, 2018, pp. 8-96

adolescentes en todos los ámbitos que engloban sus vidas (social, familiar, educativo, etc.).

### 1.3.1. CONCEPTUALIZACIÓN DE LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA

Ofrecer una definición actualizada sobre la infancia y adolescencia implica partir de diferentes perspectivas y distinciones terminológicas en constante transformación y debate, pues ambas etapas han transcurrido a la par que la evolución histórico cultural de las sociedades, ganando progresivamente peso en cuanto a protección jurídica y defensa de sus derechos<sup>41</sup>. Por lo tanto, aquí trataré de profundizar en ambos términos partiendo de las previsiones al respecto de diversos tratados y organizaciones internacionales que nos permitirá establecer una aproximación conceptual.

Aunque hay muchas definiciones y teorías desarrolladas por destacados autores de ramas propias de la psicología del desarrollo y ya que en este trabajo interesa especialmente la perspectiva jurídico-política, me limitaré a desterrar algunas claves actuales respecto de la psicología del desarrollo siguiendo a Jean Piaget, quién plantea la Teoría del desarrollo cognitivo que establece que el desarrollo de los niños y niñas está secuenciado en cuatro etapas<sup>42</sup>. Etapas que coinciden con las etapas que el sistema educativo actual plantea. De forma que diferencia la etapa sensoriomotora (0-2 años) correspondiente al primer ciclo de Educación Infantil (0-3 años); la etapa preoperacional (2-7 años) correspondiente al segundo ciclo de Educación Infantil (3-6 años); la etapa operacional concreta (7-11 años) correspondiente a la Educación Primaria (6-12 años); y la etapa operacional formal (11 años en adelante) que se corresponde con la Educación Secundaria y la postobligatoria (12 años en adelante). Esta coincidencia no es casual, ya que conforme a cómo razonan y aprenden los niños, niñas y adolescentes, han de

---

<sup>41</sup> En el siglo XV, el niño se concibe como un ser indefenso, definiéndose al niño “como una propiedad”. En el siglo XVI, la concepción del niño es la de un ser humano inacabado: “el niño como adulto pequeño”. En los siglos XVI y XVII, se le reconoce una condición innata de bondad e inocencia, el niño como “bondad innata”. Posteriormente, en el siglo XVIII se le otorga la categoría de infante, con la condición de que aún le falta para ser alguien; es decir, el infante “como ser primitivo”. A partir del siglo XX, gracias a los diversos movimientos en favor de protección de la infancia, se le reconoce la categoría: “el niño como sujeto social de derecho”. JARAMILLO, L. “Concepciones de infancia”. *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* (8), 2007, pp. 108-123.

<sup>42</sup> PIAGET, J. “Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget”. Creative Commons Attribution-Share Alike, 3, 1980, pp. 1-13.

adaptarse los espacios, recursos y materiales, así que es necesaria una correspondencia entre estas etapas y las propias del sistema educativo.

Tomando como referente la Teoría del desarrollo cognitivo de Jean Piaget, Lawrence Kohlberg formula la Teoría del desarrollo moral en que establece que el desarrollo humano concurre de forma paralela al desarrollo cognitivo que divide en tres niveles: preconvencional, convencional y postconvencional, correspondiendo cada uno de ellos a dos estadios o etapas en que el pensamiento y la madurez evolucionan de lo más concreto a lo más general<sup>43</sup>.

El primero de estos estadios es el de la “moralidad heterónoma” referido al cumplimiento de las leyes y normas preestablecidas por temor a posibles represalias y/o castigos derivados de su incumplimiento, es decir, distinción entre lo que está bien o no o entre el bien y el mal. El segundo estadio recibe la denominación de “individualista, instrumental y de intercambio”, consistente en la identificación de los intereses personales en virtud de los cuales actuar conforme a la satisfacción de los propios intereses. Mientras que el tercer estadio se identifica con las “expectativas interpersonales y de conformidad interpersonal” mediante las que las personas se sirven para actuar de acuerdo con cómo desearían ser tratadas tomando en consideración tan sólo a aquellas personas más cercanas a su realidad. En cuanto al cuarto estadio, el del “sistema social y de conciencia” se relaciona con el debido cumplimiento de las normas y leyes establecidas mientras que éstas no supongan una contradicción respecto de las reglas sociales. El quinto estadio relativo al “contrato social y los derechos individuales” por el que se diferencian intereses relativos que afectan a un determinado grupo de personas y que varían según la situación, y no relativos que las sociedades han de salvaguardar y mantener. Y, por último, el sexto estadio de “principios éticos universales” consistente en que cada ser humano respetará las normas y leyes sociales siempre y cuando no entren en conflicto con sus sistemas éticos de valores.

En definitiva, la Teoría del desarrollo de Kohlberg a pesar de basarse y guardar ciertas similitudes con la teoría piagetiana deja entrever una distinta evolución psicológica entre los niños y las niñas. Kohlberg determina que las mujeres se situaban en el tercer nivel del desarrollo moral (nivel postconvencional), ya que según sus estudios ponían un mayor énfasis en el bienestar de los demás y en las relaciones sociales. A este

---

<sup>43</sup> KOHLBERG, L., “Psicología del desarrollo moral”, Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, pp. 198-202.

respecto Carol Gilligan, considera que la teoría de Kohlberg se encontraba claramente sesgada por el género de sus participantes en el estudio, puesto que como bien apunta Gilligan, todos los sujetos que componían sus muestras eran varones discriminando así a las mujeres.

En definitiva, la Teoría del desarrollo de Kohlberg<sup>44</sup> a pesar de basarse y guardar ciertas similitudes con la teoría piagetiana deja entrever una distinta evolución psicológica entre los niños y las niñas. Kohlberg determina que las mujeres se situaban en el tercer nivel del desarrollo moral (nivel postconvencional), ya que según sus estudios ponían un mayor énfasis en el bienestar de los demás y en las relaciones sociales. A este respecto Carol Gilligan<sup>45</sup>, considera que la teoría de Kohlberg se encontraba claramente sesgada por el género de sus participantes en el estudio, puesto que todos los sujetos que componían la muestra eran varones.

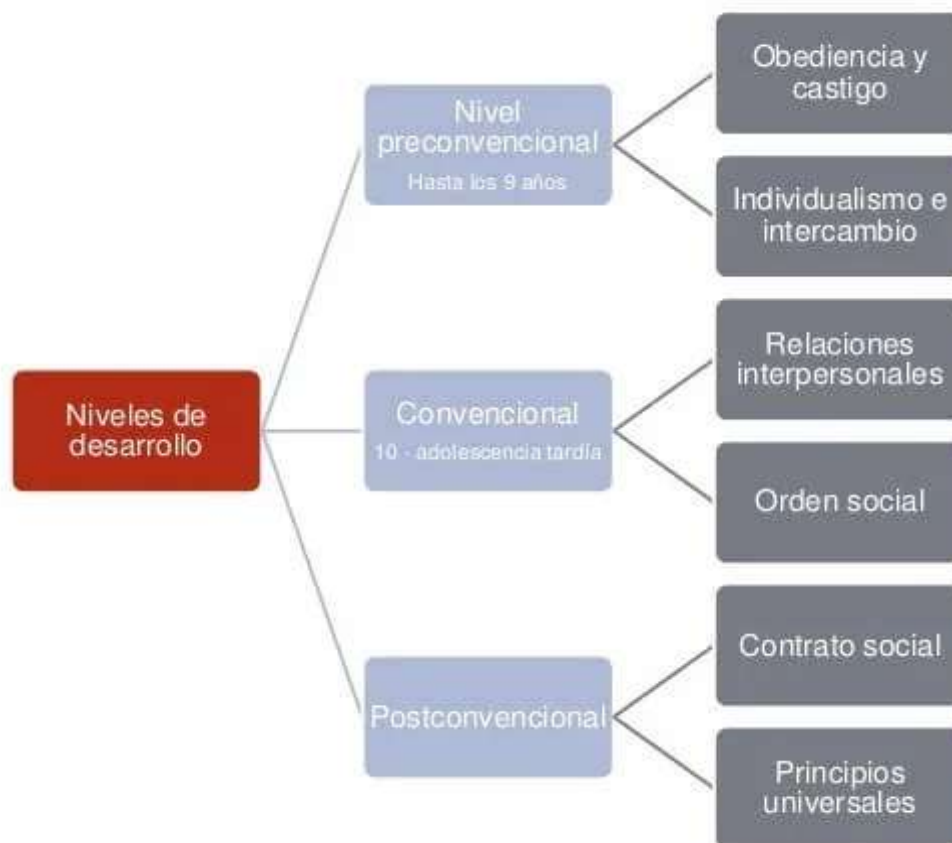


Figura 1. Teoría del desarrollo moral de Kohlberg. Adaptación tomada de Alejandro Sanfeliciano.

<sup>44</sup> KOHLBERG, L., "The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages" Essays on Moral Development, Vol.2, 1984, pp. 684-709.

<sup>45</sup> GILLIGAN, C. (1993). "In a different voice: Psychological theory and women's development". Harvard University Press, 1993, pp. 4-91.

La conceptualización del término infancia proporcionada por Unicef<sup>46</sup> toma como guía lo dispuesto por la Convención sobre los Derechos del Niño, la define como: "La época en la que los niños tienen que estar en la escuela y en los lugares de recreo, crecer fuertes y seguros de sí mismos y recibir el amor y el estímulo de sus familias y de una comunidad amplia de adultos. Es una época valiosa en la que los niños deben vivir sin miedo, seguros frente a la violencia, protegidos contra los malos tratos y la explotación. Como tal, la infancia significa mucho más que el tiempo que transcurre entre el nacimiento y la edad adulta. Se refiere al estado y la condición de la vida de un niño, a la calidad de esos años" (p.3).

Así, esta definición de la infancia prescinde del establecimiento de un determinado rango de edad, recayendo su énfasis sobre la calidad y condiciones en que un niño o niña debe desarrollar su vida durante esta etapa. Mientras que, para definir la adolescencia, Unicef se remite a la definición proporcionada por la Organización Mundial de la Salud<sup>47</sup> (OMS), que se limita a concebir la adolescencia como un período de crecimiento entre la infancia y la edad adulta, situándola entre los 10 y 19 años. Etapa en la cual se resalta el importante valor adaptativo, funcional y decisivo de la misma.

Mientras que la adolescencia es definida por una amplia rama de la psicología del desarrollo como el período de vida de transición entre la infancia y la edad adulta que no tiene unas fechas concretas, ya que depende de muchas variables, aunque sí se suele asociar el comienzo de la adolescencia a factores biológicos (la pubertad) caracterizada por cambios físicos y de maduración sexual, pero el fin se vincula más bien a criterios sociales o culturales<sup>48</sup>.

La adolescencia implica una etapa de oportunidades de aprendizaje, crecimiento y expansión de objetivos y retos vitales. Resulta una etapa crucial en el desarrollo de la personalidad y en la definición de la identidad personal. Pero, a su vez, también supone una época de crítica, enjuiciamiento y, muchas veces, ruptura con el sistema de valores recibidos durante la infancia en el seno de la convivencia familiar. Esto tiene como consecuencia en muchas ocasiones que los referentes de un adolescente ya no sean sus

---

<sup>46</sup> Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). "Estado mundial de la infancia 2005", Nueva York, 2005, pp. 3-98.

<sup>47</sup> Grupo de la OMS sobre la calidad de vida. "Qué calidad de vida". Foro Mundial de la Salud. *Rev Int Desarro Sanit*, 17 (4), 1999, pp. 285-387.

<sup>48</sup> VIGOTSKY, L. S. "El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores". Barcelona: Crítica. 1979, 1979, pp. 2-45.

padres, hermanos mayores o familiares directos. Sino que manifiestan la necesidad de sentirse aceptados e integrados por su núcleo social de amigos y donde creen sentirse seguros, apoyados y comprendidos.

La adolescencia es un constructo social que tan solo existe a partir de los siglos posteriores a la revolución industrial, de hecho, hasta el siglo XX no se hablaba de la adolescencia como etapa vital del desarrollo humano<sup>49</sup>. Ni tan siquiera es una etapa universal que suceda en todas las sociedades humanas y culturas de igual forma o en un momento concreto del desarrollo humano. Así, tal y como puede apreciarse, la conceptualización de la infancia y la adolescencia, entrañan gran complejidad, pues la mayoría de las conceptualizaciones al respecto se circunscriben a delimitar ambas terminologías a un determinado rango de edad, difiriendo entre unos países y otros<sup>50</sup>. No obstante, la mayor parte de estas definiciones guardan cierto consenso al considerar que, tanto la infancia como la adolescencia, suponen períodos de vida transitorios en que paulatinamente los niños, niñas y adolescentes construyen su propia identidad y personalidad.

### **1.3.2. LA EFECTIVIDAD DE LOS PRINCIPIOS DE IGUALDAD Y NO DISCRIMINACIÓN EN LA INFANCIA Y ADOLESCENCIA.**

El principio de igualdad entre hombres y mujeres forma parte de los preceptos fundamentales recogidos por el derecho comunitario. Por su parte, la CE en su art. 14<sup>51</sup>, recoge el principio de igualdad y no discriminación determinando, a su vez, la obligación de los Poderes Públicos de promover la igualdad efectiva y real de todos los individuos (art. 9.2).

Respecto al ámbito escolar, a lo largo de los siglos XX y XXI la educación para la igualdad se convierte en uno de los escenarios fundamentales en que el principio de igualdad entre mujeres y hombres debe regir extraordinariamente, debiendo adecuar a tal fin las actuaciones que se desarrollen en las enseñanzas básicas. Dicho aspecto ha ido adquiriendo progresivamente un lugar preponderante dentro de la sociedad española a

---

<sup>49</sup> FITZGERALD, H. E. y STORMMEN, E. “Psicología evolutiva”, Editorial El Ateneo, Buenos Aires, 1975, p. 39-53.

<sup>50</sup> ROMERO SIERRA, G. “La adolescencia: Problemáticas en su conceptualización y en la edad que le comprende”. 2021, pp.14-34

<sup>51</sup> Art. 14. “Los españoles son iguales ante la ley, sin que pueda prevalecer discriminación alguna por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social”.

través de la promulgación de diversas leyes, especialmente la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de medidas de protección integral<sup>52</sup>, que en su capítulo I hace referencia a diferentes medidas susceptibles de incorporación al ámbito educativo. Pero esta forma se presenta como una de las finalidades del sistema educativo español la formación en el respeto a los derechos y libertades fundamentales, así como el logro de la igualdad entre hombres y mujeres siendo uno de sus principios prioritarios realizar todas las acciones necesarias para eliminar los obstáculos que impiden la igualdad plena, efectiva y real entre hombres y mujeres.

La Ley Orgánica 3/2007 de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres, motivada por las Directivas europeas sobre igualdad, pretende especialmente identificar y valorar situaciones discriminatorias de diversa índole en aras de favorecer la igualdad de trato y oportunidades. Pues la normativa europea sobre la igualdad entre hombres y mujeres proclama la no discriminación por razón de sexo como un derecho global, actuando como modelo regulador de otras causas de discriminación (orientación sexual, género, etc.) que puedan darse<sup>53</sup>.

No obstante, tal y como señala la exposición de motivos de la Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres<sup>54</sup>, la igualdad formal no es suficiente para erradicar todas las situaciones de discriminación, sino que es necesario que exista una igualdad real. De forma que, tanto hombres como mujeres, puedan desarrollar sus vidas sin sufrir ningún tipo de discriminación ni prejuicios basada en el respeto a las diferencias individuales<sup>55</sup>.

Estas dos leyes, Ley Orgánica 1/2004 y Ley Orgánica 3/2007, se ven concretadas en la normativa autonómica de las diferentes Comunidades Autónomas. En la comunidad autónoma del Principado de Asturias, desde marzo del 2011 cuenta con una Ley de

---

<sup>52</sup> Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género (BOE nº 313, de 29 de diciembre del 2004).

<sup>53</sup> TORRENTE GARI, S., “¿Hay un derecho comunitario sobre la igualdad y no discriminación por razón de sexo?”, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 2003, pp. 196-200.

BAYEFSKY, A. F. (2017). “The Principle of Equality Ornon-Discrimination in International Law”. In *Equality and Non-Discrimination under International Law*. Routledge. 2017, pp. 71-104.

<sup>54</sup> Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres (BOE nº 71, de 23 de marzo del 2007).

<sup>55</sup> Ley Orgánica 3/2007. Art.3. “El principio de igualdad de trato entre mujeres y hombres supone la ausencia de toda discriminación, directa o indirecta, por razón de sexo, y, especialmente, las derivadas de la maternidad, la asunción de obligaciones familiares y estado civil”.

Igualdad en que destaca la educación para la igualdad<sup>56</sup>, especialmente en lo que respecta a los arts. 14 y 15 que respectivamente regulan la igualdad entre mujeres y hombres y la integración del principio de igualdad entre mujeres y hombres en el marco educativo.

La igualdad y la prevención de la violencia hacia las mujeres se convierte, por lo tanto, en una cuestión reforzada de ley de obligado cumplimiento en todos los centros educativos del Principado de Asturias.

El motivo por el que la educación para la igualdad actualmente está tan respaldada a nivel legislativo es porque la base de la violencia contra las mujeres es de índole social, puesto que la principal causa de ésta reside en la desigual y diferenciada socialización entre hombres y mujeres prácticamente desde el nacimiento<sup>57</sup>. Así pues, igualmente la violencia contra las mujeres es producto de toda una serie de procesos de socialización que desembocan en una violencia de carácter estructural, es decir, la estructura de nuestra sociedad es la que fomenta, anima y promueve que exista y se perpetue esa violencia y desigualdad en detrimento de las mujeres.

En el ámbito educativo la formación del profesorado en materia de igualdad resulta imprescindible, puesto que un tratamiento erróneo y/o sesgado carente de una perspectiva de género sin un planteamiento coeducativo de base puede resultar perjudicial ya no sólo a nivel social, sino también educativo. En este sentido, los centros educativos deberán proporcionar alternativas al sexismo aun palpable en la sociedad española, partiendo de un planteamiento “coeducativo”<sup>58</sup>. Es decir, la coeducación es una condición que ha de ir implícita en todas las actuaciones que se realicen en el centro, aprovechando las situaciones cotidianas del día a día para que los aprendizajes resulten significativos: promover el diálogo, el empleo respetuoso del lenguaje, la distribución equitativa de espacios especialmente del patio, la participación igualitaria, la creación de grupos mixtos de trabajo, y el trabajo sobre los estereotipos y conflictos que puedan surgir en las diversas actividades. Siendo bien conscientes de que es una utopía que la igualdad entre mujeres y hombres está ya conseguida<sup>59</sup>.

---

<sup>56</sup> Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género (BOE nº 106, de 4 de mayo del 2011).

<sup>57</sup> FAUR, E. “El cuidado infantil en el siglo XXI: mujeres malabaristas en una sociedad desigual”. Siglo XXI editores. 2019, pp. 6-118.

<sup>58</sup> TOLDRÀ ROCA, D. (2015). “Aproximación a un diagnóstico sobre la igualdad de oportunidades en el siglo XXI: un legado para Cloe y Dalia”. Aproximación a un diagnóstico sobre la igualdad de oportunidades en el siglo XXI, 2015, pp. 1-180.

<sup>59</sup> BIANCO, G. “La “utopía” de la igualdad”. *Revista internacional de filosofía*, 2018, pp. 180-192.



En cuanto al principio de no discriminación, resulta indiscutible que este está estrechamente ligado al de igualdad. El concepto de discriminación es complejo y de amplísimo desarrollo tanto jurídico como psicológico. En particular el término discriminación según recoge la Real Academia Española (RAE) es el acto a través del cual se proporciona un trato de inferioridad a una persona o colectivo por diversos motivos, entre los que se incluye el sexo.

Además, la actual Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, también denominada Ley Zerolo<sup>60</sup>, enfatiza la discriminación, incluyendo en el ordenamiento jurídico español la discriminación por razón de edad, creando mecanismos destinados a proteger a las víctimas de discriminación en sus múltiples dimensiones. Esta Ley diferencia tres tipos de discriminación (art.6.1.2.3):

Por un lado, la discriminación directa se identifica con situaciones en que una persona o colectivo en que se integra sea tratada de forma menos favorable que otras en situación de análoga o comparable naturaleza (según lo previsto en el art. 2.1). Mientras que, por otro lado, la discriminación indirecta responde a cuando una disposición, criterio o práctica aparentemente neutra ocasiona o puede ocasionar a una o varias personas una desventaja particular respecto a otras (art. 2.1).

En cuanto a la discriminación por asociación y la discriminación por error: La discriminación por asociación se produce cuando una persona o colectivo en que se integra, por su relación con otra sobre la que concurra alguna de las causas previstas en el ya citado art. 2.1, es objeto de un trato discriminatorio. Por su parte, la discriminación por error es la que se crea fruto de una apreciación errática acerca de las características de la persona o personas objeto de discriminación.

Y respecto a la Discriminación múltiple e interseccional: Se entiende por discriminación múltiple cuando la persona es discriminada simultánea o consecutivamente por dos o más causas; y por discriminación interseccional cuando confluyen diversas causas, generando con ello una forma específica de discriminación. Todo ello, según las causas establecidas en la Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio<sup>61</sup>,

---

<sup>60</sup> Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOE nº 167. de 13 de julio del 2022).

<sup>61</sup> Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal

complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal<sup>62</sup>.

En la sociedad actual, la discriminación de las mujeres queda patente, tal y como lo demuestran algunas situaciones que aún perduran en la mayor parte de las sociedades europeas, como la brecha salarial entre hombres y mujeres, ya que, según la infografía proporcionada por el Parlamento Europeo<sup>63</sup> de 2020, los hombres ganan un 15% más que las mujeres, que en el caso de España se sitúa en un 9,4%, siendo tan sólo el 34% de los puestos directivos de responsabilidad desempeñados por mujeres, así como el mayoritario papel de las mujeres en lo que a las labores domésticas y de cuidado se refiere. Estos resultados, evidencian una situación directamente contraria al principio de igualdad y no discriminación, situación que aún perdura en innumerables sociedades europeas del siglo XXI.

Consciente ya de esta problemática desde el año 2013, la controvertida Ley Orgánica 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE)<sup>64</sup>, normativa actualmente derogada, recogía entre su articulado la necesidad de fomentar una educación de calidad que permitiese acceder a todas las opciones formativas disponibles a todo el alumnado, niños, niñas y adolescentes.

En la actualidad, se considera imprescindible y justificado perfeccionar el desarrollo y consolidación de modelos pedagógicos como el de “Educación en Igualdad”, cuyo fundamento radica en el principio de no discriminación, mediante el cual, las enseñanzas y el tratamiento que reciban los niños, niñas y adolescentes debe favorecer su inclusión y participación de forma plena y equitativa dentro de la sociedad. Por eso es tan importante contar con la participación del conjunto de la comunidad educativa integrada por distintos grupos de personas (alumnado, familias, personal docente, personal no docente, y equipos directivos) que intervienen o forman parte del proceso educativo y

---

<sup>62</sup> Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (BOE nº 167 de 13 de julio del 2022).

<sup>63</sup> Disponible en la web del Parlamento Europeo (Eurostat SDG 05\_20) ([enlace](#)) (última consulta 18 de mayo del 2022).

<sup>64</sup> Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa-LOMCE (BOE nº 295, de 10 de diciembre del 2013).

cuyo objetivo primordial redundaba en la aplicación de los principios de igualdad y no discriminación entre hombres y mujeres dentro de las aulas.

E igualmente es fundamental destacar el papel que la educación en la familia y su entorno más inmediato ejercen sobre los niños, niñas y adolescentes, pues es habitual su exposición a situaciones cotidianas que contribuyen a invisibilizar los logros de las mujeres, usar un lenguaje sexista, a través de la publicidad, los programas sexistas, los videojuegos, la música, etc. Tal y como puede apreciarse, son innumerables los mensajes estereotipados y discriminatorios que niños, niñas y adolescentes diariamente reciben, como por ejemplo, que el color azul es para los niños y el color rosa para las niñas o que jugar al fútbol es propio de niños y no de niñas. De ahí que, estos mensajes deban dosificarse y equilibrarse a través de las diversas enseñanzas que imparten los colegios e institutos, puesto que éstos suponen el segundo ámbito más importante en que los niños, niñas y adolescentes desarrollan su vida. Para ello, los centros educativos deben partir de una educación para la igualdad de calidad sirviéndose de estrategias que permitan al alumnado establecer un filtro ante los mensajes sexistas conforme a la igualdad entre hombres y mujeres y en contra de todo tipo de discriminación<sup>65</sup>.

### **1.3.3. CONCEPTUALIZACIÓN DE LAS NOCIONES DE INCLUSIÓN Y EXCLUSIÓN SOCIAL.**

Las nociones de inclusión y exclusión social entrañan gran complejidad, pues se relacionan directa e indirectamente con otros términos como el de vulnerabilidad, prejuicios, injusticias, adversidades y pobreza. Además de contar con innumerables definiciones al uso.

El Real Decreto Ley 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, define la inclusión social como el principio en virtud del cual la sociedad promueve valores compartidos orientados al bien común y a la cohesión social, permitiendo que todas las personas con discapacidad tengan las oportunidades y recursos necesarios para participar

---

<sup>65</sup> MORENO-LLANEZA, M., RUIZ-REPULLO, C., & DIEZ-FERNÁNDEZ, C. “Guía para la prevención y la actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo”. Instituto Asturiano de la Mujer, Oviedo, 2017, pp. 11-38.

plenamente en la vida política, económica, social, educativa, laboral y cultural, y para disfrutar de unas condiciones de vida en igualdad con los demás<sup>66</sup>.

Las situaciones de exclusión social conllevan serios obstáculos de integración, especialmente en lo que respecta a los ámbitos social, económico y laboral, que repercuten sobre aquellas personas y/o grupos más vulnerables que suelen quedar excluidos de su participación e integración plena en la sociedad. En este marco, se maneja la noción de grupos vulnerables en un sentido “específico” o especial, pues se alude a determinados grupos/colectivos humanos que presentan una vulnerabilidad diferenciada respecto al resto de ciudadanos de la sociedad<sup>67</sup>.

Asimismo, la exclusión social entraña un carácter “multicausal”, ya que entre sus causas se esconde un amplio abanico de condiciones entre las que se pueden encontrar: grupos en situación de desventaja (minorías étnicas, edad, género, etc.); en situación de desempleo o empleo “precario”; carencias educativas, culturales y formativas; dificultad para disponer de una vivienda digna y suministros (gas, electricidad, alimentación); situaciones de aislamiento (reclusos); con discapacidad y/o en situación de dependencia; problemas de salud, etc.

La exclusión social, entendida como el proceso de pérdida de integración o participación de las personas en la sociedad en diversos ámbitos, adquieren especial relevancia, claro, cuando el colectivo en riesgo de exclusión social recae directamente sobre los niños, niñas y adolescentes, pues en el caso de estudiantes que pertenecen a colectivos vulnerables en riesgo de exclusión social y desigualdad<sup>68</sup> (personas con algún tipo de discapacidad, etnia gitana, inmigrantes, entre otros), la mayoría a medio y largo plazo precisan de procesos específicos que a lo largo de su juventud les ayuden a acceder y mantenerse en el laboral<sup>69</sup>.

---

<sup>66</sup> Real Decreto Ley 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 (BOE nº 289, de 3 de diciembre del 2013)

<sup>67</sup> FERNÁNDEZ VILLAZÓN, L. A. “Grupos vulnerables. Apuntes para un concepto jurídico-social”. *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, 2016, pp. 109-134.

<sup>68</sup> MARTÍNEZ-SERRANO, E. M., PÉREZ-HERRERO, M. D. H. & BURGUERA-CONDON, J. L. “Orientación para el desarrollo de la carrera en estudiantes en riesgo de exclusión social. Aportaciones desde la literatura científica”. En *Orientación y calidad educativa universitarias*. 2019, pp. 667-674.

<sup>69</sup> DE LOS SANTOS, P. J. & RUEDA, P. O. “Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción”. *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2010, pp. 93-108.

Añadiré a esto que entre todas las condiciones anteriormente señaladas que contribuyen a fomentar y perpetuar la exclusión social, una de las más destacadas y patentes es la que se relaciona con la “pobreza”; con la carencia de recursos para satisfacer las necesidades básicas<sup>70</sup>, y sobre el que, al igual que sucede con el término “exclusión social”, no existe una definición universal. El motivo por el que ambas conceptualizaciones repercuten entre sí radica en que la exclusión social sitúa a determinadas personas y colectivos más vulnerables al frente de diversas barreras en los ámbitos laboral, económico y social, generando dificultades para obtener y acumular ingresos, lo cual redundaría en la perpetuación de la pobreza.

Entre las múltiples conceptualizaciones que recibe la exclusión social en el marco de la UE destaca la formulación realizada por la Comisión Europea (2003)<sup>71</sup>:

“Se trata de un proceso que relega a algunas personas al margen de la sociedad y les impide participar plenamente debido a su pobreza, a la falta de competencias básicas y oportunidades de aprendizaje permanente, o por motivos de discriminación. Esto las aleja de las oportunidades de empleo, percepción de ingresos y educación, así como de las redes y actividades de las comunidades. Tienen poco acceso a los organismos de poder y decisión y, por ello, se sienten indefensos e incapaces de asumir el control de las decisiones que les afectan en su vida cotidiana” (Comisión Europea, 2003, p 9).

---

<sup>70</sup> A este respecto, destaca la clasificación ETHOS, a través de la cual la Federación Europea de Organizaciones Nacionales de Trabajo con Personas Sin Hogar, establece una tipología europea de personas en situación de pobreza diferenciando tres tipos: en primer lugar, **personas sintecho** que engloba a aquellas que viven en un espacio público a la intemperie (en la calle, espacios públicos, etc.) y/o aquellas personas en alojamientos de emergencia, es decir, personas que pasan la mayor parte del tiempo a la intemperie haciendo tan sólo uso de los albergues para dormir; en segundo lugar, las **personas sin vivienda** que englobaría a todas aquellas que viven por intervalos cortos de tiempo en alojamientos temporales o transitorios con apoyo (como por ejemplo los centros para mujeres), personas dependientes de instituciones sanitarias, penitenciarias o tuteladas careciendo de una vivienda fija a la que acudir, y personas en alojamientos para inmigrantes que viven en Centros de Internamiento de Extranjeros (CIE), centros de acogida o alojamientos temporales por su condición de extranjeros o trabajadores temporeros; **personas con una vivienda insegura**, esto puede tratarse de personas que o bien viven en una vivienda, pero carecen de un contrato/título legal, personas que aún disponiendo de un título legal tienen una notificación de abandono (desahucio) de la vivienda, y personas que viven en una vivienda bajo amenaza por la pareja o la familia; y en último lugar, **personas con una vivienda inadecuada**, cuestión que podría entrañar diversos debates, pues la federación europea incluye en esta categoría a aquellas personas que no tienen una vivienda habitual, sino que viven en alojamientos móviles (coches, caravanas, chabolas, etc.), así como aquellas otras que viven en alojamientos que, según la regulación nacional, carecen de permiso de habitabilidad (Decreto 141/2012, de 30 de octubre, por el que se regulan las condiciones mínimas de habitabilidad de las viviendas y la cédulas de habitabilidad).

<sup>71</sup> COMISIÓN EUROPEA. “Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social” {SEC (2003)1425}, 2003. p.9.

Asimismo, en 2017 la UNESCO elabora una guía basada en la investigación internacional con objeto de asegurar la inclusión y equidad educativa. Esta guía determina que la inclusión no se consigue tan sólo a través de la facilitación del acceso a la educación de los más vulnerables, sino que también es necesaria la proporción de los espacios, recursos y metodologías que les permitan comprender la realidad y las diferencias individuales que les rodean como medio a través del que enriquecer su aprendizaje<sup>72</sup>.

Erradicar la exclusión social se ha convertido, desde hace más de una década, en uno de los retos más importantes a los que se enfrentan numerosos países de la Unión Europea y por ende un objetivo prioritario de la Estrategia Europa 2030 (Comisión Europea, 2020). Esta Estrategia establece que los centros educativos y constituyen un pilar fundamental en la consecución de los objetivos propuestos. Desde esta perspectiva, en materia de empleo la Orientación Profesional ha de replantearse desde un enfoque diferencial, inclusivo y no discriminatorio, que elimine el estigma de la exclusión y garantice la preparación de todas aquellas personas más vulnerables para incorporarse a la vida activa dentro de la sociedad<sup>73</sup>.

---

<sup>72</sup> ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN (ONU). “A Guide for ensuring inclusion and equity in education”. París, Francia. 2017, pp. 10-47

<sup>73</sup> RODRÍGUEZ-MORENO. M.L. “La orientación profesional diferencial (II) La orientación profesional no discriminatoria. La orientación profesional para las personas discapacitadas”. A.A. SEBASTIÁN (Coord.) Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida. Madrid: Dykinson, 2003, pp.531-560

## **2. PROTECCIÓN JURÍDICA DE LOS NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES MÁS VULNERABLES.**

El derecho a la educación en España, recogido en la CE (art.27) regula el derecho a la educación a través de una enseñanza básica, obligatoria y gratuita, y garantiza que el acceso a la enseñanza básica por los poderes públicos y los referentes legales de cada niño, niña y adolescente, quiénes deberán velar por el cumplimiento de su escolarización y bienestar. Así como también se regula con base a las sucesivas leyes educativas reguladoras actualmente vigentes: Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación (LOE), Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE).

Desde hace más de una década una de las prioridades de la UE ha sido reducir las elevadas tasas de abandono escolar temprano, que en 2013 se situaban en torno a un 13,9% a nivel europeo. Mientras que, en 2019 el conjunto de la Comunidad Europea ha experimentado una leve disminución, situándose el abandono escolar temprano en un 10,2%. Todo ello, genera preocupación a nivel mundial, puesto que, supone elevados costes de distinta naturaleza y tanto a nivel individual como social, al dificultar la promoción personal y social de las personas más jóvenes, esto las sitúa en una situación de especial vulnerabilidad y riesgo de pobreza, desempleo y, por ende, exclusión social<sup>74</sup>.

En este contexto, el absentismo escolar supone un grave problema al que se enfrentan de forma permanente la mayoría de los centros educativos, y supone un motivo de preocupación recurrente para el conjunto de la comunidad educativa. La consecuencia de un reiterado absentismo escolar conduce inevitablemente al fracaso escolar y al abandono temprano de la enseñanza, lo cual puede conducir a situaciones de desigualdad social, desempleo, drogadicción, delincuencia, etc. convirtiéndose así el problema escolar en un problema de índole social<sup>75</sup>, porque supone una limitación en las posibilidades de desarrollo intelectual, social, personal y ético del o la menor (art. 17.1 Ley Orgánica de Protección Jurídica del Menor). De ahí, que identificar los orígenes del fenómeno que dan

---

<sup>74</sup> GONZÁLEZ R.M. & GUINART, S. “Factores e indicadores de riesgo en el niño”, en GISPERT, D. & HUGUET, T. (Coords.). Escuela inclusiva: alumnos distintos, pero no diferentes. GRAÓ, Barcelona, 2011, p 63-72.

<sup>75</sup> PACHECO, M. M., GARCÍA, A. R., RUANO, M. D. M., & LÓPEZ, V. A. “El absentismo escolar en Andalucía (España): balance y propuestas de futuro en el marco de la Unión Europea”. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 2017, pp. 65-90.

lugar al acusado absentismo escolar de cada niño, niña y adolescente, sea fundamental. Dicho aspecto, junto con la predisposición a presentar Necesidades Educativas Especiales (NEE) sitúa al alumnado en situación de especial vulnerabilidad que exige de un tratamiento basado en la colaboración y coordinación mutua entre diferentes órganos, administraciones, profesionales de los centros educativos y otros servicios de carácter externo, como pueden ser Servicios Sociales, Equipos de Intervención Técnica de Apoyo a la Familia (EITAF), Fiscalía de menores, Salud Mental etc.

Dada la complejidad que alberga la atención a la diversidad como respuesta educativa a las NEE del alumnado, en el siguiente epígrafe, a modo de contextualización, se realiza una reseña histórica del tratamiento que han recibido las NEE en España, las cuales se circunscribían a apartar de la sociedad a las personas con determinadas discapacidades. Todo ello, hasta llegar al momento actual en que ya se podrán conceptualizar los pilares sobre los que se asienta la educación, así como proceder a desgranar las NEE.

## **2.1. EL PROBLEMÁTICO DESARROLLO HISTÓRICO DE LA EDUCACIÓN ESPECIAL EN ESPAÑA**

En España la Ley de Instrucción Pública de 1957, popularmente conocida como la Ley Moyano, dispuso la creación de la primera escuela para personas ciegas y sordas, produciéndose en 1910 la creación del Patronato Nacional de Ciegos, Sordomudos y Anormales.

En 1933 tiene lugar la refundación del Asilo de Inválidos del Trabajo como centro de educación especial bajo el nombre de Instituto Nacional de Reeducción de Inválidos, aún vigente actualmente bajo la denominación de Colegio Público de Educación Especial María Soriano (CPEE).

Posteriormente, en 1941 la ONCE se hace cargo de la gestión del Instituto Nacional de Ciegos, labor que de facto ya llevaba realizando desde el año 1928.

Como rasgos fundamentales de estos centros primigenios cabe destacar su especialización en una sola discapacidad a nivel estatal, la concentración de servicios pedagógicos, sociales y sanitarios, así como la disposición de una sección dedicada a la



formación de profesionales. Sin embargo, no es hasta la década de los 60 cuando se produce una gran proliferación de centros de educación especial.

La década de los 70 marcó un hito histórico en lo que a materia educativa se refiere, ya no sólo por la instauración de la democracia en España como régimen político, sino por las sucesivas leyes orgánicas que han regulado la Educación española en los niveles anteriores a la Universidad, es decir, Educación Infantil, Primaria, Secundaria, Bachillerato y Formación Profesional (FP).

La Ley General de Educación<sup>76</sup> (LGE), comprende la época del Franquismo (1970-1980), la cual entiende la Educación Especial como una modalidad específica, es decir, como un sistema educativo paralelo al de la educación ordinaria, el cual se rige por sus propias normas y por un currículo especial distinto al ordinario. Tal y como se recoge en esta ley, tan sólo tenían acceso a este sistema educativo las personas con deficiencias menos afectadas que no pudiesen seguir el ritmo de la educación ordinaria, puesto que la escolarización en ese momento no era de carácter obligatorio. Asimismo, la Ley General de Educación preveía la creación de aulas de educación especial en centros ordinarios para aquellas personas con ligeras deficiencias como medida más avanzada.

La década de los 70 supuso un importante impulso a nivel legislativo en cuanto a protección y defensa de las personas más vulnerables por presentar algún tipo de discapacidad, produciéndose en 1975 la creación del Instituto Nacional de Educación Especial, constituyendo un organismo autónomo dependiente del Ministerio de Educación, elaborándose tres años más tarde el primer plan estatal sobre esta materia.

En 1978, la promulgación de la Constitución Española determina en su art. 49 que: "Los poderes públicos realizarán una política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos, a las que prestarán la atención especializada que requieran y las ampararán especialmente para el disfrute de los derechos que este Título otorga a todos los ciudadanos".

En la década de los 80, destacan la proclamación de la Ley Orgánica del Estatuto de Centros Escolares, de 19 de junio<sup>77</sup> (LOECE), por la que introduce un modelo democrático en la organización de los centros docentes; así como la Ley 13/1982, de 7 de

---

<sup>76</sup> Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (BOE nº 187, de 6 de agosto de 1970)

<sup>77</sup> Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares (BOE nº154, de 27 de junio de 1980).

abril, de Integración Social de los Minusválidos<sup>78</sup> (LISMI), que establece los principios básicos de atención a las personas con discapacidad en todos sus ámbitos, entre ellos el educativo en términos de normalización, sectorización e integración. Para ello, dispone de una serie de medidas que recogen las corrientes más avanzadas en materia de atención social a las personas con minusvalía. Dentro de estas medidas establece las directrices básicas en el ámbito educativo considerando la integración escolar como un medio fundamental para la integración social de estas personas. Mientras que, en 1985 con la aprobación del Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial<sup>79</sup> se configura otro hito histórico al establecer que el currículo de Educación Especial ha de fundamentarse en todo caso en el currículo ordinario, si bien tomando en consideración las diferencias individuales. Este Real Decreto marca el comienzo del programa de integración en España, pues se crea como consecuencia de este el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial, dependiente del Ministerio de Educación.

En 1985 se promulga la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, del derecho a la educación<sup>80</sup> (LODE) que deroga la anterior legislación. Esta Ley Orgánica aprueba la existencia de una doble red de puestos escolares, públicos y privados, estableciendo un régimen de conciertos al que podían acogerse aquellos centros de titularidad privada para poder ser financiados con fondos públicos.

La Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo<sup>81</sup> (LOGSE), introduce el principio de integración escolar, así como la obligatoriedad de la enseñanza hasta los 16 años, regulando a su vez la Educación Especial. Durante el período de vigencia de esta ley (1990-2002 y 2004-2006) el fracaso escolar se sitúa en un 16%.

En 2003 la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal<sup>82</sup>, complementa y actualiza la LISMI. Esta ley

---

<sup>78</sup> Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos (BOE nº 103, de 30 de abril de 1982).

<sup>79</sup> Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial (BOE nº 65, de 16 de marzo de 1985).

<sup>80</sup> Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (BOE nº 159, de 04 julio de 1985).

<sup>81</sup> Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo (BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990).

<sup>82</sup> Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE nº 289, de 3 de diciembre de 2003)

tiene por objeto establecer medidas para garantizar y hacer efectivo el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con algún tipo de discapacidad.

El término de igualdad de oportunidades supone la ausencia de discriminación, ya sea directa o indirecta, cuya causa se base en una discapacidad, así como la adopción de diversas medidas de acción positiva orientadas a evitar, minimizar o compensar las desventajas que pueda tener una persona con discapacidad para participar de forma plena en la vida política, económica, cultural y social.

Hasta el año 2006 no se introduce el principio de inclusión de la mano de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación de (LOE), la cual mantiene la estructura básica del sistema educativo respecto a cursos y etapas determinados por la LOGSE. Con esta ley el fracaso escolar se dispara con cifras en torno a un 31,8%.

Posteriormente, con la promulgación de la LO 8/2013 de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE), la cual establece de acuerdo con la Estrategia Europea sobre discapacidad 2010-2020, que la mejora en los niveles ha de dirigirse a su vez a personas con discapacidad, a quienes habrá que garantizar una educación y formación de carácter inclusivo. Esta ley cifra el fracaso escolar en un 23,5%.

Y en último lugar, la actual Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la LO 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), a través de la cual en materia de atención a la diversidad se introduce la inclusividad en varios de sus apartados, incorporando nuevamente los Programas de Diversificación Curricular (Art. 27). Así como también marca el establecimiento de un plan de 10 años para que, de acuerdo con el Art. 24.2 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto objetivo de la Agenda 2030<sup>83</sup> en que se plantea la meta de “lograr una educación inclusiva de calidad para todos”, los centros ordinarios dispongan de los medios y recursos necesarios para atender al alumnado con discapacidad (art. 24.2) conforme a su derecho de recibir una educación inclusiva, de manera que, los centros de educación especial (en adelante CEE) tan sólo escolarizarán a aquel alumnado que precise atenciones y/o recursos muy especiales (Disposición adicional cuarta).

---

<sup>83</sup> Real Decreto 452/2020, de 10 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, y se modifica el RD 139/2020, de 28 de enero, por el que se establece la estructura orgánica básica de los departamentos ministeriales, se fijan las funciones de la Secretaría de Estado para la Agenda 2030.

## **2.2. EJES VERTEBRADORES DE LA EDUCACIÓN DEL SIGLO XXI: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA IGUALDAD, EQUIDAD Y ACCESIBILIDAD UNIVERSAL**

### **2.2.1. CONCEPTUALIZACIÓN PROBLEMÁTICA DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD**

El actual sistema educativo otorga gran importancia a la atención a la diversidad, convirtiéndose en uno de los ejes fundamentales para ajustar la respuesta educativa al alumnado. Para ello, resulta fundamental detectar sus necesidades y analizar el contexto de forma que pueda proporcionarse una respuesta educativa ajustada tomando en consideración la diversidad de condiciones personales de cada cual. Así pues, se entiende la atención a la diversidad como un conjunto de medidas dirigidas a dar respuesta a los diferentes ritmos y estilos de aprendizaje, capacidades, situación personal y social, motivaciones e intereses, etc.

El asesoramiento en la atención a la diversidad y la puesta en marcha de medidas educativas específicas y en las que se incluye la realización de adaptaciones curriculares, se configura como una de las tareas habituales que desempeñan los centros educativos como elemento favorecedor de la inclusión educativa que implica, entre otras cosas, un proceso de individualización imprescindible para hacer realidad la incorporación de todos los individuos con derecho pleno a la sociedad. Es por eso por lo que, la atención a la diversidad y la inclusión educativa, son conceptos inseparables<sup>84</sup> que no se dirigen únicamente al alumnado con NEE y NEAE, sino que contemplan la diversidad y la inclusión en todo su esplendor, independientemente del sexo, género, etnia, origen sociocultural, orientación sexual, capacidad, discapacidad o cualquier otra diferencia susceptible de sufrir exclusión<sup>85</sup>.

Asimismo, la individualización en la enseñanza a la que se alude supone un pleno conocimiento del desarrollo integral de las personas, en este caso del alumnado, esto implica un perfeccionamiento en el proceso de evaluación y permite establecer modelos

---

<sup>84</sup> MARTÍN & MAURI. "Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva". Orientación educativa, 2011, pp. 1-190.

<sup>85</sup> AINSCOW, M. "Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge". Routledge. 2015, pp. 16-201.

de intervención específicos para atender los diferentes componentes del desarrollo del alumnado, así como de los contextos en los que éstos se desenvuelven.

Se erige así la atención a la diversidad junto con la inclusión educativa como un principio cuyo objetivo no es sólo evitar el fracaso y abandono escolar temprano, sino también favorecer la igualdad de oportunidades de todo el alumnado. En consecuencia, aludiendo a la normativa que determina y regula la ordenación y establece el currículo a nivel estatal, se promulgan: en Educación Infantil el Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil<sup>86</sup>; en Educación Primaria el Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria<sup>87</sup>; y en Educación Secundaria el Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria<sup>88</sup>.

Mientras que, a nivel autonómico, en la Comunidad Autónoma del Principado de Asturias sobre la que se encuadra este trabajo, el Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias<sup>89</sup> y el 43/2015, de 10 de junio, regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias<sup>90</sup>; ambos Decretos establecen los principios que han de regir la atención a la diversidad en los centros educativos del Principado de Asturias.

En todo caso la escolarización del alumnado deberá regirse por los principios de normalización e inclusión, de forma que, la identificación e intervención de las necesidades que pueda presentar el alumnado deberá realizarse de la forma más temprana posible. Así pues, todas las medidas, recursos y metodologías desarrolladas por el centro

---

<sup>86</sup> Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil (BOE nº 28, del 2 de febrero del 2022), el cual deroga el RD 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil (BOE nº 4, del 4 de enero del 2007).

<sup>87</sup> Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria (BOE nº 52, del 2 de marzo del 2022), que deroga el RD 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

<sup>88</sup> Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria (BOE nº 76, de 30 de marzo del 2022), el cual deroga el RD 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación secundaria obligatoria y del Bachillerato (LOMCE).

<sup>89</sup> Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias (BOPA nº 202 de 30 de Agosto de 2014).

<sup>90</sup> Decreto 3/2015, de 10 de junio, por el que se regula la ordenación y se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en el Principado de Asturias. (BOPA nº 150 de 30 de junio del 2015).

con objeto de garantizar y potenciar el desarrollo integral y el máximo potencial de las capacidades del alumnado deberán quedar reflejada en el Plan de Atención a la Diversidad (PAD) del centro educativo. El Plan de Atención a la Diversidad se integra en el Proyecto Educativo del Centro (PEC) y en la Programación General Anual (PGA), respondiendo así a los principios de igualdad, equidad e inclusión educativa.

No obstante, desde un punto de vista orientador la normalización e inclusión presenta diferentes matices y contradicciones. Puesto que estos dos conceptos- normalización e inclusión- en la práctica se traducen en que los apoyos educativos al alumnado con necesidades se realicen dentro del aula junto con el resto de los compañeros que no presentan necesidad alguna ni precisan de apoyos educativos. Tal circunstancia, cuya justificación radica en la inclusión del alumnado más vulnerable en condiciones de igualdad dentro del aula, en ocasiones pareciera más bien que se les señala. Me explico, mientras que llamémoslo “lo normal” o el grupo mayoritario del aula (alumnado sin necesidades) no cuenta con un profesor podría decirse “particular” al lado, el alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) sí. Esto nos lleva a pensar, ¿el planteamiento educativo que insta a los centros a que los apoyos educativos de los que tienen necesidades se produzcan dentro del aula supone una verdadera atención a la diversidad?, ¿los apoyos deberían ofrecerse siempre dentro del aula?

Desde mi modesto punto de vista, lo ideal sería aplicar la docencia compartida en que dos profesores, el profesor de la materia correspondiente y el/la especialista en Pedagogía Terapéutica (PT), se distribuyesen la carga explicativa de la materia, alternando períodos de apoyo a nivel de mesa más personalizados por ambos profesionales. Ya que tal y como se encuentra planteado actualmente, el profesor de la materia se ciñe a explicar su materia para todo el alumnado y el especialista de PT ofrece atención más personalizada y adaptada a ese alumnado concreto en función de sus necesidades. De manera que parte de la información se pierde al no poder atender simultáneamente a ambos profesionales.

## **2.2.2. CONCEPTUALIZACIÓN PROBLEMÁTICA DEL TÉRMINO EQUIDAD**

En primer lugar, resulta conveniente señalar que, tanto el término de equidad como el de igualdad, antes referenciado, en ocasiones se utilizan de forma análoga. Sin embargo, ambas conceptualizados pertenecen a paradigmas diferenciados<sup>91</sup>. Pues debemos tomar en consideración el art. 3.2 CC<sup>92</sup>. Ya que emplear ambos términos como si de sinónimos se tratase da lugar a que numerosas metodologías, recursos y actuaciones educativas destinadas a fomentar la igualdad de oportunidades terminen por limitarse a ofrecer las mismas oportunidades a aquellos que parten de una situación de desigualdad previa, en vez de proporcionar un tratamiento diferenciado que elimine o minimice la situación de desigualdad de partida de las personas más vulnerables. En este sentido, a nivel educativo la equidad se refiere a cómo orientar las políticas y acciones educativas con el objetivo de favorecer a aquellos niños, niñas y adolescentes más vulnerables y desfavorecidos.

Sin embargo, tradicionalmente, los centros educativos han basado sus logros y reconocimiento a través de la ordenación de los niños, niñas y adolescentes escolarizados en función de sus logros académicos y centro educativo de adscripción<sup>93</sup>, esto es, con base al rendimiento académico de éstos y centro educativo de referencia en que formalizasen su matriculación, lo cual lejos de fomentar la igualdad educativa tiende a aumentar las desigualdades e injusticias, así como a establecer diferencias de índole socioeconómica entre centros, como por ejemplo, entre centros de titularidad pública y centros de titularidad privada, centros ubicados en zonas rurales y centros de zonas urbanas, etc.

La opcionalidad en la elección de centro del sistema público español ha venido siendo reconocido internacionalmente. como un punto fuerte del sistema educativo español. No obstante, el verdadero reto reside en entender el sistema educativo de forma holística como un servicio público, alejado de reduccionismos y de la falsa polémica

---

<sup>91</sup> BOLÍVAR ESPINOZA, G. A., & CALOCA OSORIO, O. R. “La justicia como equidad: una disputa desde la filosofía normativa”. 2012, pp. 1-18.

<sup>92</sup> Artículo 3.2 CC: “La equidad habrá de ponderarse en la aplicación de las normas, si bien las resoluciones de los Tribunales sólo podrán descansar de manera exclusiva en ella cuando la ley expresamente lo permita”.

<sup>93</sup> FIELD, S., KUKSERA, M., & PONT, B. (2007). “Síntesis: diez pasos hacia la equidad en la educación”. OCDE. 2007, pp. 24-155.

separatista pública/concertada, ya que resulta innegable que existen dos redes de escolarización, pero tan solo un modelo educativo<sup>94</sup>.

Asimismo, mientras que el principio de igualdad de oportunidades supone el acceso en igualdad de oportunidades a nivel formal, como es el derecho a la educación, la equidad se identifica con las diferencias entre personas, las cuales deben ser compensadas con objeto de garantizar la igualdad de oportunidades, proporcionando mayores recursos a aquellas personas y/o colectivos más vulnerables en situación de desventaja. Sin embargo, España lejos de convertirse en un país equitativo y justo, tal y como señalan Mena, Rueda y Echeita (2019), no ha hecho más que posicionarse entre los países europeos con mayores índices de inequidad<sup>95</sup>. Situación puesta en evidencia a través de la existencia de sistemas educativos españoles en que niñas y adolescentes (mujeres) tienen menos oportunidades que los niños y adolescentes (hombres), lo cual constituye un claro ejemplo de inequidad. Es por eso por lo que la ya citada Ley Orgánica 8/2021, mantiene el término equidad en su art. 4 que determina la promoción de la igualdad de trato de los niños, niñas y adolescentes a través de políticas y actuaciones coeducativas y el “fomento de la enseñanza en equidad”.

Incrementar la equidad pues, exige reconocer los obstáculos que impiden materialmente la igualdad (art. 9.3 CE), el establecimiento de políticas educativas y medidas encaminadas a la compensación de las desigualdades de partida, así como ayudas a los centros y equipos educativos que se hacen cargo de los casos que albergan mayor complejidad a través de Planes de Refuerzo, Orientación y Apoyo (PROA), Contratos-Programa, proporción de medios y recursos digitales, etc. En que, si el ideal de las sociedades del siglo XXI es la igualdad de oportunidades, entendido éste como el tratamiento igual de los iguales y el tratamiento desigual de los desiguales, en lo que se refiere al ámbito educativo debe prestarse especial atención a las personas y colectivos más vulnerables para que su potencial no se vea mermado por las diferentes condiciones de partida.

En el ámbito educativo un ejemplo de buenas prácticas en materia de equidad son las vocaciones STEAM (Science, Technology, Engineering, Arts and Mathematics).

---

<sup>94</sup> Comunicado del Consejo General de Colegios Oficiales de Pedagogos y sicopedagogos (CGCOPYP) sobre la LO 8/2021 de modificación de la LOE (10/12/2020).

<sup>95</sup> MENA, M. S., RUEDA, C. S., & ECHEITA-SARRIONANDIA, G. E. “Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa”. Síntesis. 2019, pp. 9-145.



Estas metodologías pretenden promover la formación técnico-científica y artística en el alumnado incidiendo, especialmente, sobre las niñas y adolescentes a lo largo de las diversas etapas educativas.

### **2.2.3. LA PROBLEMÁTICA DEFINICIÓN Y ARTICULACIÓN DE LA ACCESIBILIDAD Y DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE (DUA)**

En este apartado se unen dos conceptualizaciones de gran calado en lo que al ámbito educativo se refiere. A menudo ambas conceptualizaciones, al igual que sucedía con los conceptos de igualdad de oportunidades y equidad, se emplean indistintamente. Sin embargo, se refieren a procesos diferenciados, aunque si cercanos en proximidad.

El término de accesibilidad universal hace referencia a la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad, comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Esta ley presupone la estrategia del diseño para todos y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse. Este término fue introducido en la ya derogada Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (LIONDAU)<sup>96</sup>.

Por su parte, los orígenes del Diseño Universal para el Aprendizaje (en adelante DUA), se remontan a la arquitectura con objeto de lograr entornos accesibles para todas las personas, es decir, un entorno universal que garantice el acceso, tanto físico, como cognitivo y social. Esta conceptualización referida al ámbito educativo supone un conjunto de principios para desarrollar un currículo que proporcione a todo el alumnado igualdad de oportunidades para aprender y participar, eliminando barreras al aprendizaje<sup>97</sup>. De forma que, el DUA es un modelo de enseñanza que tienen en cuenta la diversidad del alumnado y cuyo objetivo es el logro de una inclusión efectiva, minimizando las barreras físicas, sensoriales, cognitivas y culturales que pudiesen existir en el aula. De manera que favorece la igualdad de oportunidades en el acceso a la educación.

---

<sup>96</sup> Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad (BOE nº 289, de 3 de diciembre de 2003).

<sup>97</sup> CAST (Center for Applied Special Technology). “Universal Design for Learning guidelines version 2.0”, 2011, pp. 2- 9, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> (última consulta: 5 de junio de 2022).

Asimismo, haciendo referencia a Pastor, Sánchez-Serrano y Zubillaga (2014), el DUA se articula en torno a la consecución de tres principios fundamentales<sup>98</sup>:

Proporcionar múltiples medios de representación de la información (representa el QUÉ del aprendizaje). Siguiendo este principio, deberá presentarse la información al alumnado mediante soportes variados y en formatos distintos, teniendo en cuenta las diferentes vías de acceso y procesamiento de dicha información.

Proporcionar múltiples formas de acción y expresión del aprendizaje (representa el CÓMO del aprendizaje). Este principio consiste en presentar al alumnado múltiples formas de acción y expresión. Siguiendo este principio, debe ofrecerse al alumnado diferentes posibilidades para expresar qué es lo que saben, para organizarse y planificarse.

Proporcionar múltiples formas de implicación (representa el POR QUÉ del aprendizaje). Es necesario que todo niño, niña y adolescente se sienta implicado y motivado para aprender para que este proceso de haga efectivo. Tomando en consideración que cada alumno es diverso en su singularidad en cuanto a sus gustos, preferencias y motivaciones, se trata de utilizar diferentes estrategias para motivar al alumnado, mantener esa motivación y para facilitar su participación en su proceso de Enseñanza-Aprendizaje.

El DUA promueve el desarrollo de entornos de aprendizaje flexibles a través de la creación de aulas DUA, las cuales permiten crear situaciones de aprendizaje ricas para todo el alumnado desde el enfoque de la atención a la diversidad y tomando como referente de partida la Teoría de las inteligencias múltiples<sup>99</sup>.

Para finalizar este apartado, es preciso nombrar el documento “Nuevos espacios de aprendizaje” de la Consejería de Educación del Principado de Asturias<sup>100</sup>, que proporciona una serie de pautas a los centros educativos y su profesorado con objeto de

---

<sup>98</sup> PASTOR, C.A., SÁNCHEZ-SERRANO, J.M. & ZUBILLAGA, A. “Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)”. Edelvives. Madrid. 2014, pp. 1-45, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> (última consulta: 7 de junio de 2022).

<sup>99</sup> Cuyo pionero de esta corriente es Howard Gardner con su Teoría de las Inteligencias Múltiples, pues no admite la existencia de una única clase de inteligencia. Pretende dejar a un lado el concepto monolítico de la inteligencia y pasar a tener presente el concepto de inteligencias múltiples, ya que, en su opinión, la competencia cognitiva ha de ser entendida teniendo presente una diversidad de inteligencias, pudiendo hablarse de la existencia de 8 inteligencias diferentes: Inteligencia Lógico-matemática, Lingüística, Visoespacial, Musical, Corporal-cinestésica, Interpersonal, Intrapersonal, y Naturalista.

<sup>100</sup> BLANCO PASCUAL, A., GÓMEZ ÁLVAREZ, A., BOUSOÑO GARCÍA, B., MENÉNDEZ SUÁREZ, C., PANDO LUZURIAGA, M., & ÁLVAREZ FERNÁNDEZ, R. (2018). “Nuevos espacios de aprendizaje”. Consejería de Educación y Cultura del Principado de Asturias. 2018, pp. 7-40.

formar personas, tanto individual como socialmente, para que sean capaces de intervenir de forma responsable y crítica ante los diversos retos que puedan plantearseles a lo largo de la vida (p 6).

### **3. LAS NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES Y ESPECÍFICAS DEL ALUMNADO**

Dejando atrás modelos centrados en el déficit del alumnado, los diversos documentos del MEC, entre los que se encuentra la Orden del 14 de febrero de 1996, por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales<sup>101</sup> introduciendo un cambio de perspectiva en relación con este tema. Puesto que, entiende la evaluación psicopedagógica como un proceso de recogida, análisis y valoración de la información relevante sobre los distintos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza-aprendizaje, para identificar las necesidades educativas de determinados alumnos que presentan o pueden presentar desajustes en su desarrollo personal y/o académico, y para fundamentar y concretar las decisiones respecto a la propuesta curricular y al tipo de ayudas que aquéllos puedan precisar para progresar en el desarrollo de sus distintas capacidades.

El enfoque tradicional durante muchos años se ha basado en el diagnóstico y la clasificación para la provisión de recursos específicos al alumnado. Esta perspectiva de carácter más clínica se centraba más en el déficit del alumnado sin tomar en consideración la existencia de barreras y necesidad de facilitadores de la propia organización escolar.

Entre las características definitorias de este modelo promulgado por el MEC (1996) se sitúan las que se enumeran en los párrafos siguientes:

La evaluación psicopedagógica pasa de ser considerada como un proceso y no como un hecho meramente puntual, asumiendo con ello una perspectiva del desarrollo y el aprendizaje dinámico y cambiante.

La evaluación psicopedagógica promueve el establecimiento de un “trabajo cooperativo y multidisciplinar”, que trasciende a los límites de la orientación educativa, incorporando la participación de los diversos profesionales que participan directamente en los procesos de enseñanza-aprendizaje del alumnado.

Y su objetivo fundamental exige adaptar los procesos de enseñanza y el currículo, así como proporcionar “las ayudas requeridas”, para el progreso del alumnado objeto de

---

<sup>101</sup> Orden de 14 de febrero de 1996 por la que se regula el procedimiento para la realización de la evaluación psicopedagógica y el dictamen de escolarización y se establecen los criterios para la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (BOE nº 47, de 23 de febrero de 1996).

evaluación en su aprendizaje y desarrollo. Pues se apoyan en una concepción del aprendizaje como un proceso modificable.

Cabe destacar la necesidad de centrarse no tanto en los aspectos “deficitarios” del alumnado, sino en los diversos elementos que intervienen en el proceso de enseñanza y aprendizaje, asumiendo una concepción interaccionista entre los mismos. Tal y como puede apreciarse, se produce un distanciamiento del tradicional modelo médico de evaluación donde psicólogos y pedagogos ejercían como “expertos”, asumiendo el profesorado, el alumnado y las familias un rol dependiente de sus dictámenes e informes.

Es por eso por lo que actualmente la respuesta educativa a través del DUA permite responder a la diversidad de todo el alumnado. Pues se debe buscar la justicia social a través de la inclusión, promoviendo la igualdad de derechos y oportunidades de todos los niños, niñas y adolescentes. Al menos esta es la teoría que en su transferencia e implementación de las programaciones de las asignaturas a las aulas acarrea dificultades al profesorado.

Una vez realizada la evaluación psicopedagógica dirigida a identificar las necesidades educativas del alumnado, estas necesidades se encuadrarán en una de las dos tipologías posibles: NEE o NEAE. Estas tipologías se exponen a continuación en los siguientes subepígrafos.

### **3.1. ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE).**

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en su art.73.1<sup>102</sup> entiende por alumnado que presenta NEE aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, por un período de su escolarización o a lo largo de toda ella, y que requiere determinados apoyos y atenciones educativas específicas para la consecución de los objetivos de aprendizaje adecuados a su desarrollo.

---

<sup>102</sup> Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE nº 340, de 30 de diciembre del 2020).

En la Tabla 2 se recoge la tipología de alumnado NEE, los cuales precisan de una determinada metodología y/o tratamiento diferenciado en función de la naturaleza de esta necesidad.

Tabla 2

*Tipología alumnado NEE*

| Necesidades Educativas Especiales (NEE)                                 | Subtipos   |
|---|--|
| <p><b>1. Discapacidad</b></p> <p>- Discapacidad física o motora (F)</p> | <p>- <u>Según zona afectada:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Monoplejía: Parálisis de una extremidad.</li> <li>- Hemiplejía: Parálisis de un lado del cuerpo.</li> <li>- Paraplejía: Parálisis de la parte inferior del cuerpo.</li> <li>- Tetraplejía: Parálisis en todo el cuerpo.</li> </ul> <p>- <u>Según origen:</u></p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Parálisis cerebral: Lesión cerebral permanente. No degenerativa.</li> <li>- Espina bífida: Separación y/o desunión de la columna vertebral.</li> <li>- Distrofia muscular: Afección de la musculatura esquelética. Cursa con pérdida del control de la movilidad. Degenerativa.</li> </ul> |
| <p>- Discapacidad física orgánica (FO)</p>                              | <p>Enfermedades orgánicas o alteraciones en los sistemas respiratorio, cardiovascular, digestivo, endocrino, genitourinario, metabólico e inmunitario. Ejem: cardiopatías, diabetes, etc.</p>  |
| <p>- Discapacidad psíquica o intelectual (PS)</p>                       | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Psíquico ligero o Discapacidad intelectual leve (CI entre 50 y 70).</li> <li>- Psíquico medio o Discapacidad intelectual moderada (CI por debajo de 50).</li> <li>- Psíquico severo o Discapacidad intelectual grave (CI entre 20 y 35)</li> <li>- Psíquico profundo o Discapacidad intelectual profunda (CI inferior a 20)</li> </ul>  |
| <p>- Discapacidad sensorial auditiva o Discapacidad auditiva (AUD)</p>  | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipoacusia: Deficiencia en la audición, pero con restos auditivos. Puede ser: <ul style="list-style-type: none"> <li>- Hipoacusia leve: No percibe bien los sonidos leves o lejanos.</li> <li>- Hipoacusia moderada: No percibe bien el habla en un tono normal.</li> <li>- Hipoacusia severa: La persona necesita que la voz sea muy elevada para escucharla.</li> </ul> </li> <li>- Sordera: Pérdida auditiva elevada. También denominada Hipoacusia profunda.</li> </ul>   |

|   |  |
|---|--|
| - Discapacidad sensorial visual o Discapacidad visual (VIS)         | - Ceguera: Pérdida total de la visión.<br>- Deficiencia visual: Disminución de la capacidad visual en que pueden tener afectada la agudeza visual, el campo visual o ambos.  |
| - Pluridiscapacidad (PD)  | Más de una discapacidad al mismo tiempo.   |
| - Trastorno del espectro del autismo (TEA)                          | - Tipo 1/Asperger: Dificultades comunicativas, dificultad para relacionarse, flexibilidad conductual con comportamientos repetitivos, desarrollo deficiente de las funciones ejecutivas (alternancia y planificación).<br>- Tipo 2: Dificultades comunicativas, pérdida total de socialización. Interacción limitada centrada en temas específicos. Escasa flexibilidad comportamental (rigidez y baja adaptación a cambios). Con conductas repetitivas.<br>- Tipo 3: Graves problemas sociales y comunicativos. Comportamientos inflexibles (extrema intolerancia a cambios). |
| <b>2. Trastornos graves de conducta (TGC)</b>                       | - Trastorno negativista desafiante: Conductas recurrentes irascibles, impulsivas y desafiantes. Conductas que afectan a diferentes ámbitos (social, familiar, educativo).<br>- Trastorno explosivo intermitente: Arrebatos de conductas agresivas sin justificación aparente. Produce dificultades a nivel social, escolar y familiar.<br>- Trastorno de conducta o disocial: Incluye dificultad para respetar los derechos de las demás personas y normas establecidas. Conductas recurrentes: Destrucción de objetos, agresiones, ausencia de empatía, narcisismo, etc.      |
| <b>3. Trastornos graves de la comunicación y el lenguaje (TGCL)</b> | - Trastorno Específico del Lenguaje (TEL): Dificultades lingüísticas a nivel expresivo y de comprensión, tanto a nivel oral como escrito.  |

Documento 2. Categorización en la aplicación SAUCE (Educastur). Registro de alumnado NEE.

Según datos del Ministerio de Educación de España<sup>103</sup>, el alumnado de ESO con discapacidad se sitúa en un total de 95.935 de los que 57.868 (2,87%) se encuentran matriculados en centros públicos ordinarios, mientras que 38.067 se ubican en Centros de Educación Especial (CEE). Estas cifras sufren una progresiva disminución en estudios superiores de bachillerato y Formación Profesional, de forma que el alumnado con discapacidad tan sólo representa el 0,8% en bachillerato y el 2,6% en Formación Profesional de grado medio (2%) y grado superior (0,6%).

<sup>103</sup> Disponible en la web del Ministerio de Educación ([enlace](#)) (Última consulta 29 de octubre del 2022).

Esta paulatina disminución también se aprecia en enseñanzas universitarias en que tan sólo cursan estudios un 1,4% del alumnado con discapacidad. Uno de los principales motivos para esta disminución en etapas posteriores a la ESO se identifica con la pérdida de apoyos de este alumnado tras finalizar la ESO, puesto que los diversos recursos de los que se hacen valer los sistemas educativos durante la ESO, como por ejemplo contar con profesorado y especialistas de apoyo que ayuden al alumnado a tomar apuntes, en sus deberes y tareas escolares, en la cobertura de sus necesidades básicas (acudir al aseo, comer, vestirse, entre otras), transporte escolar adaptado, etc., suelen ser suprimidos tras esta etapa obligatoria. De ahí que el carácter voluntario de los estudios superiores sea, en numerosas ocasiones, la justificación en que se escudan diversas Consejerías y Administraciones educativas españolas para eliminar estas medidas de acción positiva favorecedoras de la inclusión y participación efectiva del alumnado con discapacidad.

Todos estos datos reflejan la vulnerabilidad del sistema educativo en cuanto a la proporción de los recursos y apoyos de atención a la diversidad del alumnado más vulnerable. Ya que, si queremos ofrecer una educación inclusiva de calidad, las Administraciones educativas son las responsables de proveer a los centros de los profesionales y especialistas necesarios para implementar todas las medidas que en este trabajo se enumeran.

Conviene recordar que atendiendo a la normativa estatal vigente debe favorecerse la inclusión de todo el alumnado preferentemente en centros de escolarización ordinarios, siendo deber de las Administraciones educativas la proporción de los recursos materiales y humanos que puedan resultar necesarios. De modo que, tan sólo aquel alumnado con graves discapacidades deberá ser escolarizado en Centros de Educación Especial (CEE), ya que de lo contrario se vulneraría el derecho a la educación en igualdad de condiciones de este alumnado impidiendo su plena inclusión, tal y como así lo señalan sentencias como la STS 4521/2017<sup>104</sup> por la que el Tribunal Supremo estima la demanda interpuesta por unos padres para que su hijo con Trastorno del Espectro Autista (TEA) sea escolarizado en un centro educativo ordinario.

Esta demanda se produce como oposición de los padres a la orden establecida por el Sr. Consejero de Educación, Cultura y Turismo de La Rioja que determinaba la matriculación del alumno en un CEE. Esta orden fue desestimada, amparándose en los

---

<sup>104</sup> STS 4521/2017, de 14 de diciembre de 2017 (FJ 4º).



Arts. 14 y 27 de la CE y art. 74 de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) que reconocen el ejercicio del derecho a la educación de este alumno al admitir el derecho a su escolarización en un centro de educación ordinaria, a través del mantenimiento de la modalidad de escolarización en aula abierta <sup>105</sup>de TEA en combinación con el aula ordinaria.

La actual Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre<sup>106</sup>, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo de Educación; el Sistema Educativo debe asegurar la igualdad de oportunidades de todo el alumnado haciendo efectivos los principios de inclusión, normalización y equidad, entre otros, el profesorado, y más concretamente los especialistas (orientadores, maestros/as de Pedagogía Terapéutica, maestros/as de Audición y Lenguaje, Auxiliares educadores, etc.) en atención al alumnado con Necesidades Educativas Especiales (NEE), tenemos además el deber de mejorar su calidad educativa y propiciar que lleguen a lo más alto.

### **3.2. ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE)**

La Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE) en su art.71.2 establece que “corresponde a las administraciones educativas asegurar los recursos necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar NEE, por retraso madurativo, por trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, por trastornos de atención o de aprendizaje, por desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, por encontrarse en situación de vulnerabilidad socioeducativa, por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar (véase Tabla 3), puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales y, en todo caso, los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado”.

---

<sup>105</sup> Aula abierta: Son espacios de preparación y transición al aula de referencia. Se establece un mínimo de 3 alumnos/as y un máximo de 5 que son atendidos por un maestro de Pedagogía Terapéutica (PT) y un maestro de Audición y Lenguaje (AL).

<sup>106</sup> Ley Orgánica 3/2020 de 29 de diciembre, , por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (BOE nº 340, de 30 de diciembre de 2020).

Tabla 3.

*Tipología alumnado NEAE*

| Necesidades Específicas de Apoyo Educativo (NEAE)                        | Subtipos  |
|--|---|
| <b>1. Retraso madurativo (RM)</b>  | Retraso significativo en el logro de los hitos de su desarrollo.  |
| <b>2. Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación (LEN)</b> | Trastornos que afecten a la recepción, comprensión y expresión oral del lenguaje con carácter persistente en el tiempo y genere barreras para el acceso a la comunicación y el aprendizaje.   |
| <b>3. Trastornos de atención o de aprendizaje</b>                        | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH): Trastorno del neurodesarrollo caracterizado por la existencia de un patrón persistente de dificultades de atención e hiperactividad que interfieren en la adquisición de logros en el aprendizaje.</li> <li>- Trastorno Específico del Aprendizaje (APR): Se manifiesta en dificultades de la lectura, expresión escrita y ámbito matemático.</li> </ul>  |
| <b>4. Desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje (DGLA)</b>       | Alumnado que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo presenta grave desconocimiento de la lengua vehicular para el aprendizaje y la comunicación.  |
| <b>5. Situación de vulnerabilidad socioeducativa (SVS)</b>               | Alumnado que encuentra barreras de diversa índole (emocionales, sociales o familiares) relacionadas con el proceso educativo en el que está inmerso y le dificultan el logro de los objetivos y competencias de aprendizaje propios de la etapa.  |
| <b>6. Altas capacidades intelectuales</b>                                | <p>Alumnado que requiere una atención educativa diferenciada para acceder y progresar en el desarrollo personal por presentar altas capacidades.</p> <p>Tipología:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Superdotación: Alto potencial cognitivo y creativo. Pensamientos innovadores diferentes.</li> <li>- Talento: Alto rendimiento en un área específica.</li> <li>- Genio: Persona muy capaz en un ámbito y que aporta algo novedoso a la sociedad. Ej: Einstein.</li> <li>- Prodigio: Persona que hace cosas sorprendentes desde edades tempranas. Ej: Mozart</li> </ul> |
| <b>7. Incorporación tardía (TAR)</b>                                     | Alumnado que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo se incorpora al sistema educativo español de forma tardía y presenta dificultades que le impiden alcanzar con éxito los aprendizajes previstos.   |

|   |  |
|---|--|
| <b>8. Condiciones personales de historia escolar (CPHE)</b> | Alumnado que presenta dificultades derivadas de su historia personal (contexto sociocultural, escolarización irregular, problemas graves de salud, etc.) que le impiden alcanzar con éxito los aprendizajes previstos. |
|---|--|

Documento 2. Categorización en la aplicación SAUCE (Educastur). Registro de alumnado NEAE.

En definitiva, tanto si las necesidades educativas del alumnado se encuadran dentro de la tipología de las NEE o de las NEAE, el modelo educativo determina que la diversidad del alumnado debe ser tenida en consideración en los diferentes niveles de concreción curricular, de manera que las directrices establecidas por la Administración educativa se deben ir adaptando a las diferentes realidades y características de cada centro, aula y alumno, a través del Proyecto educativo, programaciones didácticas, PAD, programación de aula y adaptación curricular. Así en la medida en que se tomen decisiones adecuadas en los niveles más altos, menos necesaria será la adopción de medidas individuales. En este sentido, se enfatiza la necesidad de partir del DUA, proporcionando múltiples medios de presentación, múltiples formas de acción y expresión, así como múltiples formas de implicación, empleando estrategias motivadoras que fomenten la participación del alumnado.

## **4. LOS CENTROS EDUCATIVOS: LA RESPUESTA EDUCATIVA AL ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) Y NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO (NEAE).**

### **4.1. LAS MEDIDAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD COMO MODALIDADES DE ESCOLARIZACIÓN.**

La escolarización del alumnado precisa del dictamen de escolarización correspondiente, el cual supone un documento de uso interno de índole confidencial para las administraciones educativas, cuya finalidad es la de asignar un puesto escolar en las etapas de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato, teniendo en consideración los recursos y/o medidas que pueda precisar el alumnado.

Resulta conveniente que en el apartado correspondiente del dictamen de escolarización figuren todos los centros de la zona, tanto públicos como concertados, que dispongan de los recursos necesarios. Es por eso que, para los centros públicos, previa propuesta de escolarización, deberán informar y consultar con los Servicios de Infraestructuras Educativas y el Servicio de Planificación Educativa la necesidad o no de la eliminación de barreras arquitectónicas, la creación de una ruta de transporte escolar o la disponibilidad de plazas en una ya existente, si se diera el caso.

Tomando como marco legal actual de referencia el establecido en el Principado de Asturias<sup>107</sup>, se garantizará la modalidad de escolarización que permita la mayor inclusión posible, facilitando la adecuada respuesta educativa del alumnado, escolarizando a éstos en los centros docentes esta Comunidad Autónoma desde la primera escolarización hasta finalizar el itinerario educativo dentro del mismo, atendiendo a lo establecido en el Decreto 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y concertados del Principado de Asturias<sup>108</sup>. Para ello, anualmente se incidirá en lo establecido en las Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad educativa para los servicios especializados de Orientación educativa y las Circulares de inicio de curso para los

---

<sup>107</sup> Resolución de 16 de noviembre de 2016, por la que se aprueban instrucciones de organización y funcionamiento del Equipo regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso escolar.

<sup>108</sup> Decreto 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y concertados del Principado de Asturias

centros docentes públicos<sup>109</sup>, que referidas al proceso de escolarización del alumnado diferencian las siguientes modalidades de escolarización: Modalidad ordinaria, combinada y específica, las cuales se exponen en los siguientes subepígrafes.

#### **4.1.1. MODALIDAD ORDINARIA**

Siguiendo el principio de inclusión, el alumnado se escolarizará de forma preferente en esta modalidad. Las medidas establecidas en esta modalidad incluyen posibles modificaciones del currículo. Sin embargo, entre estas medidas también se incluirían las destinadas a la totalidad del grupo-aula, puesto que se trata de medidas organizativas y de flexibilización encaminadas mayoritariamente a fomentar la autonomía e implicación de todo el alumnado. No obstante, aquel alumnado que presente NEE o NEAE se incluirá preferentemente en esta modalidad, pues es competencia de la administración proporcionar a este alumnado los recursos personales y materiales necesarios, pudiendo contar con profesorado de Pedagogía Terapéutica (en adelante PT), profesorado de Audición y Lenguaje (en adelante AL), Auxiliar Educador, Fisioterapeuta, Mediador Comunicativo (anteriormente denominado Interprete de Lengua de Signos-ILS), pudiendo disponer de aula abierta en centros ordinarios<sup>110</sup> (tan sólo en caso de alumnado de 2º de Educación Infantil y 2º de Educación Primaria).

Respecto al alumnado destinatario de las aulas abiertas, éstas se dirigen principalmente a alumnado con trastornos del espectro autista (TEA), trastornos del desarrollo (TD) y dificultades de comunicación, puesto que requieren ajustes significativos del currículo que, en ocasiones, no pueden ser atendidos a tiempo completo en el marco del aula ordinaria con apoyos especializados. Posteriormente, a medida que el alumnado vaya superando los diversos aprendizajes establecidos, se desarrollará un proceso de incorporación progresiva al aula ordinaria de referencia, el cual deberá comenzar alternando breves periodos de permanencia en el mismo, con objeto de ir

---

<sup>109</sup> INSTRUCCIONES de la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad educativa para los servicios especializados de Orientación educativa referidas al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2022/2023.

CIRCULAR de inicio de curso 2022/2023 para los centros docentes públicos y Anexos.

<sup>110</sup> INSTRUCCIONES de 20 de junio de 2018 relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de las aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 18/19.

El alumnado que presenta NEE se escolariza en un aula abierta de un centro ordinario. Se trata de espacios de preparación y transición al aula de referencia, limitadas a mínimo 3 alumnos y máximo 5.

aumentando de forma gradual el tiempo, hasta lograr su plena inclusión a tiempo completo en el grupo-aula ordinaria de referencia, pues formará parte, a todos los efectos del grupo de referencia que le corresponda por edad, contando con los apoyos y refuerzos pertinentes.

En cuanto a las responsabilidades de los profesionales de PT y AL encargados de las aulas abiertas destacan:

- a) Apoyo intensivo del aula abierta: en cuanto a las tareas de comunicación, razonamiento y habilidades sociales (en HHSS), anticipación y estructuración, juego, resolución de conflictos, estrategias de autorregulación y control, aprendizajes básicos, etc.
- b) Apoyo individual en el aula de referencia: Referido a áreas y tareas concretas, modelado, asesoramiento, refuerzo y apoyo a los equipos docentes implicados en la respuesta educativa al alumnado.
- c) Asesoramiento y formación al equipo docente del aula de referencia.
- d) Asesoramiento y pautas de actuación al resto del profesorado y personal no docente: para la intervención en diferentes contextos y espacios comunes como el patio, biblioteca, comedor, aseos, etc.

El alumnado con NEE destinatario del aula abierta cuenta de forma complementaria a su evaluación con un Plan de Trabajo Individualizado (en adelante PTI), cuya elaboración, desarrollo y seguimiento a lo largo del curso escolar estará coordinada por el profesorado tutor que deberá realizar tal cometido contando con el apoyo y asesoramiento del profesorado responsable del aula abierta.

Conviene señalar las competencias de los equipos directivos en materia de seguimiento y evaluación de las aulas abiertas, así como de los resultados alcanzados por el alumnado destinatario, en coordinación con el profesorado participante.

#### **4.1.2. MODALIDAD COMBINADA**

Esta modalidad se dirige exclusivamente al alumnado ya escolarizado en esta modalidad, pues no es de aplicación para nuevas escolarizaciones, cuya aplicación versa

en la Circular de 25 de marzo de 2014<sup>111</sup>, en que se desarrollan las directrices para la escolarización del alumnado en la modalidad combinada, que determina que para esta modalidad de escolarización resulta imprescindible el consentimiento de los padres, madres o representantes legales, pues esta modalidad posee un carácter excepcional, consistente en la alternancia entre un centro ordinario y un Centro de Educación Especial (CEE) o un centro/aula específica. En este caso, el alumnado deberá acudir semanalmente alternando su asistencia entre ambos centros.

La modalidad combinada se desarrolla con carácter general, a partir del segundo ciclo de Ed. Infantil y los tres primeros cursos de Ed. Primaria. A este respecto, la Consejería de Educación del Principado de Asturias estima su ampliación hasta sexto curso de Ed. Primaria, previo consenso de la Comisión de Coordinación y Seguimiento, la cual se reúne trimestralmente a modo de seguimiento.

Esta modalidad se contempla cuando, para dar respuesta a las NEE, se deban utilizar los recursos extraordinarios de atención especializada existentes en un Centro de Educación Especial, como pueden ser aquellos derivados del empleo de una determinada metodología. No obstante, este alumnado, deberá contar con la capacitación suficiente para cursar el currículo ordinario contando con adaptaciones curriculares significativas<sup>112</sup>(ACI).

Este tipo de escolarización requiere del cumplimiento de una serie de criterios o características que configuran el perfil del alumnado destinatario de la modalidad combinada, los cuales se resumen a continuación en:

La presencia de alguna conducta de referencia conjunta básica: Capacidad para dirigir, aunque, sea mínimamente, su atención hacia aquellos estímulos o materiales que se le presentan; cierta tolerancia a que los adultos participen en su juego; aceptación de alguna de las propuestas de manipulación o juego que se le ofrecen ajenas a su repertorio de actuación.

La presencia de una mínima reciprocidad en la interacción.

---

<sup>111</sup> CIRCULAR DE 25 de marzo de 2014 de la Dirección General de Formación Profesional, Desarrollo Curricular e Innovación Educativa, por la que se desarrollan directrices para la escolarización del alumno o alumna que presenta NEE en modalidad de escolarización combinada.

<sup>112</sup> Medida extraordinaria de atención a la diversidad, la cual se aplica únicamente al alumnado con dictamen de escolarización. Esta adaptación realizada sobre el currículo ordinario permite al alumno no cursar alguna de las áreas, así como eliminar algún objetivo, contenido o criterio objeto de evaluación.

La existencia en su repertorio de alguna estrategia básica y efectiva de comunicación al menos para satisfacer sus deseos: conductas instrumentales frecuentes (llevar de la mano hacia algo o alguien, entregar un objeto para que el otro realice una acción sobre él, dirigir la mano del adulto hacia un objeto); utilización del deíctico con función protoimperativa (señalar para pedir algo); entrega o señalización de tarjetas; signos.

El seguimiento de consignas de acción simples, aunque pueda ser necesario acompañar la consigna de indicaciones gestuales y/o claves contextuales.

Un uso funcional y autónomo de algunos objetos, juguetes o útiles cotidianos, aun cuando este uso se alterne con un uso estereotipado de los mismos.

Las capacidades de imitación básicas.

La adquisición de habilidades de autonomía básicas, aunque precise de la guía o supervisión de un adulto, cercanas a su edad cronológica.

Disponer de una mínima capacidad para regular y ajustar su comportamiento a las demandas y exigencias del medio, aunque para ello sea necesaria la utilización de apoyos visuales, a pesar de que puedan aparecer rabietas ante negativas, demoras y cambios.

Impresión de buenas capacidades cognitivas, al menos en lo que se refiere a asociaciones perceptivas, memoria, etc.

La modalidad combinada, al igual que sucedía en las aulas abiertas anteriormente tratadas, también cuenta con un Plan de Trabajo Individualizado (PTI) como medida para evaluar el desarrollo y seguimiento del alumnado en función de las adaptaciones y medidas de atención a la diversidad planteadas.

#### **4.1.3. MODALIDAD ESPECÍFICA**

Tan sólo se aplicará en casos excepcionales cuando la respuesta ajustada a las necesidades del alumnado requiera de una intensidad de recursos especializados, en el contexto de una ratio excepcionalmente baja, que impida la escolarización en modalidad ordinaria en condiciones de calidad y equidad, contando siempre con el consentimiento de sus madres, padres o tutores legales. Esta excepcionalidad se acentúa aún más si cabe en cuanto al alumnado del segundo ciclo de Ed. Infantil.



En zonas rurales, la Dirección General competente en materia de escolarización, podrá habilitar Unidades de Educación Especial situadas en centros ordinarios. Éstas tendrán un carácter sustitutorio del Centro de Educación Especial, cuando la duración del desplazamiento desde el domicilio del niño, niña o adolescente al centro o Unidad de Educación Especial más cercana, u otras circunstancias que de manera excepcional, así lo aconsejen.

Al finalizar cada curso escolar se evaluarán los resultados alcanzados por cada estudiante, en función de los objetivos propuestos a partir de la evaluación inicial. Esta evaluación inicial permitirá proporcionar las orientaciones necesarias y modificar el PTI, así como la modalidad de escolarización, de modo que pueda favorecerse, en la medida de lo posible, el acceso del alumnado a su centro ordinario de referencia. En el caso de nuevas escolarizaciones y cambios de modalidad, cuando se proponga una escolarización en centro o Unidad de Educación Especial, será de obligado cumplimiento la coordinación entre los profesionales de orientación educativa que realizan el dictamen y los Servicios de Orientación Educativa (SEO) de los Centros de Educación Especial.

En los Centros de Educación Especial la escolarización del alumnado podrá extenderse hasta los 21 años, englobando las etapas de Ed. Infantil, Ed. Básica Obligatoria (equivalente a las etapas de Ed. Primaria y ESO de los centros en modalidad ordinaria), Programas de transición a la vida adulta y Programas de FP para alumnado con NEE en Centros de Educación Especial.

En cuanto a la Ed. Básica Obligatoria (en adelante EBO) de los Centros de Educación Especial, las enseñanzas básicas se dividen en dos vertientes, por un lado, EBO I (6-12 años), la cual hace referencia a las enseñanzas de la tradicional Ed. Primaria y, por otro lado, EBO II (12-16 años) correspondiente a las enseñanzas propias de la ESO. La duración de los EBO es de diez años en que el proyecto educativo de estos centros podrá tomar como referentes las capacidades y competencias básicas establecidas en los objetivos del currículo de la Ed. Primaria, pudiendo dar cabida a capacidades y competencias de otras etapas. Pues en el último tramo (EBO II), se deberían ir incorporando contenidos que pongan el énfasis sobre el desarrollo de capacidades vinculadas al desempeño profesional y a la inserción social.

Una vez cumplidos los 16 años, el alumnado podrá cursar los Programas de transición a la vida adulta, regulados por la Orden de 22 de marzo de 1999 <sup>113</sup>, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta a los alumnos con NEE escolarizados en Centros de Educación Especial. Los ámbitos de formativos de los Programas de formación de transición a la vida adulta son: Autonomía personal en la vida diaria, Integración social comunitaria, Orientación y Formación laboral.

Mientras que los programas de FP para alumnado con NEE en Centros de Educación Especial, regulados por la Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte<sup>114</sup>, cuya duración es de dos cursos académicos, pudiéndose ampliar hasta tres. Tal como puede apreciarse la FP en Centros de Educación Especial a grandes rasgos no muestra grandes diferencias respecto a la FP tradicional, salvo en sus contenidos que se desglosan en: Módulos profesionales específicos, Módulos de Formación Básica Obligatoria, y Módulo de formación práctica en empresas de 400 horas. Finalmente, el alumnado obtiene un certificado de unidades de competencia de una determinada cualificación profesional de nivel 1.

#### **4.2. ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD, ¿HOMOGENEIZACIÓN DEL ALUMNADO O MEDIDAS DE ACCIÓN POSITIVA?**

Las medidas de acción positiva se originaron en torno a los años 60 en EEUU, a través de diversos movimientos sociales que pretendían promover la participación de las personas afroamericanas en los diferentes ámbitos de la sociedad (laboral, político, social etc.). Posteriormente, en la década de los 80, estas medidas se trasladaron a Europa<sup>115</sup> con objeto de disminuir las desigualdades entre hombres y mujeres, pues entonces se hizo aún más evidente si cabe que no era suficiente el reconocimiento de la igualdad formal a nivel

---

<sup>113</sup> Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta a los alumnos con NEE escolarizados en CEE (BOE nº 86, de 10 de abril de 1999).

Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y FP, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con NEE, escolarizado en CEE en etapa postobligatoria.

Resolución de 29 de junio de 1999, de la Secretaría General de Educación y FP, por la que se establece los modelos de certificación para el alumnado que finaliza su escolarización en los PTVA.

<sup>114</sup> Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de Programas formativos de FP para el alumnado con NEE en CEE y la realización del módulo de formación práctica en empresas.

<sup>115</sup> SANTOS, B.S. "Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural". Rio de Janeiro: Civilizao Brasileira, 2011, p. 616.

legislativo en los diversos países para su consecución. Esto evidencia que esta igualdad formal entre hombres y mujeres resulta insuficiente para garantizar la igualdad de oportunidades entre ambos sexos, hombres y mujeres.

La acción positiva fue definida por el Comité para la Igualdad entre hombres y mujeres del Consejo de Europa<sup>116</sup>, como una estrategia destinada a establecer la igualdad de oportunidades a través de diversas medidas que permitiesen corregir aquellas discriminaciones resultado de prácticas o de sistemas sociales, es decir, supone un instrumento que desarrolla el principio de igualdad de oportunidades y con tendencia a corregir las desigualdades<sup>117</sup>. Si bien es cierto que, para alcanzar la igualdad es necesario reconocer la diversidad de cada persona y promover la participación de todos y todas bajo condiciones equitativas. Sin embargo, el cumplimiento de este derecho aún en la actualidad plantea serias dificultades en la práctica. Motivo por el cual se crean las medidas de acción positiva, como mecanismo para garantizar una mayor participación ciudadana en la sociedad (art. 26. Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo).

Desde un marco legislativo más actualizado, la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación en su art.6.7<sup>118</sup> define la acción positiva como “las diferencias de trato orientadas a prevenir, eliminar y, en su caso, compensar cualquier forma de discriminación o desventaja en su dimensión colectiva o social”. Estas medidas deberán proporcionarse mientras persistan las situaciones de discriminación o desventaja que las motivan, debiendo ser proporcionadas y ajustadas respecto a los medios para su desarrollo y los objetivos planteados.

Desde el ámbito educativo, resulta fundamental promover la igualdad y el respeto hacia la diversidad cultural y física de todas las personas. Pues esto no se consigue únicamente a través de la promulgación de diversas leyes, sino también a través de una educación para la ciudadanía no sólo restringida al ámbito educativo, sino también al ámbito social. Pues la sociedad continúa teniendo que hacer frente a diversos retos para alcanzar una igualdad real y efectiva. A pesar de ser la igualdad reconocida en la

---

<sup>116</sup> Recomendación 84/635/CEE6, de 13 de diciembre relativa a la promoción de acciones positivas a favor de las mujeres

<sup>117</sup> No obstante, en 1987 el Tribunal Constitucional señalaba respecto a las medidas de acción positiva que no toda desigualdad de trato era contraria al principio de igualdad, como así lo determina la STC 128/87 de 16 de julio, la cual defiende que “no toda desigualdad de trato que beneficie a un grupo o colectivo que venga definido por el sexo resultará vulneradora del artículo 14 C.E”.

<sup>118</sup> Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOE nº 167. de 13 de julio del 2022).

Constitución y en el ordenamiento jurídico, y de los significativos progresos logrados en los últimos años, aun persisten discriminaciones que van desde las formas más extremas- como las que padecen las mujeres víctimas de violencia de género-, a las menos perceptibles que se dan a diario en diversos ámbitos. En este sentido, resulta fundamental atender especialmente a los colectivos víctimas de discriminación múltiple, en numerosas ocasiones ocultos hasta ahora, como sucede en el caso de las mujeres con discapacidad.

El ámbito educativo resulta un elemento clave para contribuir a reducir todas estas desigualdades desde las primeras etapas. Sin embargo, en cuanto a la atención a las NEE y NEAE del alumnado, existe cierta discrepancia tanto a nivel de centro como a nivel legislativo, ya que mientras que las NEE se encuentran, en cierto modo, protegidas y amparadas legislativamente, ya que se promulga que la atención educativa que se proporcione al alumnado con NEE supone un carácter prescriptivo como derecho de este alumnado, puesto que se trata de medidas de carácter permanente. Mientras que, las NEAE, a pesar de encontrarse recogidas en las diversas leyes educativas, presentan un entramado legislativo mucho más blando y difuso. Puesto que gran parte de estas medidas son de carácter transitorio o temporal que, en teoría sirven de ayuda puntual con objeto de contribuir a que todo el alumnado alcance en igualdad de oportunidades las competencias establecidas. Esto significa proporcionar las ayudas necesarias en cuanto a aquellos aprendizajes deficitarios en que no se alcance el nivel medio de su grupo-clase de referencia.

El alumnado de NEAE, al igual que el alumnado de NEE, supone un diagnóstico, que implica la asignación de una determinada etiqueta (revítese las Tabla 3), a través de la cual se justifican las medidas y apoyos proporcionados. De forma que, cuando un determinado niño, niña o adolescente sea etiquetado como NEAE causando alta como alumnado NEAE, lo esperable es que este alumnado una vez tratadas, compensadas y superadas sus dificultades cause baja como alumnado NEAE. Sin embargo, una de las problemáticas recurrentes que se producen en el sistema educativo español a este respecto, es que el alumnado etiquetado como NEAE permanezca durante toda su escolaridad con dicha etiqueta.

Sin duda, los grandes excluidos de todo sistema educativo, sin entrar en distinciones diagnósticas, tradicionalmente ha sido el alumnado con NEE, los cuales en la actualidad son objeto de numerosas medidas encaminadas a atender su diversidad concreta en condiciones de igualdad y oportunidad. Mientras que con el alumnado con

NEAE, la mayoría de las medidas proporcionadas irían más encaminadas a lograr su “homogeneización” dentro de su grupo-clase de referencia.

Es por ello por lo que, se plantea que las diferentes medidas de las que son objeto todos aquellos niños, niñas y adolescentes con necesidades y/o dificultades específicas de aprendizaje de diversa índole suponen una medida encaminada a homogeneizar a todo el alumnado para que alcancen resultados similares. Las medidas de atención a la diversidad plantean alcanzar los mismos objetivos por parte de todo el alumnado, sea cual sea su dificultad, lo cual nos acerca al concepto de homogeneización.

Sin embargo, aquel alumnado más vulnerable en situación de desventaja por presentar déficits intelectuales, trastornos del espectro autista, discapacidad física, orgánica, sensorial, pluridiscapacidad, y un largo etc. no dejan de precisar de mayores medidas de acceso que les permitan participar en igualdad de condiciones que el resto, es decir, desde un punto de vista totalmente subjetivo, no se trata de equiparar a todo el alumnado con dificultades concretas en un determinado momento (proceso de homogeneización), sino de proporcionar los apoyos y ayudas necesarias para favorecer el acceso a la educación en igualdad de oportunidades de los más vulnerables y tradicionalmente en riesgo de exclusión social (proceso de atención a la diversidad e inclusión).

#### **4.2.1. MEDIDAS AFIRMATIVAS Y DE ACCIÓN POSITIVA FRENTE A LAS NEE Y NEAE**

Los Programas de Atención a la Diversidad (PAD) de los centros educativos deberán recoger los aspectos diferenciales concretos relativos a la atención del alumnado en situación de vulnerabilidad por presentar NEE y NEAE. Es aquí donde los servicios especializados de orientación, Unidades de Orientación, Departamentos de Orientación y Equipos de Orientación, cobran especial relevancia, pues se encargan de la provisión, ajuste y seguimiento de las diversas medidas educativas destinadas a tratar y/o paliar las necesidades educativas de este alumnado, en coordinación con los equipos docentes, y sus tutores y tutoras, los cuales en conjunto procurarán una adecuada atención educativa y seguimiento de este alumnado a lo largo de su escolarización.

Asimismo, de forma paralela al tratamiento que desde los centros educativos se proporcione al alumnado con NEE y NEAE, este alumnado podrá acceder a los sistemas

educativos a través de diversas medidas de acción positiva, las cuales se resumen en la Tabla 4 siguiente.

Tabla 4.

*Medidas afirmativas y de acción positiva para el alumnado con NEE y NEAE.*

| <b>Medidas de acción positiva</b>   | <b>Destinatarios</b>  |
|---|---|
| Ayudas/Becas para el alumnado con NEE   | Alumnado escolarizado en centros educativos españoles que acrediten la necesidad de recibir apoyos educativos y un porcentaje de discapacidad igual o superior al 33%.  |
| Ayudas/Becas para el alumnado con NEAE  | Alumnado escolarizado en centros educativos españoles que acrediten la necesidad de recibir apoyos educativos y cumplan los requisitos establecidos.  |
| Programas formativos de Cualificación Básica Adaptada a alumnado con NEE  | Alumnado entre los 16 y 21 años, con discapacidades físicas o psíquicas o trastornos conductuales o de personalidad. Teniendo como requisito haber completado los diez años de escolarización básica, tanto en centros ordinarios como específicos de Educación Especial (CEE). |
| <p>Reserva del 5% de las plazas escolares ofertadas por los Programas de Formación Profesional Básica</p> <p>Resolución de 10 de mayo de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado, en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias, para cursar ciclos formativos de formación profesional de grado básico, de grado medio y de grado superior en modalidad presencial, ciclos formativos de grado medio y de grado superior en modalidad a distancia y cursos de especialización<sup>119</sup></p> | <ul style="list-style-type: none"> <li>- Alumnado con NEE, debiendo presentar la acreditación correspondiente como alumnado NEE.</li> <li>- Alumnado con discapacidad reconocida.</li> </ul>  |
| Ampliación del tramo de edad para acceder a los Programas de Formación Profesional Básica   | Alumnado mayor de 16 años y menor de 25, que en el caso de personas con un grado de discapacidad $\geq$ al 33%, deberán tener menos de 30 años, en el momento de solicitar su   |

<sup>119</sup> Resolución de 10 de mayo de 2022, de la Consejería de Educación, por la que se regula el procedimiento de admisión del alumnado, en centros docentes no universitarios públicos y privados concertados del Principado de Asturias, para cursar ciclos formativos de formación profesional de grado básico, de grado medio y de grado superior en modalidad presencial, ciclos formativos de grado medio y de grado superior en modalidad a distancia y cursos de especialización (BOPA nº 98 de 24 de mayo de 2022).

|   |  |
|---|--|
|   | inscripción en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil.  |
| Exención del pago de tasas de matriculación   | - Alumnado que curse Enseñanzas artísticas superiores.<br>- Enseñanzas en régimen especial.<br>- Enseñanzas universitarias.  |
| Reserva de Plazas de Acceso a las Universidades Públicas<br><br>Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado <sup>120</sup> | Reserva de al menos un 5 % de las plazas ofertadas a alumnado con un porcentaje de discapacidad reconocido $\geq$ al 33 %, Así como a aquel alumnado con necesidades educativas especiales permanentes asociadas a circunstancias personales de discapacidad, que anteriormente durante su escolarización haya precisado de recursos y apoyos para su plena normalización e inserción educativa. |

Dirección General de Planificación y Gestión Educativa del Ministerio de Educación y Formación Profesional

De modo que, las adaptaciones de acceso compensan dificultades específicas del alumnado con NEE asociadas a diversidad funcional, discapacidad intelectual, del desarrollo, Trastornos Específicos del Lenguaje (TEL), dislexias, entre otros; las adaptaciones metodológicas se conciben como medidas de carácter ordinario, puesto que, son ayudas, recursos materiales y medios técnicos que compensan sus necesidades en virtud de favorecer su evolución y progreso a lo largo del proceso de aprendizaje. Mientras que, por otro lado, las medidas de acción positiva se destinan principalmente a favorecer su acceso. Acceso que sin duda genera grandes controversias, ya no solo en lo que al ámbito educativo se refiere, sino a nivel social, ya que, en el ámbito subjetivo del ejercicio de los derechos individuales, tal y como recoge el art.20 CE, se reconoce el derecho de todas las personas a expresar libremente sus pensamientos, ideas y opiniones de forma verbal, escrita o cualquier otro medio. Esta libertad individual que se le confiere a todas las personas deja entrever posiciones enfrentadas en que a un extremo se sitúan quienes establecen un rol de paternalista de beneficencia respecto a la protección de los declarados más vulnerables, y a un extremo opuesto conformado por quienes consideran que estas personas y colectivos reciben un trato injustificado de favor.

En general, los Estados desarrollados entienden que se encuentra justificado el paternalismo cuando se trata de introducir medidas sobre un sujeto en que el propio sujeto

<sup>120</sup> Real Decreto 412/2014, de 6 de junio, por el que se establece la normativa básica de los procedimientos de admisión a las enseñanzas universitarias oficiales de Grado (BOE nº 138, de 7 de junio de 2014).

reconocería a estas como medidas menores para evitar graves males. Más allá de esto, no se justifica el paternalismo, lo cual genera un problema respecto a la conceptualización del término vulnerabilidad. La vulnerabilidad jurídica se define como una situación injustificada de desventaja en la posibilidad de acceder en pie de igualdad al disfrute de los bienes y derechos. Esta concepción nos habla también de la de la noción de dignidad de las personas, la cual en el marco del derecho constitucional español en su art.10 queda definido como un referente de los derechos fundamentales, pues los derechos son instrumentos articulados en relación con cada persona, ya que si no se articulasen en relación con cada persona los derechos serían irrealizables. La dignidad se convierte así en un instrumento fundamental para ejercer derechos<sup>121</sup> y darles un sentido que permita su articulación, ya que, gracias a esta articulación dotada de sentido, cada persona puede proporcionarle sentido tanto al art.14 que impide la no discriminación, así como al art. 9.2 de la CE, el cual determina que el Estado tiene la obligación de eliminar todos los obstáculos que impiden que las personas puedan acceder en pie de igualdad al disfrute de los derechos conforme a sus circunstancias personales<sup>122</sup>.

Es aquí donde la recién aprobada Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación<sup>123</sup>, supone un gran paso para defensa de las personas y colectivos víctimas de discriminación, pues proporciona respuesta y hace visibles a todas estas personas lo que desde hace años luchan contra la discriminación.

#### **4.2.2. DEPARTAMENTOS DE ORIENTACIÓN: MEDIDAS EDUCATIVAS DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD VS HOMOGENEIZACIÓN ANTE LAS NEE Y NEAE.**

A fin de facilitar el acceso, presencia, participación y aprendizaje de los niños, niñas y adolescentes en un contexto lo más inclusivo posible, y teniendo en cuenta las necesidades particulares de cada alumno y alumna, se suelen proponer las siguientes medidas educativas:

---

<sup>121</sup> SUÁREZ LLANOS. L. “Las condiciones materiales e ideológicas del derecho a la educación”. En el 30 Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño: logros y retos desde una perspectiva multidisciplinar. Dykinson, 2020, pp. 142-168.

<sup>122</sup> SUÁREZ LLANOS. L. “El derecho a la educación: sus brechas de justicia, conciencia y género”. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 23, 2020, pp. 99-129. ISSN 1575-738

<sup>123</sup> Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOE nº 167. de 13 de julio del 2022).



- Asegurar que las programaciones didácticas y de aula tienen en cuenta la atención a la diversidad; y los objetivos, contenidos, actividades, metodologías y evaluación se ajustan a las necesidades y características educativas de todo el alumnado.

- Proporcionar adaptaciones metodológicas y organizativas en todas las áreas que sean necesarias, valorando la posibilidad de ajustar los objetivos, contenidos y criterios de evaluación, pudiendo llegar a partirse de los mínimos evaluables en todas las áreas que puedan precisarse, asegurando que estos sean adecuados al nivel que pueda presentar el niño, niña o adolescente. Para ello, se partirá de los resultados obtenidos en la evaluación inicial (especialmente de las áreas de Lengua, Matemáticas e Inglés).

- Adaptaciones de acceso al currículum: ajuste de tiempos, ubicación cercana a la fuente de información, empleo de apoyos visuales para la introducción de nuevos conceptos, permitir el uso de la calculadora, anticipación de materiales y actividades, planificación, ayuda para la síntesis y realización de esquemas y mapas mentales, subrayado, etc.

- Intensificación de la acción tutorial: mayor individualización de la atención del profesorado dentro del aula, intensificación de las relaciones familia-centro educativo para realizar un seguimiento más frecuente y detallado de la evolución del alumnado más vulnerable.

- Apoyo por parte de los especialistas en Pedagogía Terapéutica (PT), dentro o fuera del aula, con objeto de estimular y desarrollar las funciones ejecutivas (atención, planificación, memoria, regulación, etc.), reforzar aprendizajes básicos, lectoescritura y regulación conductual, haciendo hincapié en los aspectos socioemocionales y en el desarrollo de técnicas de estudio. Asesorando y colaborando con la tutora o tutor responsables y el resto del profesorado con funciones de apoyo ordinario en su implementación, y para facilitar contextos de atención individualizada que apoyen los procesos de enseñanza-aprendizaje dentro del aula, así como el desarrollo de los programas específicos indicados en el Plan de Trabajo Individualizado (PTI)<sup>124</sup>.

- Apoyo por parte del/la especialista de Audición y Lenguaje (AL), dentro o fuera del aula, con el objetivo de apoyar y asesorar al profesorado en el estilo comunicativo a utilizar con el alumnado destinatario, los sistemas y ayudas de facilitación a la comunicación, así como favorecer el desarrollo de comunicación y el lenguaje expresivo

---

<sup>124</sup> PTI= Plan de Trabajo Individualizado.

y comprensivo mediante programas específicos de intervención, siendo enmarcado en el PTI de cada alumno/a.

- Seguimiento y asesoramiento familiar, apoyo a la acción tutorial, asesoramiento al equipo docente y coordinación con especialistas en la elaboración e implementación del PTI por parte del Departamento de Orientación del centro.

- Coordinación profesional desde el centro educativo por parte de Orientador/a y el Personal Técnico de Servicios a la Comunidad (PTSC) con los recursos del entorno que realizan un seguimiento del alumnado y sus familias, como Salud Mental Infanto-juvenil, Servicios Sociales, etc.

Todas estas medidas configuran el actual cambio de paradigma que se vive en materia de atención a la diversidad y Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sin embargo, resulta innegable que llevar todas estas medidas al aula a menudo resultan difíciles de asumir por parte de la totalidad del profesorado, especialmente por parte de aquellos que cuentan con más años de experiencia. Puesto que este nuevo paradigma les obliga a incluir en sus respectivas programaciones la utilización de dibujos, ayudas visuales, colores, etc. En definitiva, nuevas metodologías en que las Consejerías de Educación apenas ofrecen formación eficaz al profesorado.

Respecto a la utilidad de todas estas medidas, tengo la convicción de que funcionan, funcionan siempre y cuando el centro cuente con la debida coordinación y formación necesaria por parte de todos sus profesionales. Así pues, no solo basta con contar con la formación adecuada por parte del conjunto del profesorado, sino que la Administración educativa, deberá velar por procurar las condiciones de trabajo óptimas, tanto del alumnado como del profesorado.

A su vez, en cuanto a la evaluación pueden aplicarse medidas de diversa índole, como las que se incluyen en la Tabla 5 siguiente:

Tabla 5.

*Resumen de medidas susceptibles de aplicación durante el proceso evaluador*

| <b>Medidas afirmativas ante la EVALUACIÓN de contenidos</b>                                       |
|---|
| Incluir una <b>evaluación inicial</b> que permita detectar los conocimientos previos del alumnado |

|  |
|--|
| Realizar una <b>evaluación continua</b> valorando: el trabajo diario, el interés y la implicación  |
| Utilización de <b>técnicas y estrategias variadas</b> : exámenes (escrito y/o oral), observación, debates, entrevistas, exposiciones, portfolios, cuestionarios, autoevaluación, coevaluación, heteroevaluación, evaluación por competencias, etc. |
| Proponer <b>diversas alternativas en la forma de plantear las preguntas en las pruebas</b> , cuando sea preciso: como unir con flechas, preguntas cortas, evitar ambigüedades o dobles sentidos, secuenciar los pasos de un problema, etc.         |

Fuente: Elaboración propia.

Una de las funciones primordiales del orientador es la realización de las pertinentes evaluaciones psicopedagógicas, lo que grosso modo podemos resumir como “el etiquetado/categorización” del alumnado. Este proceso se inicia bien a demanda de las familias o bien a demanda de los equipos docentes. Eso sin olvidar que la evaluación psicopedagógica se erige como un derecho de todo alumno y alumna. De forma que, contar con el consentimiento de los progenitores no exime de su realización por parte del orientador/a, eso sí, siempre y cuando su realización esté debidamente razonada y justificada. No obstante, la Orientación educativa no es meramente evaluación psicopedagógica, al igual que tampoco se circunscribe tan sólo a la orientación académico profesional del alumnado.

Además, la labor orientadora como figura de referencia de todo el profesorado en cuando a la elaboración, adaptación e implementación de las diversas medidas de atención a la diversidad del alumnado resulta de suma importancia. Así como en la proporción de la ayuda y acompañamiento necesario durante todo el proceso educativo del alumnado y a todos los miembros que conforman la comunidad educativa: Equipos directivos, Equipo docente, maestros/as especialistas (PT, AL, Auxiliar Educador, Fisioterapeuta, etc.), familias (padres, madres, tutores legales u otros miembros de esta).

Tal y como puede apreciarse, la labor orientadora tiene un amplio alcance, ya que como se recoge en la Tabla 5, a su vez parte de sus funciones se encuadran respecto al procedimiento evaluador del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) y necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE). En concreto, en cuanto a la adaptación de los procedimientos, instrumentos de evaluación y criterios de calificación que se realizarán conforme a los criterios de evaluación establecidos de forma específica en la adaptación personalizada realizada de acuerdo con la necesidades de cada alumno/a.

Desde un punto de vista totalmente subjetivo, las funciones del orientador/a son excesivas, lo que impide ofrecer la debida atención personalizada que todo el alumnado, con y sin necesidades, precisa. A todas las funciones que el orientador/a realiza debe añadirse la incesante carga burocrática de la que este profesional es responsable en cuanto a la cumplimentación de instancias, solicitudes de colaboración junto con otros departamentos de la Consejería de Educación (por ejemplo, Equipo de conducta, alumnado con autismo, Salud Mental, etc.), levantamiento de actas de reuniones de departamento y reuniones internivel semanales con tutores/as, entre otras muchas.

Lo ideal sería tomar en consideración las recomendaciones de organismos internacionales que consideran que la ratio de profesionales de orientación que se precisa en España debería ser de 1/250, es decir, un orientador/a por cada 250 alumnos y alumnas en cada una de las CCAA. De esta forma si estaremos ofreciendo una orientación educativa de calidad capaz de atender a la diversidad promoviendo la igualdad e inclusión educativa de todo el alumnado.

Para finalizar este apartado, tal y como se adelantaba ya en la introducción de este trabajo, la aplicación de medidas de homogeneización y diversificación del alumnado dependerán de las necesidades concretas que el alumnado plantee, pues no serán iguales las medidas a implementar para alumnado con discapacidad grave que para aquel que precise medidas de carácter más temporal como es el caso del alumnado NEAE. Puesto que, aquel alumnado con NEE más graves precisará de recursos más singulares y especializados que los centros ordinarios, al menos actualmente, no pueden asumir para responder a las necesidades de este alumnado.

#### **4.2.3. REPERCUSIONES JURÍDICAS DE LA VULNERACIÓN DEL DERECHO A LA EDUCACIÓN DE NIÑOS, NIÑAS Y ADOLESCENTES**

Para finalizar, señalaré las importantes repercusiones sociales y jurídicas que plantea la atención a la diversidad en materia de proporción de recursos y medidas en atención de los niños, niñas y adolescentes en edad de escolarización, pues cuando los centros educativos y las familias entran en conflicto en lo que al derecho a la educación respecta, pueden vulnerarse los derechos de los niños, niñas y adolescentes. Buen ejemplo de esta vulneración se encuentra en la jurisprudencia del TSJ del Principado de Asturias,

STS 0085/2021<sup>125</sup> de 20 de octubre del 2021, en que la parte demandante interpone un recurso contencioso-administrativo tras haber solicitado en tiempo y forma a la Consejería de Educación del Principado de Asturias la proporción de los recursos humanos necesarios para atender a las necesidades educativas de su hijo y ésta haberlo desestimado, se ampara en la comisión de una infracción de los derechos a la igualdad y a la educación del menor de edad. Para ello, a través de la demanda a nivel judicial emitida solicita que se estime la obligación de la Consejería de Educación referenciada de dotar al Colegio de los oportunos recursos humanos necesarios en materia de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL) que garanticen la atención educativa que su hijo precisa.

Esta sentencia se produce por contravenir a lo establecido en los arts. 14, 27, y 47 de la CE, así como el art. 24 del Convenio de NY y los arts. 71, 73 y 74 de la Ley Orgánica de Educación (LOE). Asimismo, alude a sentencias similares: STC 10/2014 de 27 de enero; STS nº 3257/2011, de 9 de mayo del 2011, Sentencia 196/2011.

En atención de todo lo expuesto, el TSJ decide estimar el recursos contencioso-administrativo interpuesto por la madre demandante, la cual actúa en representación de su hijo, seguido por el procedimiento especial para la protección de los derechos fundamentales de la persona menor de edad, estableciendo la obligatoriedad de la Consejería de Educación del Principado de Asturias de dotar al colegio de los oportunos medios y apoyos para que el menor reciba los apoyos de los especialistas de Pedagogía Terapéutica (PT) y Audición y Lenguaje (AL). Esta sentencia deja patente lo establecido en la actual Ley Orgánica 6/2022 de 12 de julio<sup>126</sup>, complementaria a la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación<sup>127</sup> que esta última en su art. 4 prohíbe toda conducta, actuación, criterio o práctica que pueda atentar contra el derecho a la igualdad.

Análoga similitud guarda la sentencia del TSJA en que se recuerda a la Consejería de Educación del Principado de Asturias, la obligación de proporcionar las adaptaciones metodológicas necesarias a una alumna de Bachillerato.

---

<sup>125</sup> STS 738/2020, de 9 de abril de 2021.

<sup>126</sup> Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal (BOE nº 167 de 13 de Julio de 2022).

<sup>127</sup> Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación (BOE nº 167, de 13 de julio de 2022).

Tal y como puede apreciarse, esta sentencia reconoce el derechos los niños, niñas y adolescentes a disponer de los recursos personales y materiales necesarios que salvaguarden su derecho a la educación y que de manera categórica en ocasiones los centros educativos vulneran. Sin embargo, no sólo los centros educativos vulneran el derecho de los niños, niñas y adolescentes a la educación, tal y como puede apreciarse en la siguiente sentencia que se incluye a continuación, en que las familias, en este caso uno de los progenitores, bajo la convicción de actuar de forma protectora incurre en incumplimientos legales que vulneran el derecho a la educación de su hijo.

La sentencia a la que se alude pertenece a la comunidad autónoma de Navarra, sentencia, cuyos delitos señalados sin duda se han repetido a lo largo de la geografía española en estos dos últimos años. Pues el miedo despertado por la pandemia de la covid-19 se ha hecho evidente en innumerables escenarios, incluido el ámbito educativo. Asimismo, el Juzgado de Primera Instancia e Instrucción nº 2 de Tafalla<sup>128</sup>, el cual ante la negativa de uno de los progenitores a que sus hijos acudan al centro educativo alegando miedo a que éstos contraigan la Covid-19. Es por ello por lo que el Juzgado de Primera Instancia e Instrucción en que la madre, desconocedora de esta situación en un primer momento, denuncia los hechos alegando una discrepancia en el ejercicio de la patria potestad por parte del padre de sus hijos, el cual vulnera el derecho a la educación de sus hijos al impedirles acudir al centro educativo cuando la custodia compartida recaía sobre éste. Motivo por el cual la madre solicita que con objeto de salvaguardar el derecho a la educación de sus hijos se imponga al padre la obligación de que sus hijos acudan al centro educativo cuando la custodia compartida recaiga sobre éste, de forma que, si no cumpliese, se establezca un régimen de visitas para ver a sus hijos, recayendo la custodia sobre la madre.

El fallo de la citada sentencia establece la obligación del padre de llevar al colegio a sus hijos para que éstos acudan presencialmente al mismo, el cual, en caso de persistir en su actuación, se atribuirá la custodia a la madre. Esta última sentencia, tal y como se alude anteriormente, supone una de las muchas que la pandemia de la Covid-19 ha dejado, pues numerosas familias, padres y madres, ante el miedo ocasionado y bajo la plena convicción de estar protegiendo a sus hijos, han disparado las cifras de absentismo escolar durante los dos años posteriores a la crisis sanitaria ocasionada. De forma que, consciente

---

<sup>128</sup> Auto 206/2020, de 9 de noviembre del 2020. Rec. 368/2020.

o inconscientemente, han vulnerado el derecho a la educación de sus hijos amparándose en su derecho a tomar decisiones por ellos en señal de protección.

Diferente es el caso expuesto en la STSJ 2668/2019<sup>129</sup> que refleja la demanda interpuesta por una madre a la Dirección del centro en que se encuentra matriculada en la ESO su hija. En un recurso previo de alzada interpuesto a la Dirección del centro educativo ésta deniega la renuncia de la madre y su hija a disponer de adaptaciones curriculares significativas, pues pueden repercutir en la titulación de la alumna. A este respecto, la Dirección del centro fue sancionada por vulneración del derecho fundamental a la educación en igualdad de condiciones contemplado en los arts. 14 y 27 de la CE. Posteriormente, el centro educativo deniega la titulación de la alumna tras finalizar la ESO, de forma que la madre interpone una reclamación contra a no titulación de sus hija. Por tanto, se produce una estimación parcial del recurso interpuesto por la madre de la alumna.

Estas tres sentencias a las cuales se ha aludido evidencian la fragilidad que entraña el derecho a la educación, así como la compleja diversidad de criterios entre los diferentes agentes que puedan estar implicados, pues dependiendo de la interpretación personal que cada uno de ellos haga de la ley y sus disposiciones variará la interpretación y alcance de sus derechos.

---

<sup>129</sup> STSJ 2668/2019, de 24 de junio de 2019 (FJ 1º).

## 5. CONCLUSIONES

Para finalizar, es preciso señalar la importancia de identificar las necesidades del alumnado partiendo de una perspectiva sistémica, así como realizar un análisis pormenorizado del contexto escolar, identificando barreras y facilitadores, con el objetivo de que desde los centros educativos éstos ajusten adecuadamente su respuesta educativa favoreciendo el desarrollo intelectual, personal, social y emocional del alumnado, desde un enfoque inclusivo de atención a la diversidad.

A lo largo de este trabajo se han descrito los principales factores de diversidad del alumnado, sobre todo de aquellos con NEE y NEAE, y, por ende, en situación de mayor vulnerabilidad, así como el tratamiento educativo e integrador que estos reciben desde los centros. De este análisis pueden extraerse diversas conclusiones que descubren los aspectos positivos y negativos que la integración del alumnado de NEE genera en los centros de Educación Primaria y Educación Secundaria (ESO), entre ellas importantes repercusiones sociales y jurídicas. Destaco como aspectos positivos la respuesta inclusiva que responde al ideal de una sociedad democrática e inclusiva en la que la integración supone una forma de alcanzar y ejercer la justicia social, que mejora la igualdad de oportunidades y evita la marginación/exclusión social.

Además, a nivel de aula posibilita la normalización de estas situaciones y circunstancias personales; visibiliza los problemas y ofrece una visión más realista de la sociedad, ofreciendo un modelo claro de valores morales como la solidaridad y la tolerancia, pues mejora las relaciones sociales y la convivencia en el aula. Mientras que, como aspectos negativos, plantea el riesgo de exclusión por ser el único diferente y posibles conflictos con el resto del alumnado, pues los habrá poco tolerantes y también quiénes puedan sentirse apartados por la excesiva atención que pueda demandar el alumnado de NEE.

Sin embargo, tal y como pudo quedar patente en el anterior apartado, existen diversos matices en función del rol que desempeñe cada persona. De forma que, desde el ámbito familiar del alumnado con NEE, la mayor parte se decantan con carácter general por la integración de sus hijos en centros educativos. La primera de esta que se somete a diversos matices en relación con el tipo de dificultad: De forma que, si la discapacidad es leve, las familias prefieren la integración en un grupo heterogéneo. Mientras que, si la discapacidad es grave y/o dependiendo del grado de discapacidad del niño, niña o



adolescente, las opciones muchas veces pasan por ubicarlo en un grupo heterogéneo con apoyos puntuales; en un grupo homogéneo con alumnado con dificultades similares; o por la segregación en un aula de apoyo dentro de un centro de integración o en un aula de educación especial (intentando que algunas actividades puedan compartirse con el resto del alumnado).

En definitiva, el alumnado con NEE debe ser atendido y reconocido por las Administraciones educativas, pues corresponde es su responsabilidad proporcionar los recursos y ayudas que legalmente corresponden al alumnado con NEE a lo largo de su escolarización. Por su parte, el alumnado con NEAE a nivel legislativo presenta delimitaciones más difusas, pues sus necesidades son mayoritariamente de carácter transitorio o temporal en que a menudo desde los centros educativos y sus administraciones se realiza una interpretación legislativa errónea y/o sesgada. Esto conduce a la reflexión de que para proteger los derechos de los niños, niñas y adolescentes es necesario, además de un trabajo coordinado entre los diversos profesionales, evaluar tan sólo aquellas casuísticas particulares que entrañen serias dificultades, pues tan perjudicial es sobre diagnosticar en exceso como apenas hacerlo. Así que, partiendo de la premisa previa formulada en la introducción, efectivamente el tratamiento de las NEE y NEAE, la solución viene por, en unas ocasiones utilizar medidas de homogeneización y, en otras de diversificación, conforme a los derechos y protección jurídica del colectivo de los niños, niñas y adolescentes, pues la naturaleza de las medidas variará en función de los resultados del proceso de evaluación de necesidades.

La gran complejidad que supone proporciona de una educación de calidad que atienda a la diversidad de condiciones personales y educativas de todo el alumnado salvaguardando los derechos e igualdad de oportunidades de éstos. Ello exige mejoras y adaptaciones constantes en materia de inclusión del alumnado con NEE y NEAE, especialmente de aquellos con algún tipo de diversidad funcional, discapacidad intelectual o del desarrollo, bien sea física, sensorial, psíquica, o de cualquier otra índole que repercuta en su plena integración socioeducativa. Puesto que, aun en la actualidad, la inclusión no es más que una quimera que no hace más que relegar socialmente a lo más vulnerables.

En este sentido, resultan innegables los grandes avances logrados a nivel europeo en los últimos años en materia educativa de inclusión e igualdad de oportunidades. Sin embargo, centrandó el foco de atención sobre España, contemplamos con cierto un

escepticismo y desconfianza, numerosas medidas que en su aplicación no dejan de suponer un mero “lavado de cara” disfrazado de progreso denominado atención a la diversidad y educación inclusiva. Esto hace que verdaderamente las medidas de atención a la diversidad favorecedoras de la inclusión de aquel alumnado más vulnerable suponen una constante batalla de reivindicación de derechos hacia las Administraciones encargadas de gestionar y proporcionar esos recursos, ya que el proceso de universalización de la atención a la diversidad es un derecho de todos los niños, niñas y adolescentes, derecho que en ocasiones es vulnerado sistemáticamente, precisamente por las Administraciones educativas que deberían proteger y respetar los derechos del alumnado más vulnerable, como hemos podido ver en las sentencias incluidas en el anterior capítulo.

A través de este trabajo se ha pretendido dar cierta visibilidad a una realidad tan compleja y frágil como es el derecho a la educación especialmente de aquellos colectivos más vulnerables que presentan necesidades educativas especiales, así como dar cuenta de las innumerables barreras que aún quedan por superar por éstos en su acceso en pie de igualdad y oportunidad al pleno disfrute de su derecho a acceder a una educación inclusiva de calidad. Este trabajo ha permitido establecer como conclusión que, si la educación inclusiva apuesta por suprimir las barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado más vulnerable con discapacidad física, visual, auditiva, intelectual debe ofrecerle y favorecer las oportunidades educativas para que desarrollen al máximo sus posibilidades, así como su participación para que se desarrollen a nivel socioemocional. La educación de este alumnado con discapacidad, como ya se adelantó a lo largo del presente trabajo, ha experimentado grandes cambios en los últimos años: los avances tecnológicos han permitido diseñar dispositivos que facilitan la comunicación y el acceso al currículo a este tipo de alumnado, lo que hace necesario por parte de los docentes y profesionales de la atención a la diversidad, adaptarse a las nuevas realidades para personalizar y ofrecer una respuesta educativa de calidad a la par que inclusiva.

## BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M. "Towards self-improving school systems: Lessons from a city challenge". Routledge. 2015, pp. 16-201.
- ALÁEZ CORRAL, B. A. "El ejercicio autónomo de los derechos fundamentales por el menor de edad". *Revista europea de derechos fundamentales*, (21), 2013, 37-78.
- ALÁEZ CORRAL, B. A. "Reflexiones jurídico-constitucionales sobre la prohibición del velo islámico integral en Europa", *Teoría y Realidad Constitucional*, nº18, 2011, p.2
- BIANCO, G. "La "utopía" de la igualdad". *Revista internacional de filosofía*, 2018, pp. 180-192.
- BRACHO, C. A. Políticas públicas y marco de protección jurídica del menor en España. *Revista de Derecho político*, (90), 2014, 97-134.
- BALLESTÉ, I. R. "El interés superior del niño: concepto y delimitación del término. Educatio siglo XXI", 2012, 2012, pp. 89-108.
- CARTUJO, J. I. B. "Hijos alineados y padres alienados: mediación familiar en rupturas conflictivas". Editorial Reus, 2018, pp. 8-96
- DE LOS SANTOS, P. J. & RUEDA, P. O. "Procesos de orientación para la inserción sociolaboral de personas con especiales dificultades de acceso al mercado de trabajo. Un modelo de orientación para la inserción". *REOP-Revista Española de Orientación y Psicopedagogía*, 2010, pp. 93-108.
- FERNÁNDEZ, M., MENA, L. & RIVIERE, J. "Fracaso y abandono escolar en España", *Revista de currículum y formación del profesorado*, nº 3, 2010, págs. 319-321.
- FERNÁNDEZ VILLAZÓN, L. A. "Grupos vulnerables. Apuntes para un concepto jurídico-social". *Revista de Trabajo y Seguridad Social, CEF*, 2016, pp. 109-134.
- FERRAZ DOBARRO, M., LÓPEZ GORRÍN, M. D., GARCÍA HERNÁNDEZ, G., RODRÍGUEZ GUERRA, E., GARCÍA RODRÍGUEZ, A. T., PAZ PÉREZ, A. E. & CÁMARA BARROSO, M. L. (2007). Los centros educativos ante la desprotección de la infancia y la adolescencia: guía para la comunidad educativa.
- FERRER RIBA, J. "Relaciones familiares y límites del derecho de daños", Indret, 2001, pp. 3-21.
- GARCÍA GÓMEZ, T. "Bases del derecho a la educación: La justicia social y la democracia", *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 2018, pp. 159-175.

- GILLIGAN, C. (1993). "In a different voice: Psychological theory and women's development". Harvard University Press, 1993, pp. 4-91.
- GONZÁLEZ R.M. & GUINART, S. "Factores e indicadores de riesgo en el niño", en GISPERT, D. & HUGUET, T. (Coords.). *Escuela inclusiva: alumnos distintos, pero no diferentes*. GRAÓ, Barcelona, 2011, p 63-72.
- JARAMILLO, L. "Concepciones de infancia". *Zona próxima: Revista del Instituto de Estudios Superiores en Educación* (8), 2007, pp. 108-123.
- KOHLBERG, L., "The Psychology of Moral Development: The Nature and Validity of Moral Stages" *Essays on Moral Development*, Vol.2, 1984, pp. 684-709.
- KOHLBERG, L., "Psicología del desarrollo moral", Bilbao, Desclée de Brouwer, 1992, pp. 198-202.
- LA BARBERA, M. (2019). "La vulnerabilidad como categoría en construcción en la jurisprudencia del Tribunal Europeo de Derechos Humanos: límites y potencialidad". *Revista de Derecho Comunitario Europeo*, 23(62), 2019, pp. 235-257.
- LASARTE ÁLVAREZ, C. L. (2009). "La capacidad de obrar: edad y emancipación de menores". In *La capacidad de obrar del menor: nuevas perspectivas jurídicas* (pp. 7-18).
- MARTÍN & MAURI. "Orientación educativa: Atención a la diversidad y educación inclusiva". *Orientación educativa*, 2011, pp. 1-190.
- MARTÍN RODRÍGUEZ, A.M. "Breve apunte sobre el acogimiento familiar". *Anuario de la facultad de Derecho*, 2004, pp. 109-124.
- MARTÍNEZ-SERRANO, E. M., PÉREZ-HERRERO, M. D. H. & BURGUERA-CONDON, J. L. "Orientación para el desarrollo de la carrera en estudiantes en riesgo de exclusión social. Aportaciones desde la literatura científica". En *Orientación y calidad educativa universitarias*. 2019, pp. 667-674.
- MENA, M. S., RUEDA, C. S., & ECHEITA-SARRIONANDIA, G. E. "Educación inclusiva y atención a la diversidad desde la orientación educativa". *Síntesis*. 2019, pp. 9-145.
- MORENO FLÓREZ, R. M. "Acogimiento familiar". *Librería-Editorial Dykinson*. Madrid, 2012, 2012, pp. 15-30
- MORENO-LLANEZA, M., RUIZ-REPULLO, C., & DIEZ-FERNÁNDEZ, C. "Guía para la prevención y la actuación ante la violencia de género en el ámbito educativo". *Instituto Asturiano de la Mujer*, Oviedo, 2017, pp. 11-38.

- NAVARRO-PÉREZ, J.J. ET AL, “La justicia juvenil en España: una responsabilidad colectiva Propuestas desde el Trabajo Social”, *Revista de Trabajo Social*, Venezuela, 2016, pp.157-173.
- PACHECO, M. M., GARCÍA, A. R., RUANO, M. D. M., & LÓPEZ, V. A. “El absentismo escolar en Andalucía (España): balance y propuestas de futuro en el marco de la Unión Europea”. *Revista de Ciencias Humanas y Sociales*, (84), 2017, pp. 65-90.
- PASTOR, I., ERASO, A. B., MERINO, M. C., & MERINO, P. P. “La violencia de género en España: un análisis quince años después de la Ley 1/2004”. *REIS: Revista Española de Investigaciones Sociológicas*, 2021, pp. 109-128.
- PÉREZ, J. J. N., BOTIJA, M., & I MAZA, F. X. U. “La justicia juvenil en España: una responsabilidad colectiva Propuestas desde el Trabajo Social”. *Interacción y Perspectiva: Revista de trabajo social*, 6(2), 3, 2016, pp. 1-18
- PÉREZ VALLEJO, A. M. “Prevención y protección integral frente a la violencia infantil: un enfoque desde los derechos de niños, niñas y adolescentes. Prevención y protección integral frente a la violencia infantil”, 2021, pp. 97-136.
- PIAGET, J. E. A. N. “Teoría del desarrollo cognitivo de Piaget”. Creative Commons Attribution-Share Alike, 3, 1980, pp. 1-13.
- PRESNO LINERA, M. A. “Protección jurídica de las personas y grupos vulnerables”. Procuradora General del Principado de Asturias, Universidad de Oviedo. 2013.
- RODRÍGUEZ-MORENO. M.L. “La orientación profesional diferencial (II) La orientación profesional no discriminatoria. La orientación profesional para las personas discapacitadas”. A.A. SEBASTIÁN (Coord.) *Orientación profesional. Un proceso a lo largo de la vida*. Madrid: Dykinson, 2003, pp.531-560
- ROMERO SIERRA, G.” La adolescencia: Problemáticas en su conceptualización y en la edad que le comprende”. 2021, pp. 14-32.
- SANTOS, B.S. “Reconhecer para libertar: os caminhos do cosmopolitismo multicultural”. Rio de Janeiro: Civilizao Brasileira, 2011, p. 616.
- SUÁREZ LLANOS. L. “El derecho a la educación: sus brechas de justicia, conciencia y género”. *Revista Telemática de Filosofía del Derecho*, nº 23, 2020, pp. 99-129.
- SUÁREZ LLANOS. L. “Las condiciones materiales e ideológicas del derecho a la educación”. En el 30 Aniversario de la Convención sobre los Derechos del Niño: logros y retos desde una perspectiva multidisciplinar. Dykinson, 2020, pp. 142-168.

TORRENTE GARI, S., “¿Hay un derecho comunitario sobre la igualdad y no discriminación por razón de sexo?”, *Revista del Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales*, 2003, pp. 196-200.

VIGOTSKY, L. S. “El Desarrollo de los Procesos Psicológicos Superiores”. Barcelona: Crítica. 1979, 1979, pp. 2-45.

## **LEGISLACIÓN**

Constitución Española. Boletín Oficial del Estado, 29 de diciembre de 1978, núm. 311.

Ley Orgánica 5/1980, de 19 de junio, por la que se regula el Estatuto de Centros Escolares.

Ley Orgánica 1/1982, de 5 de mayo, de protección civil del derecho al honor, a la intimidad personal y familiar y a la propia imagen.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo

Ley Orgánica 1/1996, de 15 de enero, de Protección Jurídica del Menor, de modificación parcial del Código Civil y de la Ley de Enjuiciamiento Civil.

Ley Orgánica 5/2000, de 12 de enero, reguladora de la responsabilidad penal de los menores.

Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género

Ley Orgánica 3/2007, de 22 de marzo, para la igualdad efectiva de mujeres y hombres.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa-LOMCE

Ley Orgánica 8/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia y Ley 26/2015, de modificación del sistema de protección a la infancia y a la adolescencia.

Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.

Ley Orgánica 6/2022, de 12 de julio, complementaria de la Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación, de modificación de la Ley Orgánica 10/1995, de 23 de noviembre, del Código Penal.

Ley 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa.

Ley 13/1982, de 7 de abril, de integración social de los minusválidos

Ley 1/1996, de 10 de enero, de asistencia jurídica gratuita

Ley 1/2000, de 7 de enero, de Enjuiciamiento Civil.

Ley 41/2002, de 14 de noviembre, básica reguladora de la autonomía del paciente y de derechos y obligaciones en materia de información y documentación clínica.

Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal de las personas con discapacidad

Ley 54/2007, de 28 de diciembre, de Adopción internacional.

Ley del Principado de Asturias 2/2011, de 11 de marzo, para la igualdad de mujeres y hombres y la erradicación de la violencia de género

Ley 15/2022, de 12 de julio, integral para la igualdad de trato y la no discriminación.

Real Decreto Ley 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.

Real Decreto Legislativo 5/2000, de 4 de agosto, por el que se aprueba el texto refundido de la Ley sobre Infracciones y Sanciones en el Orden Social.

Real Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de ordenación de la Educación Especial

Real Decreto de 24 de julio de 1889 por el que se publica el Código Civil.

Real Decreto 1630/2006, de 29 de diciembre, por el que se establecen las enseñanzas mínimas del segundo ciclo de Educación infantil

Real Decreto 126/2014, de 28 de febrero, por el que se establece el currículo básico de la educación primaria.

Real Decreto 1105/2014, de 26 de diciembre, por el que se establece el currículo básico de la Educación secundaria obligatoria y del Bachillerato (LOMCE)

Real Decreto 452/2020, de 10 de marzo, por el que se desarrolla la estructura orgánica básica del Ministerio de Derechos Sociales y Agenda 2030, y se modifica el RD 139/2020, de 28 de enero, por el que se establece la estructura orgánica básica de los

departamentos ministeriales, se fijan las funciones de la Secretaría de Estado para la Agenda 2030.

Real Decreto 95/2022, de 1 de febrero, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Infantil.

Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria.

Real Decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria.

Decreto 66/2007, de 14 de junio, por el que se regula la admisión del alumnado en centros docentes no universitarios públicos y concertados del Principado de Asturias

Decreto 82/2014, de 28 de agosto, por el que se regula la ordenación y establece el currículo de la Educación Primaria en el Principado de Asturias

Resolución de la Asamblea General 41/85, de 3 de diciembre de 1986.

Resolución de 20 de mayo de 1999, de la Secretaría General de Educación y FP, por la que se propone un modelo de programas de formación para la transición a la vida adulta, con el fin de orientar la respuesta educativa dirigida al alumnado con NEE, escolarizado en CEE en etapa postobligatoria.

Resolución de 17 de junio de 2015, de la Consejería de Educación, Cultura y Deporte, por la que se regula la oferta de Programas formativos de FP para el alumnado con NEE en CEE y la realización del módulo de formación práctica en empresas.

Resolución de 16 de noviembre de 2016, por la que se aprueban instrucciones de organización y funcionamiento del Equipo regional para la atención al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo para el curso escolar.

Instrumento de ratificación del Convenio relativo a la protección del niño y a la cooperación en materia de adopción internacional, hecho en La Haya el 29 de mayo de 1993

Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989.

Orden de 22 de marzo de 1999, por la que se regulan los programas de formación para la transición a la vida adulta a los alumnos con NEE escolarizados en CEE



Instrucciones de la Dirección General de Ordenación, Evaluación y Equidad educativa para los servicios especializados de Orientación educativa referidas al proceso de escolarización del alumnado para el curso 2022/2023.

Instrucciones de 20 de junio de 2018 relativas a la atención al alumnado con necesidades educativas especiales a través de las aulas abiertas en centros ordinarios para el curso escolar 18/19.

Circular de inicio de curso 2022/2023 para los centros docentes públicos y Anexos.

## **JURISPRUDENCIA**

Tribunal Supremo 653/2004, de 12 de Julio de 2004 (EDJ 2004/82541)

384/2005, de 23 de Mayo de 2005 (EDJ 2005/76724)

2339/2013, de 13 de Febrero de 2015 (EDJ 2013/2339)

Auto 206/2020, de 9 de noviembre del 2020. Rec. 368/2020.

STS 738/2020, de 9 de abril de 2021

STS 4521/2017, de 14 de diciembre de 2017 (FJ 4º).

STSJ 2668/2019, de 24 de junio de 2019 (FJ 1º).

## **OTRAS FUENTES DOCUMENTALES**

COMISIÓN EUROPEA. “Informe conjunto sobre la inclusión social en el que se resumen los resultados del examen de los planes nacionales de acción en favor de la inclusión social” {SEC (2003)1425}, 2003. p.9.

FONDO DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA INFANCIA (UNICEF). “Estado mundial de la infancia 2005”, Nueva York, 2005, pp. 3-98.

GRUPO DE LA OMS sobre la calidad de vida. “Qué calidad de vida”. Foro Mundial de la Salud. Rev Int Desarro Sanit, 17 (4), 1999, pp. 285–387.

ORGANIZACIÓN DE LAS NACIONES UNIDAS PARA LA EDUCACIÓN (ONU). “A Guide for ensuring inclusion and equity in education”. París, Francia. 2017, pp. 10-47

ONU: Asamblea General, Declaración Universal de Derechos Humanos, 10 Diciembre de 1948, 217 A (III), Disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html>. (última consulta: 05 de junio de 2022).

CAST (Center for Applied Special Technology). “Universal Design for Learning guidelines version 2.0”, 2011, pp. 2- 9, disponible en: <https://www.refworld.org/es/docid/47a080e32.html> (última consulta: 5 de junio de 2022).

