

MÁSTER EN FORMACIÓN DE PROFESORADO DE EDUCACIÓN SECUNDARIA
OBLIGATORIA Y BACHILLERATO, FORMACIÓN PROFESIONAL Y
ENSEÑANZAS DE IDIOMAS.
ESPECIALIDAD: ORIENTACIÓN EDUCATIVA
2019-2020

TRABAJO FIN DE MÁSTER
**“LA EQUIDAD: MOTOR DE CAMBIO PARA EL DESARROLLO
DE UNA EDUCACIÓN DE CALIDAD”**

Luz Marina Rodríguez Falcón
Tutor: Juan José Sosa Alonso
Convocatoria: Septiembre 2020

RESUMEN

La equidad presenta un valor significativo a la hora de poder construir una educación de calidad para todos y todas. Es por ello, que la finalidad de esta investigación gira en torno al análisis de la equidad sobre las transformaciones legislativas en educación. Asimismo, determinar cómo es esa respuesta, si ha mejorado o empeorado con el paso del tiempo, es una cuestión que nos parece muy relevante y que creemos que es un buen motivo de estudio.

PALABRAS CLAVES

Equidad, igualdad, desigualdad social, exclusión, igualdad de oportunidades, políticas educativas, currículo, atención a la diversidad.

ABSTRACT

Equity has significant value in building a quality education for all. That's why the purpose of this research revolves in tone with the analysis of equity on legislative transformations in education. Also determining what that response is like, whether it has improved or worsened over time, is a question that we find very relevant and that we think is a good reason for study.

KEY WORDS

Equity, equality, social inequality, exclusion, equal opportunities, education policies, curriculum, attention to diversity.

ÍNDICE

1. MARCO TEÓRICO.....	4
1.1 La Equidad.....	4
1.2. Problemas de la políticas de la equidad en educación y cómo influyen en el desarrollo legislativo.....	9
1.3. Desarrollo legislativo.....	13
2. MÉTODO.....	22
2.1 Preguntas de Investigación.....	22
2.2 Unidades de análisis hermenéutico-interpretativo.....	23
2.3 Procedimiento.....	25
2.4 Análisis de datos.....	29
3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.....	31
3.1. Análisis Sincrónico Currículo.....	31
3.1.1 Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.....	31
3.1.2. Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	35
3.1.3. Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.....	39
3.2. Análisis Diacrónico Currículo.....	43
3.2.1. Tópico: Elementos curriculares.....	43
3.2.2. Tópico: Adaptación General del currículo a las características del alumnado y del centro.....	46
3.2.3 Tópico: Evaluación Ordinaria.....	47
3.2.4. Tópico: Promoción.....	50
3.3. Análisis Sincrónico Atención a la diversidad.....	52
3.3.1. Decreto 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.....	52
3.3.2. Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.....	56
3.3.3. Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.....	62
3.4. Análisis Diacrónico Atención a la diversidad.....	66
3.4.1. Tópico: Identificación.....	66
3.4.2. Tópico: Escolarización Ordinaria.....	70
3.4.3. Tópico: Escolarización Excepcional.....	72
3.4.4. Tópico: Recursos que vienen de la Consejería.....	77
4. CONCLUSIONES.....	79
4.1 Currículo.....	79
4.2 Atención a la diversidad.....	81
4.3. Conclusión general.....	83
4.4 Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora.....	83
REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	85
REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS.....	86

1. MARCO TEÓRICO.

1.1 La Equidad.

¿Conoce la sociedad el significado real de la palabra equidad? ¿Ha evolucionado este concepto a lo largo del tiempo? ¿Qué relación presentan en cuestiones de políticas educativas? Estas inquietudes aparecieron al conocer los términos de los que trata este trabajo, ya que presenta una gran relevancia a la hora de responder a los objetivos que debería proponerse el sistema educativo.

La diversidad en el alumnado y la respuesta educativa hacia este es el motivo que nos ha llevado a investigar cómo se ha desarrollado el sistema educativo y cuáles han sido los cambios realizados en el mismo.

Para comenzar este camino, fue realmente importante conocer e integrar el concepto sobre el que gira toda esta investigación, “La Equidad”. Pero es recomendable antes de desarrollarla, advertir y aclarar la diferencia que presenta junto al término de “Igualdad”, y la confusión que esta conlleva. A su vez, y para poder entender de forma más simple lo que conlleva este término, se explicarán los argumentos a favor y en contra de cada uno de ellos, en el caso de que existan, y de la relación que presentan con la justicia.

En primer lugar, entramos en términos de diferenciación y se averigua que el desarrollo del término igualdad está relacionado con muchos aspectos de la sociedad, como es la igualdad ante la ley, donde se expone que todas las personas son iguales ante ella y por ello merecen los mismos derechos (Bolívar, 2012). Es por tanto, que este término tiene tanta visibilidad y en muchas ocasiones se tiende a utilizar de forma errónea. En educación, por ejemplo, es más adecuado hablar de equidad, ya que como bien dice Medeiros y Diniz (2008) hablar en términos de equidad supone ajustar las respuestas a las desigualdades injustas y compensarlas para poder partir así de un trato igual a todos y todas.

Según el paradigma de la igualdad todas las personas tienen que recibir la misma respuesta, mientras que según el marco de la equidad, las personas son diferentes entre

sí y por ello, adoptarán un trato diferenciado que descarte la desigualdad de partida (Bolívar, 2012).

Siguiendo la reflexión de Saturnino (2017), vemos que la equidad parte de la comprobación de que la diferencia es un hecho natural, ya que cada ser humano presenta unas características “únicas e irrepetibles”. De ahí que se considere a la equidad como la interpretación de un trato desigual como justo, a partir de un criterio o combinación de criterios.

Si partimos de la realidad de que ser diferentes está relacionado con la diversidad, entenderemos que la diferencia no siempre se puede considerar neutra y que, por consiguiente, esta represente una realidad desigual (Gimeno Sacristán, 2000). Como dijo este autor (2000):

La diferencia no sólo es una manifestación del ser irrepetible que es cada uno, sino que, en muchos casos, lo es de poder o de llegar a ser, de tener posibilidades de ser, y de participar de los bienes sociales, económicos y culturales. (p.75).

Esta visión coincide con lo que establece Rawls (1979) en su obra, enfatizando el concepto de equidad como una noción más compleja que busca superar la idea de que una igualdad estricta, al margen de la situación de partida, sea justificable.

Por ello, y gracias a todas estas distinciones se observa una grieta que separa los términos de “Igualdad” y los de “Equidad”. Pues como dice Sen (1995), “el hecho de considerar a todos por igual puede provocar que se dé un trato desigual a aquellos que se encuentran en una posición desfavorable”.(p.13). Y es aquí cuando la equidad pretende reconocer la existencia de las “desigualdades justas” con el objetivo de ser sensible a las diferencias de los seres humanos (Bolívar, 2005).

Todo lo expuesto parece confirmar la relación entre los términos, nombrados con anterioridad, “Equidad” e “Igualdad”, con la justicia. Dado que para beneficiarnos de un sistema institucional justo, es necesario evitar la victimización de las personas por su situación de partida, ya sea beneficiosa o perjudicial. Además de velar activamente

por contrarrestarlo (Bolívar, 2012). Como explica Gargarella (1999), “una sociedad justa debe tender, en lo posible, a igualar a las personas en sus circunstancias, de modo tal que lo que ocurra con sus vidas quede bajo su propia responsabilidad”. (p. 40).

En el caso de que no se cubran las condiciones mínimas para luchar contra esas desigualdades, se estaría realizando un problema de justicia, apartando de manera discriminatoria a las personas que desgraciadamente sufren esas desigualdades. Esto conllevaría la exclusión de dichas personas, lo que implica no solo una distancia entre unas personas u otras, sino que también provoca un alejamiento irrecuperable del excluido (Gimeno Sacristán, 2000).

Por ello, persiguiendo la visión de esta investigación, se enfatiza el papel de la escuela como pilar fundamental a la hora de propagar o contrarrestar esta situación de desigualdad. Su mayor desafío consiste en reconocer de forma prioritaria al alumnado que presente condiciones desfavorables en su capital cultural, para así evitar ser un mero “aparato reproductor de las desigualdades de origen” (Gimeno Sacristán, 2004).

Con esta idea confirmamos la necesidad de una igualdad formal de acceso a la educación, para poder así, asegurar una igualdad de oportunidades, en la que se compense, de manera equitativa, a los grupos más vulnerables con mayores recursos (Rojas, 2004; Bolívar, 2012).

Se comienza a introducir, por tanto, otro término estrechamente relacionado con la equidad como es el de igualdad de oportunidades. Por eso, es necesario explicar de donde surge y las diferencias en lo que respecta a otros modos de entenderla. Para ello, se va a utilizar las empleadas por Fernández Mellizo (2003), cuyo autor sigue los planteamientos de Rawls (1979).

Fernández Mellizo (2003) nombra cuatro formas de entender la igualdad de oportunidades:

- *El sistema de libertad natural*, caracterizada por desaprobación cualquier acción retributiva del Estado.
- *La igualdad de oportunidades meritocrática*, cuyo objetivo es el mérito que presente el alumnado en el centro escolar.

- *La igualdad de oportunidades igualitaria*, que promueve que todo el alumnado sea tratado de la misma forma.
- *La igualdad de oportunidades compensatoria*, que defiende llevar a cabo acciones directas que favorezcan a los desfavorecidos. Esta sería la que equivale a la propuesta de Rawls.

El centro de esta investigación gira en torno a la necesidad de establecer la igualdad de oportunidades compensatoria, dado que representa la visión de equidad que se pretende promover.

Rawls (1979) establece, en relación a este aspecto, dos caminos que emergen para cumplir el mismo objetivo. Por un lado, la “igualdad equitativa de oportunidades” (concepto que corresponde al de “*igualdad de oportunidades compensatoria*” que establece Fernández Mellizo), cuya misión consiste en abordar las desigualdades con un origen social. Y, por otro lado, el “principio de diferencia” a través del cual las desigualdades sólo podrían estar justificadas en el caso de que los beneficiarios fueran los más desaventajados.

Van Paris (1993), comentando a Rawls, corrobora esta visión esclareciendo que:

La igualdad equitativa de oportunidades, por su parte, no se reduce a la posibilidad puramente formal para cualquiera de acceder a cualquier función en la sociedad. Exige que el origen social no afecte en nada las posibilidades de acceso a las diferentes funciones y requiere, pues, la existencia de instituciones que impidan una concentración excesiva de riquezas y que, a talentos y capacidades iguales, aseguren a los individuos surgidos de todos los grupos sociales las mismas oportunidades de acceso a los diferentes niveles de educación. (p.73).

A causa de esto, como dice Bolívar (2012), la igualdad de oportunidades compensatoria, sería la manera de realizar acciones directas, teniendo en cuenta la discriminación positiva, para así poder subsanar la situación de los desfavorecidos.

En cuanto al “principio de diferencia”, establecido por Rawls (1979), se sostiene que para poder tratar a todas las personas de forma igualitaria es imprescindible prestar mayor atención a aquellos que estén caracterizados por menos dones naturales o que hayan nacido en situaciones más desfavorecidas. Con esto lo que se pretende conseguir es equiparar las desventajas con las que han nacido y dirigirlas hacia la igualdad. Este mismo autor especifica que “Conforme a este principio podrían aplicarse mayores recursos para la educación de los menos inteligentes que para la de los más dotados, al menos durante ciertos períodos de su vida, por ejemplo, los primeros años escolares” (Rawls, 1979, p. 123).

Según Bolívar (2005) “Toda una larga y extensa tradición sociológica ha centrado el análisis de la desigualdad en educación en la igualdad de oportunidades, mostrando hasta qué grado las carreras escolares, el acceso a niveles superiores, están determinadas por desigualdades sociales, derivadas de la clase social y el contexto familiar. Las desigualdades sociales previas determinan las trayectorias de los escolares en una escuela que, bajo la igualdad formal de los alumnos, no corrige sino que legitima. A su vez, las propias prácticas pedagógicas y evaluativas agravan esas desigualdades iniciales”. (p. 42).

En el caso de no aplicar esta visión en el sistema educativo se puede producir una segregación social que puede ocasionar graves efectos negativos. Estos efectos negativos, siguiendo la visión de Rubia (2017), tendrían su principio en la cohesión social porque si excluimos a las personas con necesidades diversas, no se podrán entender los valores que tratan de inculcar en la escuela (respeto, tolerancia o la inclusión) debido a que no tendrían la posibilidad de interiorizar estos valores mediante la convivencia y la relación.

Por esta razón, es imprescindible velar por una escuela eficaz que proporcione un punto de partida para el desarrollo integral del alumnado “ya que será determinante para superar las condiciones de las que parta el alumnado, ya sea su rendimiento inicial o su situación social, cultural y económica” (Murillo, 2003, p. 54). Las políticas de mejora de la educación, orientadas a una educación de calidad para todos, serán determinantes para desarrollar sociedades más justas (Tedesco, 2010).

1.2. Problemas de la políticas de la equidad en educación y cómo influyen en el desarrollo legislativo.

La educación, como establece Bauman (2007), no puede considerarse un producto que una vez se alcanza se queda estático, es todo lo contrario, ya que implica un proceso dinámico, que está influenciado por la sociedad y el momento en el que se encuentre.

Gimeno Sacristán (2009) proporciona un nexo de conexión entre la educación y el lenguaje, siendo muy revelador para comprender la realidad educativa de una u otra forma. Este autor (2009) relata que “El lenguaje nunca es neutral”, y es por ello, que integramos un punto de vista en relación a las dificultades que van surgiendo y nos posicionamos para manifestar nuestros deseos. A raíz de esta visión, resulta muy significativo observar detenidamente los argumentos, los discursos y el tipo de lenguaje que usamos ya que evidencian la forma de pensar característica de cada uno.

Estas aportaciones, en su conjunto, nos ayudan a entender la importancia de los cambios en las leyes educativas a lo largo de los años, dado que cada una de ellas proporcionan una visión única y diferente, en función de los pensamientos de los gobernantes.

En otras palabras, investigar los cambios producidos en el desarrollo legislativo proporciona una información valiosa acerca del lenguaje utilizado, ya que hay que enfatizar que el lenguaje que se utilice no va a ser independiente y será un espejo de las características de la sociedad en las que se empleen. Además, en 2014 Gimeno Sacristán, confirmando esta reflexión divulgó que:

Las grandes leyes de educación constituyen la concreción y la expresión más clara de la política educativa de los gobiernos y de los países. En nuestro caso, es una costumbre de política educativa bastante arraigada ver a las leyes de educación como un acontecimiento al que se aprecia como si fuera un instrumento todopoderoso para provocar los cambios que se desean alcanzar. La política educativa, el proyecto que subyace a la misma, de alguna manera expresa el grado de ambición para acercarnos a un ideal de sociedad. Por lo

general, las políticas se suelen justificar utilizando razones que aluden bien a necesidades sociales y de bienestar de los ciudadanos, para ajustar el sistema educativo a las directrices dictadas por organismos transnacionales, bien para responder a las demandas del mercado laboral, etc. No es infrecuente utilizarlas para imponer las visiones ideológicas de los gobiernos. (p.34).

A su vez, también hay lazos directos que unen a las políticas educativas con las concepciones de igualdad de oportunidades, dado que influye de manera directa cómo se implante la igualdad según la ideología y la teoría de la justicia que presenten (Bolívar, 2012).

En la misma línea, Gimeno Sacristán (2010) aclara que en el caso de que las políticas sean o estén institucionalizadas, permanecerán sometidas a unos límites normativos y persiguiendo unas reglas. Englobando tanto las acciones que se lleven a cabo, los agentes que las protagonizan y los intereses que se explicitan.

Si extrapolamos este hallazgo al ámbito escolar, se observa de primera mano como la existencia de un marco normativo, jurídico y legislativamente soportado, marca el camino de desarrollo del currículo (considerado como un elemento fundamental en el sistema escolar), influyendo en su elaboración. El currículo, debido a ello, se convierte en un producto de la construcción política que se levanta bajo los límites del contexto socio-histórico (Gimeno Sacristán, 2010).

En definitiva, el currículo simboliza la trayectoria que tiene que seguir el conocimiento para así construir los contenidos que el profesorado y los centros educativos tendrán que aplicar. Un procedimiento de estudio, que está claramente impuesto en la realidad de ese profesorado (bajo la misión de enseñar) y en el alumnado (con el objetivo de aprender). Por lo tanto, el currículo lleva impuesta una doble función, una centrada en la organización de la enseñanza y la otra en la unificación del currículo (Gimeno Sacristán, 2010).

Por esto, la organización flexible de este, en los niveles de educación obligatoria, buscan mantener un pilar común unificado, pero también es imprescindible

que se diversifique para que pueda alcanzar las diferentes necesidades y expectativas del alumnado (Gimeno Sacristán, 2004).

Como ya se ha matizado, la diversidad y las desigualdades son reales y es así como hay que visualizarlo, como una meta en la organización de las escuelas. El currículo tiene el objetivo de superar las dificultades que presente cada centro escolar y cada aula (Gimeno Sacristán, 2000).

Por tanto, atender a la diversidad es clave y está estrechamente relacionada con el currículo y con la respuesta equitativa que se le proporciona a todo el alumnado de cada centro.

La atención a la diversidad supone ajustar la calidad de la Educación con la equidad en su distribución, proporcionando acciones educativas bajo la mirada de las necesidades de todo el alumnado del centro (Luque Parra y Luque Rojas, 2015). Y mencionamos aquí lo dicho por estos autores (2015):

Cualquier maestro o maestra sabe apreciar las diferencias de sus alumnos y alumnas; diferencias que se encuentran más en las ejecuciones de las tareas o respuestas a las actividades, que en las valoraciones diagnósticas, con las que se clasifican a los alumnos y por las que reciben apoyo. Debería aceptarse, en consecuencia, una definición de la normalidad como la amplitud de personas y situaciones. Por el contrario, la normalidad es apreciada desde un marco estadístico, con una determinada amplitud de frecuencia (media y desviación correspondiente) y una norma de referencia o comparación de lo bueno o lo apropiado. Desde esta visión, la curva normal viene a ser la representación perfecta de una situación, en la que lo normal, frecuente y bueno, se conforma con unos criterios de desviación. De ello se deduce que las NEAE serán elementos de los extremos y, a estos, se acudirá para la respuesta específica o de Educación Especial, valorada como diferente. (p. 67).

Llegados a este punto y en relación a los últimos aspectos mencionados, hay que destacar para concluir, lo expuesto por Bolívar (2012) sobre un estudio internacional a través del proyecto EuroPEP (Demeuse, Frandji, Greger y Rochex, 2008). Se relacionó

el éxito escolar con la posición social dando lugar a las políticas de educación prioritarias (PEP), que nos van a aportar una información muy útil, para la posterior comprensión de los aspectos que involucran a esta investigación.

Dichas políticas de educación prioritarias buscaban adoptar un sistema de compensación para combatir el “fracaso escolar” y posteriormente, la posible “exclusión social”. Estas son interesantes en la medida que giran en torno a las “políticas de compensación”, “la lucha contra la exclusión” y la “individualización y maximización de oportunidades de éxito” (Frاندji, 2008; Rochex, 2011). Lo dicho por Bolívar (2012) de este proyecto, estas tres fases se manifiestan como:

- *Políticas de compensación.* En cualquier caso se entiende que los dispositivos “compensatorios” debían permitir cierta igualación de recorridos y oportunidades escolares que la simple apertura para todos de la institución escolar, por sí sola, no podría garantizar.
- *Lucha contra la exclusión.* Desde fines de los años 80 se tiende a minimizar las desigualdades del aprendizaje para girar la cuestión más en torno al tema de la exclusión, interesándose no sólo sobre el abandono escolar, sino también sobre la desigualdad y la justicia social. El “principio de diferencia” de Rawls inspira las políticas de equidad que, más allá de la igualdad formal, conduce a garantizar a todos unos conocimientos y competencias clave, que posibilite su realización e integración social en una sociedad del conocimiento (Dubet, 2005).
- *Individualización y maximización de oportunidades de éxito.* Adaptar la escuela a la diversidad de individuos para maximizar las potencialidades de cada uno. A partir de los años 2000, a nivel internacional, se aboga por una “escuela inclusiva” que maximice las oportunidades de éxito de cada individuo o grupos. (p. 34).

En definitiva, el objetivo que debería plantearse las sociedades actuales envuelve como factor principal el grave riesgo de exclusión, tanto social como escolar, de una parte de la población. La equidad en educación y la mejora de los procesos educativos puede ser la principal salida para conseguir una educación de calidad y evitar así el

fracaso y la exclusión escolar (Bolívar, 2012). Concluyendo así que la educación es una condición necesaria para la equidad, y por consiguiente, la equidad es una condición para la educación (López y Tedesco, 2002). Como diría Morin (2001), son dos elementos que crean un bucle de causa y efecto.

1.3. Desarrollo legislativo.

En una sociedad sometida a un gran número de transformaciones que afectan a la vida de todas las personas, resulta llamativo observar y analizar cómo han sido esas transformaciones.

Es por ello que en esta investigación, profundizamos en el análisis de las leyes Orgánicas, para obtener una visión global y específica de cuáles han sido las modificaciones que se realizaron en el Sistema Educativo. Este análisis, a su vez, nos proporcionará una gran apoyo para analizar e interpretar cómo ha sido la respuesta de la legislación específica elegida, en base a la idea de equidad que se ha defendido.

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

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

Artículo 1. 1. Todos los españoles tienen derechos a una educación básica que les permita el desarrollo de su propia personalidad y la realización de una actividad útil a la sociedad. Esta educación será obligatoria y gratuita en el nivel de educación general básica.

Artículo 3. Los profesores, en el marco de la Constitución, tienen garantizada la libertad de cátedra. Su ejercicio se orientará a la realización de los fines educativos, de conformidad con los principios establecidos en esta Ley.

Artículo 6. 1. Todos los alumnos tienen los mismos derechos y deberes, sin más distinciones que las derivadas de su edad y del nivel que estén cursando. 3. Se reconocen a los alumnos los siguientes derechos básicos:

h) A recibir las ayudas y los apoyos precisos para compensar las carencias y desventajas de tipo personal, familiar, económico, social y cultural, especialmente en el caso de presentar necesidades educativas especiales, que impidan o dificulten el acceso y la permanencia en el sistema educativo.

Artículo 8. Se garantiza en los centros docentes el derecho de reunión de los profesores, personal de administración y de servicios, padres de alumnos y alumnos, cuyo ejercicio se facilitará de acuerdo con la legislación vigente y teniendo en cuenta el normal desarrollo de las actividades docentes.

Artículo 21.1. Toda persona física o jurídica de carácter privado y de nacionalidad española tiene

libertad para la creación y dirección de centros docentes privados, dentro del respeto a la Constitución y lo establecido en la presente Ley.

Artículo 27. 1. *Los Poderes públicos garantizarán el ejercicio efectivo del derecho a la educación mediante una programación general de la enseñanza, con la participación efectiva de todos los sectores afectados, que atienda adecuadamente las necesidades educativas y la creación de centros docentes.*

En relación a esta ley orgánica (LODE) se puede destacar el derecho de todos a la educación y el carácter gratuito que esta misma presenta en la enseñanza obligatoria. Esto se observa en el primer artículo al determinar el derecho de todos los españoles al acceso de una educación básica, ya que hasta el momento se consideraba la educación como un privilegio de pocos. Fue una oportunidad para mejorar o equilibrar las condiciones de partida de los que se encontraban en una situación de vulnerabilidad económica y social.

El siguiente aspecto trata de las ayudas y apoyos que se facilitan para compensar las desventajas del tipo personal, familiar, económico, social y cultural. Siendo un ejemplo de medidas compensatorias que buscan suplir las demandas de los menos aventajados de la sociedad. Con ello, se intenta ofrecer una respuesta basada en el principios de igualdad equitativa de oportunidades.

Por otro lado, la LODE da la posibilidad de crear un marco de derechos y libertades para que se vaya asentando la participación en la vida escolar. Este marco de derechos se observa cuando reconoce expresamente la libertad de cátedra y establece el derecho de reunión en el centro y el de asociación de los alumnos. De la misma manera, se crea, por otro lado, el consejo escolar, cuyo objetivo permite la intervención consultiva. Asimismo, presta atención a la regulación de la libertad de enseñanza, debido a que proporciona libertad para crear centros (artículo 21), la asignación de “carácter propio” (artículo 22), las facultades académicas (artículo 24) y en el caso de no ser centros concertados, autonomía para establecer el régimen interno (artículo 26) (Gimeno Sacristán, 2004).

Y por último, con el artículo 27, se aseguró la cobertura de las necesidades educativas, proporcionando una oferta adecuada de puestos escolares, dignificando una

enseñanza pública insuficientemente atendida durante muchos años y promoviendo la igualdad de oportunidades.

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

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

Artículo 5. 1. La educación primaria y la educación secundaria obligatoria constituyen la enseñanza básica. La enseñanza básica comprenda diez años de escolaridad, iniciándose a los seis años de edad y extendiéndose hasta los dieciséis. 2. La enseñanza básica será obligatoria y gratuita

Artículo 14. 3. La metodología didáctica se orientará al desarrollo general del alumno, integrando sus distintas experiencias y aprendizajes. La enseñanza tendrá un carácter personal y se adaptará a los distintos ritmos de aprendizaje de cada niño.

Artículo 36. 1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos. 3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y de integración escolar.

Artículo 58. 1. Los centros docentes estarán dotados de los recursos educativos, humanos y materiales necesarios para garantizar una enseñanza de calidad.

Artículo 63. 2. Las políticas de educación compensatorias reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten las desigualdades derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.

Artículo 66. 1. Para garantizar la Igualdad de todos los ciudadanos en el ejercicio del derecho a la educación, se arbitrarán becas y ayudas al estudio que compensarán las condiciones socioeconómicas desfavorables de los alumnos.

Uno de los aspectos más importantes que tiene la LOGSE es el aumento de los años de la escolarización, ampliándose hasta los dieciséis años. La extensión del derecho a la educación y su ejercicio por un mayor número de españoles en condiciones homogéneamente crecientes de calidad son, en sí mismos los mejores instrumentos para luchar contra la desigualdad.

Esta medida ha permitido confirmar una igualdad formal de acceso a la educación, ofreciendo una opción obligatoria para todos esos niños y niñas que no tenían la oportunidad de acceder a la educación básica. Esto se define como el capital cultural mínimo (Bolívar, 2005) necesario para poder adaptarse a una vida colectiva.

Este capital cultural mínimo les ofrece una oportunidad de realizar una aportación activa en la sociedad sin verse excluidos.

Esta ley, además de introducir este aspecto tan necesario, incluye la educación especial dentro del sistema educativo ordinario, dando lugar así a un sistema que engloba a la totalidad de los jóvenes. Es a partir de aquí, cuando se empieza a utilizar un término nuevo relacionado con la diversidad del alumnado, el alumnado con necesidades educativas especiales, que será utilizado por las reformas posteriores (García Rubio, 2017).

Por otro lado, de esta reforma cabe resaltar el proceso de cambio que se realizó para aumentar los años de escolarización, eliminando dos años de la educación básica y otros dos de Bachillerato, resultando el tramo denominado “Enseñanza Secundaria Obligatoria”. Con esta etapa (la ESO) se prolongaba la educación universal, gratuita y obligatoria hasta los 16 años. Acuñando un currículo abierto y flexible, que cubriera las necesidades de sus alumnos (Gimeno sacristán, 2004).

En relación a la atención a la diversidad, instauraron cauces para disolver las posibles dificultades. Como fue la tutoría, la orientación, las clases de refuerzo, repasos, agrupaciones flexibles, diversificación curricular...

Aún así implantar esta reforma llevo consigo algunos errores, tanto por la escasez de recursos como por desarrollo reglamentario. Según lo que establece Gimeno Sacristán (2004):

Las mayores deficiencias y errores se manifestaron en su pieza más delicada: La ESO. Los profesores simpatizantes con la reforma reclamaban un cierto reajuste considerando que se había aplicado con excesiva intransigencia el principio de atención a la diversidad en el aula, imponiéndose a rajatabla sin tener en cuenta que la carencia de recursos en orientación, profesores de apoyo, agrupaciones flexibles, que creaban situaciones de bloqueo en muchos casos. (p.31).

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes

Artículo 1. *Principios de actuación*

a) *Fomentaran la participación de la comunidad educativa en la organización y gobierno de los centros docentes sostenidos con fondos públicos y en la definición de su proyecto educativo.*

d) *Establecerán procedimientos para la evaluación del sistema educativo, de los centros, de la labor docente, de los cargos directivos y de la actuación de la propia administración educativa.*

e) *Organizarán la inspección educativa de acuerdo con las funciones que se le asignan en la presente Ley.*

Artículo 5. *Autonomía de gestión de los centros docentes.*

Los centros dispondrán de autonomía para definir el modelo de gestión organizativa y pedagógica, que deberá concretarse, en cada caso, mediante los correspondientes proyectos educativos, curriculares y, en su caso, normas de funcionamiento.

Artículo 27. *Ámbito de la evaluación*

La evaluación se orientará a la permanente adecuación del sistema educativo a las demandas sociales y a las necesidades educativas y se aplicará, teniendo en cuenta en cada caso el tipo del centro, sobre los alumnos, los procesos educativos, el profesorado, los centros y sobre la propia Administración.

Artículo 35. *Supervisión e inspección.*

Las Administraciones educativas, en el ejercicio de sus competencias de supervisión del sistema educativo, ejercerán la inspección sobre todos los centros, servicios, programas y actividades que la integran, tanto públicos como privados, a fin de asegurar el cumplimiento de las leyes, la garantía de los derechos y la observancia de los deberes de cuantos participan en los procesos de enseñanza y aprendizaje, la mejora del sistema educativo y la calidad de la enseñanza.

La LOPEGCE, establece un marco organizativo capaz de asegurar el logro de los fines de la reforma y de mejora de la calidad de la enseñanza. Una calidad de enseñanza para todos que pueda garantizar así una buena educación al alumnado, lejos de cualquier forma de exclusión social y personal.

La presente Ley obedece a la voluntad ampliamente compartida por la sociedad española de reafirmar con garantías plenas el derecho a la educación para todos, sin discriminaciones, y de consolidar la autonomía de los centros docentes y la participación responsable de quienes forman parte de la comunidad educativa.

A través de la evaluación, los proyectos y la inspección, se consigue ampliar los límites de la evaluación, para que pueda ser aplicada de modo efectivo al conjunto del sistema educativo, en sus enseñanzas, centros y profesores. Además, se detecta con acierto el estado real de los distintos elementos del sistema educativo y las causas determinantes de los resultados de las evaluaciones.

Otro rasgo importante a destacar es la participación de todos los colectivos de un centro educativo en el Consejo escolar, ya que permitía darle voz a todos en la misma medida y que no se tomaran las decisiones sin contar con el alumnado y las familias.

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

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

Artículo 1. Principios

- a) La calidad de la educación para todo el alumnado, independientemente de sus condiciones y circunstancias.*
- b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades, la inclusión educativa y la no discriminación y actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que deriven de discapacidad.*
- e) La flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como a los cambios que experimentan el alumnado y la sociedad.*

Artículo 6. Currículo. 1. A los efectos de lo dispuesto en esta Ley, se entiende por currículo el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de cada una de las enseñanzas reguladas en la presente Ley. 2. Con el fin de asegurar una formación común y garantizar la validez de los títulos correspondientes, el Gobierno fijará, en relación con los objetivos, competencias básicas, contenidos y criterios de evaluación, los aspectos básicos del currículo que constituyen las enseñanzas mínimas a las que se refiere la disposición adicional primera, apartado 2, letra c) de la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación

Artículo 9. Programas de cooperación territorial. 1. El Estado promoverá programas de cooperación territorial con el fin de alcanzar los objetivos educativos de carácter general, reforzar las competencias básicas de los estudiantes, favorecer el conocimiento y aprecio por parte del alumnado de la riqueza cultural y lingüística de las distintas Comunidades Autónomas, así como contribuir a la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de desigualdades.

Artículo 16. Principios generales de la Educación Primaria. 1. La educación primaria es una etapa educativa que comprende seis cursos académicos, que se cursarán ordinariamente entre los seis y los doce años de edad. 2. La finalidad de la educación primaria es proporcionar a todos los niños y niñas

una educación que permita afianzar su desarrollo personal y su propio bienestar, adquirir las habilidades culturales básicas relativas a la expresión y comprensión oral, a la lectura, a la escritura y al cálculo, así como desarrollar las habilidades sociales, los hábitos de trabajo y estudio, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad. 3. La acción educativa en esta etapa procurará la integración de las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado y se adaptará a sus ritmos de trabajo.

Artículo 80. *Principios. 1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán acciones de carácter compensatorio en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos y los apoyos precisos para ello.*

Artículo 87. *Equilibrio en la admisión de alumnos. 1. Con el fin de asegurar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las Administraciones garantizarán una adecuada y equilibrada escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Para ello, establecerán la proporción de alumnos de estas características que deban ser escolarizados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán los recursos personales y económicos necesarios a los centros para ofrecer dicho apoyo.*

En lo que respecta a la LOE, es interesante destacar dos principios indisociables que persigue, como son la calidad y la equidad. Esto se observa en el objetivo de mejorar el nivel educativo de todo el alumnado conciliando la calidad de la educación con la equidad de su reparto. Busca garantizar la igualdad efectiva de oportunidades desarrollando un esfuerzo compartido entre los componentes de la comunidad educativa.

Con esta ley se asegura la necesaria homogeneidad básica y la unidad del sistema educativo, a través de la solidaridad interterritorial y al equilibrio territorial en la compensación de las desigualdades. Partir de un “modelo educativo territorial” nos lleva a tener en cuenta tres factores: el contexto social y económico del territorio, la historia reciente de su mapa escolar y la “voluntad política” del gobierno de cada Comunidad Autónoma (Gimeno Sacristán, 2004). Y con ello se puede proporcionar subvenciones para revertir las diferencias y garantizar la “igualdad de oportunidades” a toda la población.

Simultáneamente, contempla la diversidad de los alumnos y alumnas como un principio y no como una medida que corresponda a las necesidades de unos pocos. Esto se debe a que todo el alumnado presenta características diversas y por tanto, en todas las etapas educativas se encontraran alumnos y alumnas que tengan necesidades diferentes.

Por esta misma razón, se enfatiza el papel del profesorado para conseguir que el alumnado consiga desarrollar al máximo sus capacidades dentro de ese marco de calidad y equidad.

En este sentido, se implanta una nueva categorización en el alumnado, pasando de ser “alumnado con necesidades educativas especiales” a “alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo”, construyendo nuevas categorías y estableciendo límites entre unos y otros.

A esto se le suma la novedad de evaluación de diagnóstico de las competencias básicas alcanzadas por el alumnado al finalizar el segundo ciclo de esta etapa, que tendrá carácter formativo y orientador y que permitirá adoptar las medidas pertinentes para mejorar las posibles deficiencias.

Por otro lado, otro aspecto que hay que destacar es la introducción de las competencias básicas al currículo, produciéndose de una manera precipitada y parcial. Aún así hay que destacar que supone un primer acercamiento hacia las exigencias internacionales que hace años habían comenzado con este cambio (Gimeno Sacristán, 2009).

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

<i>Artículo 1. b) La equidad, que garantice la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la inclusión educativa, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación y la accesibilidad universal a la educación, y que actúe como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.</i>

<i>Artículo 6. Currículo: 2. El currículo estará integrado por los siguientes elementos: a) Los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa. b) Las competencias, o capacidades para aplicar de forma integrada los contenidos propios de cada enseñanza y etapa educativa, con el fin de lograr la realización adecuada de actividades y la resolución eficaz de problemas complejos. c) Los contenidos, o conjuntos de conocimientos, habilidades, destrezas y actitudes que contribuyen al logro de los objetivos de cada enseñanza y etapa educativa y a la adquisición de competencias.</i>
--

<i>Artículo 6. 6. “En los programas de cooperación territorial se tendrá en cuenta, como criterio para la</i>

distribución territorial de recursos económicos, la singularidad de estos programas en términos orientados a favorecer la igualdad de oportunidades. Se valorará especialmente el fenómeno de la despoblación de un territorio, así como la dispersión geográfica de la población, la insularidad y las necesidades específicas que presenta la escolarización del alumnado de zonas rurales.”

Artículo 6. 7: *“La finalidad de la Educación Primaria es facilitar a los alumnos y alumnas los aprendizajes de la expresión y comprensión oral, la lectura, la escritura, el cálculo, la adquisición de nociones básicas de la cultura, y el hábito de convivencia así como los de estudio y trabajo, el sentido artístico, la creatividad y la afectividad, con el fin de garantizar una formación integral que contribuya al pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos y alumnas y de prepararlos para cursar con aprovechamiento la Educación Secundaria Obligatoria.”*

Artículo 20. 3. *Los centros docentes realizarán una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según dispongan las Administraciones educativas, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades en expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística y de la competencia matemática.*

Artículo 20. 4. *Se prestará especial atención durante la etapa a la atención personalizada de los alumnos y alumnas, la realización de diagnósticos precoces y el establecimiento de mecanismos de refuerzo para lograr el éxito escolar.*

Artículo 21. *Evaluación final de Educación Primaria: 1. Al finalizar el sexto curso de Educación Primaria, se realizará una evaluación individualizada a todos los alumnos y alumnas, en la que se comprobará el grado de adquisición de la competencia en comunicación lingüística, de la competencia matemática y de las competencias básicas en ciencia y tecnología, así como el logro de los objetivos de la etapa.*

En último lugar, encontramos la ley denominada Ley de Educación para la Mejora de la Calidad Educativa –LOMCE- cuyos cambios planteados presentan gran relevancia centrándose en el currículo, la evaluación, la titulación y las funciones de los órganos directivos y de gobierno.

Uno de los aspectos llamativos de esta ley es que su redacción ha sido influenciada por la participación de muchos colectivos profesionales (docentes y agentes sociales). La participación de dichos colectivos a la hora de llevar a cabo la reforma es indispensable para dirigir los cambios a la mejora de la realidad educativa.

En cuanto a los aspectos que aborda se observa la mejora en la atención a la diversidad, la participación de las familias en el Sistema Educativo, la relación entre calidad y equidad, la empleabilidad y el espíritu emprendedor del alumnado, la

autonomía de los centros y el refuerzo de la capacidad de gestión de la dirección de los centros (Mallada Bolea, 2016).

El problema se observa en el aspecto de la autonomía de los centros, ya que según un análisis profundo de la norma, solo existía una “declaración de intenciones” y los centros objetivamente no estaban siendo beneficiados por esa autonomía. Otra de las cuestiones, en relación al refuerzo de la capacidad de gestión, según Mallada Bolea (2016), “es una buena medida pero se aborda de manera equivocada, ya que dar mayores atribuciones a los directores no es lo que se necesita, máxime si ese aumento de “poder” va en contra y en detrimento de las funciones del Consejo Escolar.”

Por otro lado, no podemos olvidar que dicha reforma se construyó en un contexto de una crisis profunda y que fue emprendida por un Gobierno conservador que para contener el déficit recortó de los recursos que se les administraba a la educación y a la sanidad (Gimeno Sacristán, 2014).

Estas restricciones provocaron la bajada en el salario del profesorado, en otras palabras, las condiciones de trabajo del profesorado y del centro escolar sostuvieron un “duro golpe” para conseguir que se desarrollaran al máximo las capacidades del alumnado (Gimeno Sacristán, 2014).

Por ello, la respuesta educativa de esta reforma no está orientada hacia el éxito, y mucho menos hacia la diversidad, ya que este tipo de educación se enfrenta al que establece la LOMCE, buscando uniformizar los aprendizajes del alumnado a través de los estándares, provocando el suspenso y el fracaso académico (Rubia, 2017).

2. MÉTODO.

2.1 Preguntas de Investigación.

Nos planteamos una pregunta general:

- ¿Cómo se han ido concretando los diferentes marcos legislativos generales en la regulación normativa de Canarias?

De la que se desgajan 3 preguntas secundarias, que la concretan:

- ¿Cuáles son las acciones equitativas ejercidas en el currículo, en la etapa de Educación Primaria, en Canarias?
- ¿Cuáles son las acciones equitativas ejercidas en la atención a la diversidad, en la etapa de Educación Primaria, en Canarias?
- ¿Cómo ha variado con el paso del tiempo los términos de equidad en los Decretos de la Comunidad Autónoma de Canarias que se investigan?

2.2 Unidades de análisis hermenéutico-interpretativo.

La presente investigación, como han observado a partir de los temas tratados anteriormente, busca poner el foco en la *equidad* para detectar qué tipo de respuesta da nuestra sociedad a sus ciudadanos (el alumnado), en relación a las políticas del Sistema Educativo.

Para ello, ha sido necesario utilizar el método hermenéutico-interpretativo con el propósito de interpretar los documentos (textos políticos), escogidos en base al ámbito geográfico, en nuestro caso la CCAA de Canarias, la etapa educativa de Educación Primaria y el rango legal.

En relación a este último aspecto (rango legal), se vio la necesidad de utilizar las Leyes Orgánicas, para obtener información general del sistema educativo en cada uno de esos momentos. Asimismo, la realización de dicho análisis facilitó un marco general interpretativo, que sirvió para el trabajo de revisión, desde una perspectiva hermenéutica, de cada uno de los Decretos extraídos de la CCAA de Canarias.

La selección de la normativa específica (Decretos), por otro lado, nos proporcionó información acerca de la respuesta sobre la equidad en dicha comunidad, permitiendo así enfocar nuestra visión hacia las actuaciones concretas que se realizaron durante esos períodos.

La búsqueda de dichas unidades de análisis se realizaron a través de la exploración en el buscador de la normativa canaria, y gracias a esta herramienta pudimos extraer las siguientes Leyes Orgánicas.

- 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 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes.
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación.
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa.

Una vez detectadas las Leyes Orgánicas, que eran de interés para esta investigación, se seleccionó la legislación específica de la CCAA de Canarias, en base a los criterios nombrados anteriormente:

- Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.
- Decreto 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.
- Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.
- Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
- Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

2.3 Procedimiento.

En correspondencia con el objetivo y la naturaleza del objeto de investigación se concibe el uso de métodos cualitativos. Se entiende la metodología cualitativa:

como una estrategia de investigación fundamentada en una depurada y rigurosa descripción contextual del evento, conducta o situación que garantice la máxima objetividad en la captación de la realidad, siempre compleja, y preserve la espontánea continuidad temporal que le es inherente, con el fin de que la correspondiente recogida sistemática de datos, categóricos por naturaleza, y con independencia de su orientación preferentemente ideográfica y procesual, posibilite un análisis que dé lugar a la obtención de conocimiento válido con suficiente potencia explicativa (Anguera, 1986, p.24).

Dentro de la metodología cualitativa hay muchos paradigmas, en este caso el más idóneo correspondía al método Hermenéutico Interpretativo debido a que, como dice Nava (2007), es una técnica cuya característica es interpretar y comprender los textos.

Partiendo de este paradigma se concreta la utilización de la Investigación documental (ID) porque es de naturaleza hermenéutica y permite “[...] dar sentido a los complejos fenómenos sociales de hoy y contribuir a la producción de nuevo conocimiento en ciencias sociales.” (Uribe, 2013, p.197).

La ID se entiende como un estudio metódico, sistemático y ordenado con objetivos definidos y documentos recopilados, contextualizados, categorizados y analizados, que sirven de base para la comprensión del problema, la definición o redefinición de nuevos hechos o situaciones sobre el conocimiento acumulado, la elaboración de hipótesis o la orientación a nuevas fuentes de investigación en la construcción de conocimiento (Uribe, 2013).

Por esta razón, en esta investigación, se enfatiza el análisis de discurso de documentos de políticas. Es una medida que permite profundizar sobre la condición en

la que se acogen los objetivos y las propuestas de política educativa, así como los aspectos que sean contradictorios (Pini, 2010).

La forma de trabajo de este método, tal y como dice Vargas Beal (2011), es la siguiente: “1) se cuenta con un texto a interpretar, se lee y se analiza a partir de lo que el texto en sí mismo expresa; pero, 2) tomando en cuenta el con-texto en que el escrito ha sido elaborado, y 3) se llega a alguna conclusión. Al final de este proceso, que se repetirá cuantas veces sea necesario a lo largo del texto analizado, se contará con un esquema o mapa que refleja la estructura de las categorías encontradas.” (p.31).

A través de este proceso obtenemos un circuito interpretativo, cuyo objetivo es repetir y profundizar de manera gradual en el análisis. Esa construcción se denomina “círculo hermenéutico” (Vargas Beal, 2011).

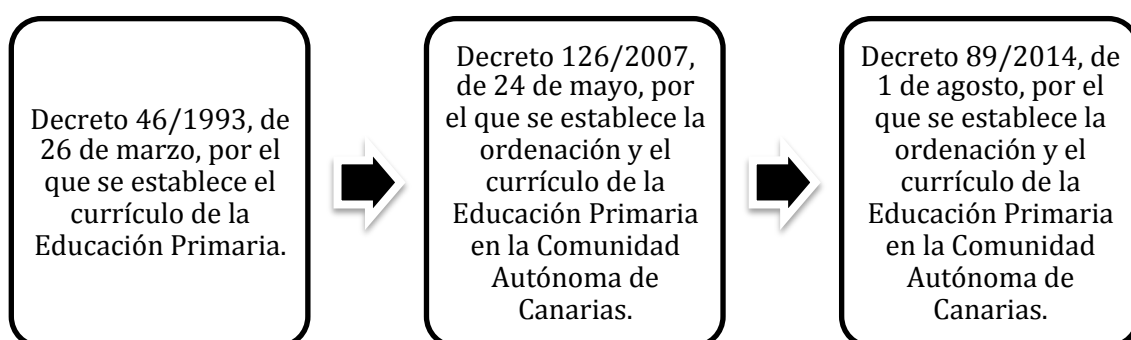
El círculo hermenéutico utilizado en esta investigación consta de tres fases. La *primera fase* giró en torno a la lectura de las Leyes Orgánicas y el estudio de las transformaciones que se realizaron en cada una de ellas. Este inicio fue de vital importancia para poder construir un marco general de interpretación, que permitiera dirigir el análisis. Es por ello, que a partir de realizar ese estudio, se pudo comenzar con la lectura e interpretación de los Decretos de la CCAA de Canarias, ya que a partir de ese momento disponíamos de información suficiente, para poder avanzar y comparar el análisis con lo establecido en las leyes generales.

Asimismo, esta fase también se definió por el proceso de categorización de la información, junto con el de detección de los artículos relevantes, en términos de equidad, cuya finalidad era concretar el tipo de respuesta que se observaba en los Decretos seleccionados. Gracias a la introducción de esta, se pudo obtener dos categorías generales de gran relevancia para la investigación. Por un lado, se determinó la del “Currículo” y por otro lado, la de “Atención a la Diversidad”.

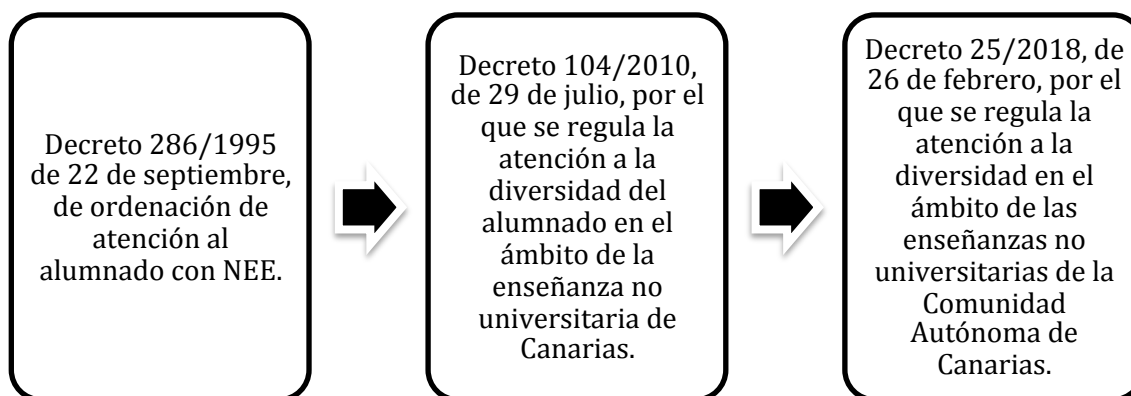
Por otra parte, en la *segunda fase*, se percibió la necesidad de esclarecer el objetivo de hacer un análisis más exhaustivo de las señales, en base a la equidad, que se desarrollaban en los Decretos. Este análisis vino precedido por la falta de concreción de detalles desarrollada en la primera fase. Por ello, se buscó estudiar y comparar los

artículos de varios Decretos para así ver la evolución o los cambios que se produjeron de unos a otros, en relación con las categorías generales que se obtuvieron de la primera fase.

Hay que mencionar, además, cómo se ha realizado esta comparación, ya que es de gran utilidad para visualizar cómo ha sido el transcurso del tiempo en esas categorías. En este caso se fue comparando Decretos que correspondían a las categorías en los diferentes marcos teóricos, es decir, se comparó en la categoría general del “Currículo” a través de los siguientes decretos:

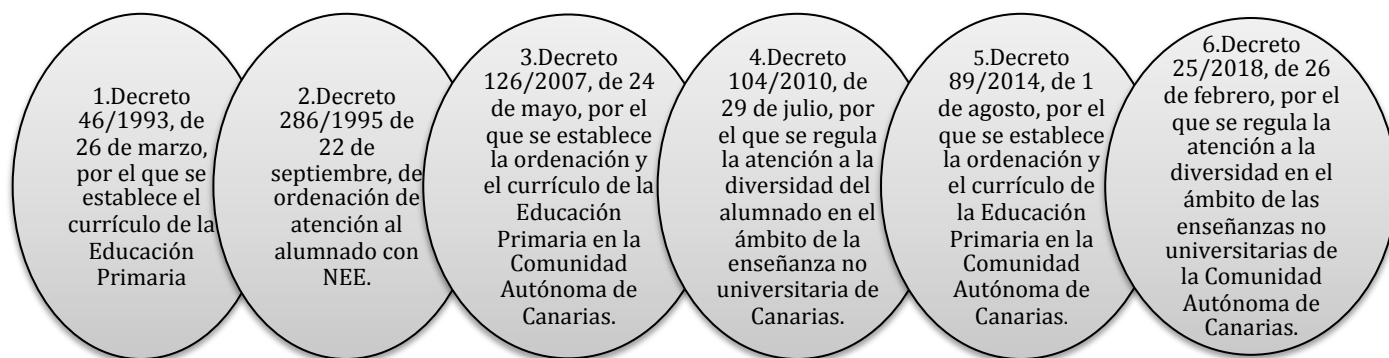


Y, la categoría general de “Atención a la diversidad” se comparó a partir de los siguientes decretos:



Esto permitía crear una visión longitudinal de las categorías y obtener información concreta de cómo y cuáles son los aspectos donde la visión de equidad ha evolucionado, para así conseguir un producto final que permitiera realizar la interpretación correspondiente.

Posteriormente, en lo que respecta la *tercera fase*, se realizó una modificación en la técnica utilizada, dado que se necesitaba profundizar con más potencia en el análisis. A partir de este momento, se creó una matriz de categorías que posibilitó un análisis sincrónico de cada uno de los decretos de forma individual para acotar de forma rigurosa los artículos que correspondían a cada uno. Se efectuó en el orden que se ilustra a continuación:



En otras palabras, se logró extraer un análisis sincrónico que permitió observar y desmenuzar, Decreto por Decreto, y plasmar los artículos más representativos de cada uno, en relación a los diferentes aspectos en que se trasluce la equidad.

Una vez realizado esta especificación, había que categorizar cada artículo en una subcategoría que lo representara, para poder así obtener una lista de subcategorías más clara y de la que se pudiera obtener mucha más información.

La fase final de este proceso consistió en trasladar este análisis sincrónico, a una síntesis de resultados, convertir en tablas los datos obtenidos y llevar a cabo la realización de la interpretación.

Concluido el análisis detallado, sincrónico, de cada Decreto, se procedió al estudio y análisis longitudinal, diacrónico, utilizando las categorías extraídas de la matriz de análisis. Para ello se fueron comparando los artículos relacionados con cada uno de las diferentes subcategorías a lo largo de los distintos decretos.

2.4 Análisis de datos.

En relación al análisis de los datos, el marco interpretativo contextual surge de la determinación previa de tres marcos legales para observar y seleccionar los Decretos que más nos interesaban en cuestiones de equidad.

Acorde con esto, se eligió como primer marco legal, el definido por las leyes LODE-LOGSE-LOPEGCE, a este le siguió el de la LOE y en último lugar, el de la LOE-LOMCE. Esta distinción permitía registrar la búsqueda y la evolución de los Decretos, correspondientes a los diferentes momentos históricos relevantes para el sistema educativo.

Con respecto a esta cuestión, cabe señalar que para poder mejorar las interpretaciones de los Decretos fue necesario la exploración de las leyes orgánicas. Añadir la lectura e interpretación de las Leyes Orgánicas proporcionó una visión global acerca de qué medidas se llevaron a cabo en cada una, en base a la equidad, y cuáles eran las diferencias que se observaban en los Decretos entre los diferentes marcos legales.

Por otro lado, se determinó que el instrumento de esta investigación fueran las categorías extraídas de los Decretos, y nos referimos tanto a las categorías generales como a las subcategorías resultantes del análisis exhaustivo.

Las categorías generales surgieron tras observar, a nivel teórico y práctico, la importancia y el lazo tan estrecho que los unía con la equidad. En primer lugar, se prefijó el “Currículo” debido a que es un aspecto revelador y, por ello, uno de los núcleos más significativos para analizar cómo han sido las prácticas descritas en la normativa y de qué forma influye para alcanzar los objetivos propuestos del alumnado. En esta línea, se entiende que es una muestra de la estructuración de la cultura que se desarrolla en el centro bajo las claves psicopedagógicas. Asimismo, su configuración y su desarrollo están determinadas por las prácticas políticas, sociales, económicas... (Gimeno Sacristán, 2010). Por ello, el análisis de esta categoría general es considerado un pilar fundamental para esta investigación.

En el caso de las segunda, y última, categoría general se eligió un aspecto tan fundamental como es la “Atención a la diversidad”. Si la observamos detenidamente, es el núcleo central que da cabida a indicar cómo es la respuesta que dan nuestros textos políticos en relación a las diferentes capacidades que pueda presentar el alumnado. La diversidad es un concepto amplio que comprende que todos y cada uno de nosotros/as somos diferentes y que por esta misma razón se nos tiene que tener en cuenta. De ahí, la necesidad de contemplarla a la hora de analizar nuestros textos políticos.

Y, por último, se realizó un análisis de cada texto a la luz de unas categorías más específicas (subcategorías). Dichas categorías han emergido de la necesidad de abordar las categorías generales de forma más detallada. Es por esto que al especificar más estas categorías se podrá interpretar los decretos desde una ejemplificación concreta. Las subcategorías que resultaron la muestra la siguiente tabla:

Categorías generales	Subcategorías	Definición de las subcategorías
Currículo	<i>Elementos curriculares</i>	Componentes del currículo
	<i>Adaptaciones al contexto y a las características del alumnado</i>	Respuesta adaptada al contexto y a las características del alumnado que se da por parte del centro
	<i>Evaluación Ordinaria</i>	Tipo de evaluación que se le proporciona a todo el alumnado
	<i>Promoción</i>	Medidas dirigidas a todo el alumnado para conseguir los aprendizajes de la etapa o el ciclo

Atención a la diversidad	<i>Identificación</i>	Terminología utilizada para establecer al alumnado que presenta necesidades en su aprendizaje
	<i>Escolarización Ordinaria</i>	Escolarización dentro del aula ordinaria
	<i>Escolarización Excepcional</i>	Escolarización fuera del aula ordinaria
	<i>Recursos que vienen por parte de la Consejería</i>	Respuesta por parte de la Consejería para el alumnado

3. RESULTADOS Y DISCUSIÓN.

3.1. Análisis Sincrónico Currículo.

3.1.1 Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.

Elementos curriculares
<i>Artículo 3. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de Educación Primaria al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en dicha etapa.</i>
<i>Artículo 6.2 Sin perjuicio de la configuración del currículo en las áreas citadas, debe tenderse a un enfoque globalizador e integrador como principio didáctico propio de esta etapa, que permita la organización de los contenidos en función de las diferentes situaciones de aprendizaje.</i>

El currículo, como se ha nombrado con anterioridad, es un aspecto cambiante que depende del momento en el que se encuentre la sociedad. Y por esta razón, hay que enfatizar los elementos del currículo que se desarrollan en este Decreto.

La organización del currículo, en la Educación Primaria, está estipulado por los objetivos, los contenidos, los métodos pedagógicos y los criterios de evaluación. Esta delimitación viene marcada claramente por cuatro componentes importantes, que son

los que van a determinar el modo de adquisición del conocimiento y su correspondiente evaluación a través de los criterios expuestos en la normativa. A partir de estos términos se clasifican las enseñanzas que se llevarán a cabo a través del profesorado.

Además, en los artículos mencionados, observamos un matiz en el enfoque utilizado, aclarando la necesidad de que la configuración del currículo fuera globalizador e integrador. Esto implica, por un lado, afrontar la arbitrariedad a la hora de clasificar las enseñanzas, y por otro lado, dirigir y en algunos casos limitar la autonomía del profesorado (Gimeno Sacristán, 2010).

Aún así, si recordamos lo expuesto por la LOGSE, se llevará a cabo a través de un currículo abierto y flexible que debería adaptarse a las necesidades de cada alumnado.

Si unimos ambas ideas, se percibe una configuración del currículo con ciertos marcos de control bajo el objetivo de seleccionar el contenido que debería quedar dentro de él, pero a su vez, estableciendo cierta flexibilidad a la hora de trabajar de manera directa con el alumnado.

Adaptación General del currículo a las características del alumnado y del centro

<p><i>Artículo 6.2. Sin perjuicio de la configuración del currículo debe tenderse a un enfoque globalizador e integrador como principio didáctico propio de esta etapa, que permita la organización de los contenidos en función de las diferentes situaciones de aprendizaje.</i></p>

<p><i>Artículo 8.3. Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado.</i></p>

<p><i>Artículo 10.4. Los maestros evaluarán el proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativos del Centro y a las características específicas de los alumnos.</i></p>

En cuanto a la siguiente subcategoría, se observa el énfasis de utilizar un enfoque globalizador e integrador como principio didáctico que permita la organización de los contenidos, dado que, siguiendo la visión de la LOGSE de buscar la calidad, se intenta desarrollar la igualdad de enseñanza.

Conviene subrayar, que para dar una respuesta adecuada al alumnado es necesario adecuar, como bien dice este Decreto, los objetivos al contexto socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, debido a que no se puede adecuar el currículo sin tener en cuenta la relevancia que presenta la situación de partida de los alumnos y alumnas.

El centro educativo, es una institución encargada de difundir el conocimiento, por lo cual, resultaría difícil concebir que esta institución no tenga en cuenta tanto los aspectos socioeconómicos como las características personales del alumnado. Esta visión se ve reforzada por los argumentos, nombrados anteriormente, de Murillo (2003), de velar por una escuela eficaz que proporcione un punto de partida para el desarrollo integral del alumnado donde se superen las condiciones desfavorables de las que parta.

En relación a ello, también se especifica cómo en su proyecto curricular se adecuarán a las necesidades educativas del centro y a las características del alumnado. Gracias a esta aclaración, se observa la importancia que cobra la posición de los individuos para así conseguir unas posibilidades productivas, sociales y culturales que eviten una situación de exclusión por aquellos que procesan la información de manera distinta según sus características (Gimeno Sacristán, 2009).

Evaluación ordinaria

Artículo 10.1. La evaluación se llevará a cabo teniendo en cuenta los objetivos educativos, así como los criterios de evaluación establecidos en el currículo.

Artículo 10.2. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los objetivos educativos.

Artículo 10.3. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y global, teniendo en cuenta los objetivos de la etapa así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo.

Artículo 10.4. Los maestros evaluarán el proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos.

En los siguientes artículos se distingue un planteamiento en el que la evaluación, el objeto de evaluación y, también, los agentes de la misma amplían el foco hacia la evaluación de la propia enseñanza, como un producto añadido a la evaluación de los

aprendizajes que se hacía con anterioridad. Por tanto, se abre la puerta de la participación a estos procesos, al alumnado y a sus familias.

Cómo podemos observar también, se puede apreciar que la evaluación se entiende como un proceso global y continuo, que tiene como referente los objetivos de aprendizaje. En cuanto al carácter global y continuo, se destaca la nueva posibilidad de prestar atención permanente al alumnado y a su proceso de aprendizaje, permitiendo detectar y corregir en cualquier momento las dificultades que puedan surgir en el alumnado.

Por otro lado, en dicha afirmación se observa la referencia de la evaluación en términos de objetivos de aprendizaje, considerándose importante en la medida que invoca un modelo de evaluación de naturaleza criterial y no tanto normativa.

Esta distinción presenta una gran avance debido a que la referencia criterial facilita un enfoque más equitativo. Si por definición, la equidad es tratar de manera diferente a quienes son diferentes, siguiendo un cierto criterio de justicia, el enfoque criterial supone, sin duda, facilitar un tratamiento diferencial en función de los ritmos, condiciones y posibilidades de aprendizaje. Sin embargo, seguir un evaluación normativa exige establecer la comparación de rendimientos entre sujetos, para adecuar la valoración según la “norma” a las condiciones de la evaluación. Y con este tipo de tratamiento se obtiene una respuesta contraria a lo que implica un tratamiento equitativo de la evaluación.

Es muy interesante también lo expresado en el artículo 10.4, en la medida en la que está introduciendo un planteamiento de evaluación de naturaleza sistémica, vertebrador de un proyecto educativo global a cuyo servicio se ponen las diferentes asignaturas. Este planteamiento, de naturaleza sistémica y global, supuso otro avance importante de los que introdujera el modelo normativo LOGSE, que obligaba a salir de los planteamientos tradicionales, muy centrados en la asignatura y en la unidad-aula, para ir al encuentro de proyectos globales de centro, en beneficio de modelos formativos para el alumnado.

Promoción

<p><i>Artículo 11.3. Al final del ciclo se decidirá si el alumno promociona o no al ciclo siguiente. La decisión irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumnado alcance los objetivos programados.</i></p>

<p><i>Artículo 12.3. La decisión de que el alumno permanezca un año más en el mismo ciclo sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la Educación Primaria.</i></p>

En lo que respecta a la promoción, se observan avances que complementan los mencionados en la subcategoría anterior. En este sentido, el enfoque recuperador de las decisiones de permanencia (hacer cosas distintas a las que ya se hicieron), junto a la limitación de permanencia en la etapa, configuraron, sin duda, un avance en un planteamiento más equitativo de la evaluación.

Además, destacamos lo expresado en el artículo 11.3, en relación a las medidas educativas complementarias, que se llevarían a cabo en el caso de que el alumnado no promocionara al curso siguiente. Se considera esta medida una oportunidad para proporcionarle unas herramientas diferentes a las llevadas a cabo en esa etapa, y así responder de forma adecuada a la adquisición del conocimiento.

En su conjunto, desde nuestro punto de vista, las ideas de adecuación al contexto y al alumnado, junto con la de tratar de ofrecer un enfoque curricular y de evaluación globalizado e integrado, traslada la idea de un esfuerzo de personalización, individualización y de desarrollo flexible. Es claro que este conjunto de características facilitan el desarrollo de enfoques de enseñanza y aprendizaje compatibles con la idea de equidad.

3.1.2. Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Elementos curriculares

<p><i>Artículo 5.1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa.</i></p>

Artículo 6.1. Se entiende por competencias básicas el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.

Hasta este momento, la escuela separaba los aprendizajes por asignaturas, un aspecto que separaba los contenidos que se daban en unas y otras. Por ello, es bastante relevante la nueva adquisición en los elementos curriculares que se produce en este Decreto, ya que se introduce el concepto de las competencias básicas, como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica.

Adoptar las competencias básicas implica que se lleve a cabo un cambio sustancial en la forma de enseñar, aprender y evaluar. Trae consigo un aprendizaje activo que pueda servir como conocimiento útil para la vida escolar. Lo que supone una transformación radical de la forma de concebir el currículo, los procesos de enseñanza-aprendizaje y evaluación, la organización de los contextos escolares y la propia función docente (Gimeno Sacristán, 2009).

Recordemos que la integración de las competencias en el currículo español se realizó de manera brusca y casi sin ningún tipo de determinación debido a que desde 1996 en la OCDE se creó un grupo de trabajo para elaborar un documento (DeSeCo) que ahondaba en los términos relacionados con las competencias. España, no obstante, no entra en las cuestiones de las competencias hasta la LOE y de una forma sutil y sin la resolución que requiere una transformación de ese calibre (Gimeno Sacristán, 2009).

En cualquier caso, desde nuestra perspectiva, el nuevo planteamiento curricular de la LOE, con este nuevo elemento, trajo consigo un currículo potencialmente más equitativo.

Adaptación General del currículo a las características del alumnado y del centro

Artículo 1.3. Cada uno de los ciclos se organizarán en áreas que deberán integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades, adaptándose a su ritmo de trabajo, sin prejuicio del carácter global de la etapa.

Artículo 12. 3. La Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos

*oportunos cuando sea necesario realizar **adaptaciones que se aparten significativamente** de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender a **los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales** que la precisen.*

Como en el período anterior, la etapa se organiza en ciclos y en áreas, lo que facilita el tratamiento integrado de los aprendizajes, en períodos temporales lo suficientemente amplios como para poder absorber las diferencias en ritmo madurativo del alumnado. Este enfoque mantiene el planteamiento claramente piagetiano del período anterior.

Aún así, en el segundo artículo nombrado, se especifica que las adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación, se aplicarían en aquellos alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Un aspecto que no presenta un carácter tan equitativo, porque si recordamos las transformaciones establecidas por la LOE, se modificó el término de necesidades educativas especiales y se estableció dentro de un grupo general denominado necesidades específicas de apoyo educativo (aspectos que ahondaremos en la categoría de Atención a la Diversidad).

Es por ello, que observamos una cierta limitación a la hora de adaptarse a todo el alumnado, debido a que no se hace mención a ningún aspecto de las condiciones del alumnado y de sus posibilidades, ni tampoco proporciona una respuesta general o específica para el mismo.

Evaluación ordinaria

*Artículo 9.1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será **continua y global** y tendrá en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo.*

*Artículo 9.3. **En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de refuerzo educativo.** Estas medidas se adoptarán en **cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades, estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes.***

Artículo 9.4. Los maestros y las maestras evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los proceso de enseñanza y su propia práctica docente.

*Artículo 15.1. **La evaluación general de diagnóstico** que se realizará a todo el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria no surtirá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.*

Artículo 15.3. Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la Educación Primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación continua de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa.

En cuanto a la evaluación ordinaria de este Decreto, se menciona la posibilidad de adoptar medidas de refuerzo educativo en cualquier momento, tan pronto como se detecten las dificultades, no sólo cuando ya se observe que se debe repetir. En comparación con la etapa anterior, este aspecto ayuda de manera notable al alumnado, dado que permite dar una solución más instantánea que en otras etapas.

Por otro lado, aparecen las evaluaciones generales de diagnóstico, y evaluaciones externas que proporcionan una visión acerca del estado de los sistemas educativos y que muestra, a su vez, los retos que tienen que plantearse.

De igual manera, la introducción de las competencias ha provocado que se identifique como un indicador para evaluar los resultados, pretendiendo que se comprendan como guías de las prácticas. Debido a esto, se entiende a las competencias como instrumentos normativos que tienen utilidad a la hora de dar convergencia en los sistemas escolares y conseguir estructurar los contenidos en un currículo globalizado. (Gimeno Sacristán, 2009).

A través de estos cambios, se ha producido también una modificación en la función docente ya que la concepción del docente pasa de ser un profesional que trasmite conocimientos, a uno que además diagnostica las situaciones y a los estudiantes, que diseña el currículum y prepara materiales, evalúa los procesos y tutoriza el desarrollo integral del alumnado. (Gimeno Sacristán, 2009).

Por esta razón, el docente necesitará desarrollar unas competencias profesionales diferentes y también más complejas para poder abordar sus funciones en esta nueva realidad educativa (Gimeno Sacristán, 2009).

Promoción

<p><i>Artículo 10.2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se promocionará, así mismo, siempre que los aprendizajes no adquiridos no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para alcanzar los distintos aprendizajes.</i></p>
--

<p><i>Artículo 10.3. Cuando no se cumplan las condiciones señaladas en el apartado anterior, el alumno o la alumna permanecerá un año más en el mismo ciclo. Esta medida se podrá adoptar una vez a lo largo de la Educación Primaria. A este efecto, los centros deberán organizar un plan específico de refuerzo o recuperación, de acuerdo con lo que establezca la administración educativa.</i></p>
--

<p><i>Artículo 12.3. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que eso favorezca su integración socioeducativa.</i></p>
--

El papel que destaca este Decreto sobre la promoción está relacionado con alcanzar el desarrollo de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. En este caso, no se especifica cuándo el alumnado alcanza un grado de dominio aceptable de estos aspectos, como tampoco se sabe cuáles son los criterios que se utilizan para evaluarlos. Por esto mismo, la condición de promoción según estos criterios resulta un tanto confusa para un buen desarrollo de la evaluación a través del profesorado.

No obstante, la falta de criterios rígidos y pre-especificados para poder determinar las decisiones que se derivan de la evaluación, facilitaba un margen de decisión y flexibilidad a los equipos educativos que habían de determinarlos. Todo ello, en nuestra opinión, pese a las dificultades de establecer consensos y criterios entre los equipos educativos, alineaba a los procesos de evaluación con interpretaciones equitativas de los mismos.

3.1.3. Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.

Elementos curriculares

<p><i>Artículo 4- 1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación del</i></p>
--

grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos, y los estándares de aprendizaje evaluables. Todo ello ha de regular la práctica docente, de forma que se desarrollen de manera integral las capacidades del alumnado.

Los elementos curriculares que se establecen en la normativa escogida, a simple vista, parecen presentar elementos comunes al período anterior. En realidad, no sería correcto realizar esta afirmación ya que las competencias que se especifican aquí no son las mismas que se establecieron en la anterior. Todo esto se debe a que la educación cambia sus demandas según los avances que vaya haciendo la sociedad. Por ello, tiene sentido que preparen al alumnado para que manejen y resuelvan situaciones diferentes a las tradicionales.

Para afrontar situaciones desconocidas en los ámbitos profesionales, sociales o personales, los individuos requieren de capacidades de aprendizaje de segundo orden para afrontar los retos de un contexto tan abierto, cambiante e incierto (Gimeno Sacristán, 2009).

En otra instancia, cabe destacar el papel de un nuevo elemento como son los estándares de aprendizaje evaluables, concepto añadido en este Decreto, a la situación de aprendizaje en contextos reales que trata dichos valores de forma transversal desde todas las áreas del currículo. Este término representa un esfuerzo de “cerrar” el ámbito de decisión acerca de los niveles de aprendizaje que debía alcanzar el alumnado. Por un lado, eliminaba la indefensión existente en los procesos de evaluación en torno a las competencias y, por otro lado, homogeneizaba los niveles de aprendizajes en todo el territorio nacional.

En realidad, teniendo en cuenta que la evaluación hasta el momento venía marcada por los criterios de evaluación, los estándares de aprendizaje venían a representar la “profundidad” o grado de dominio que el alumnado debía acreditar en cada uno de los criterios. Esta nueva adquisición provocó un retroceso a la hora de buscar un tratamiento equitativo en los procesos de evaluación. Sin lugar a dudas, la introducción de ellas con la LOMCE supuso un retroceso en las posibilidades existentes hasta entonces de interpretar las prescripciones curriculares de manera más equitativa.

Adaptación General del currículo a las características del alumnado y del centro

*Artículo 2.4. La educación que se ofrece a los alumnos y alumnas propiciará el éxito escolar a través de una escuela que es capaz de adaptar su respuesta educativa a un alumnado diverso; una escuela que **promueve más y mejores respuesta educativa para todo el conjunto del alumnado**, favoreciendo con ello, el acceso, la continuidad y la participación de este en el sistema educativo, para lo que se contará con los recursos materiales y humanos necesarios y adecuados.*

Artículo 7.6. En todo caso, la finalidad de la o las áreas de libre configuración autonómica para Canarias será garantizar la respuesta educativa a los diversos ritmos y estilos de aprendizajes del alumnado y sus intereses y sus necesidades.

Adaptar la respuesta educativa a un alumnado diverso, es una de las medidas más equitativa, en relación a esta categoría, que se establecen en este Decreto, dado que la búsqueda de buenas respuestas para todo el conjunto del alumnado responde a uno de los objetivos de la LOMCE.

Según lo que establece esta Ley Orgánica, en los resultados obtenidos de la OCDE, tenemos un sistema educativo más homogéneo que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior. Por lo que la línea de trabajo para conseguir buenos resultados en los aprendizajes del alumnado viene dado por ese trato diferencial ante sus características personales (Gimeno Sacristán, 2009).

Evaluación ordinaria

Artículo 14.4. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente.

*Artículo 15.1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado en esta etapa será **global**, teniendo en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, y **continua o formativa***

*Artículo 16.1. Los centros docentes realizarán una **evaluación individualizada a todo el alumnado** al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según disponga la Consejería competente en materia de educación, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con **el grado de adquisición de la competencia lingüística y de la competencia matemática.***

Artículo 16.2. Al finalizar el sexto curso de educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todo el alumnado.

*Artículo 16.3. Para la evaluación se utilizarán como referentes **los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.***

Artículo 16.5. El nivel obtenido por cada alumno y alumna se hará constar en un informe, que será

entregado a las madres, los padres o a los representantes legales, y tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que el alumnado haya cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursos el siguiente curso escolar, así como por los equipos docentes, los padres, las madres o los representantes legales, y el alumnado.

Los cambios propuestos en estos artículos, se enfocan en la evaluación individualizada a todo el alumnado para comprobar el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación a la adquisición de la competencia lingüística y matemática. Estas evaluaciones permiten reflexionar sobre los problemas y las deficiencias de los sistemas educativos y sugieren orientaciones que serían recomendable seguir. Además, la atenta lectura de estos artículos nos permite descubrir otro retroceso en las posibilidades de equidad en el tratamiento curricular en el Sistema Educativo. Y nuevamente, viene de la mano de los enfoques y planteamientos de la evaluación. Con este nuevo Decreto, se separa el grado de adquisición de las competencias de la evaluación, colocando el foco en las capacidades y destrezas relacionadas a las matemáticas y la lengua.

Las consecuencias que se derivan de todo ello son evidentes: en primer lugar, se está pervirtiendo el concepto de competencia, que, de ser un concepto integrador de aprendizaje estratégico, contextualizado, que se nutre de muchos conocimientos, destrezas y actitudes, se pasa a un concepto de competencia totalmente decantado por los contenidos y aprendizajes más académicos y tradicionales. En segundo lugar, se establece una suerte de “jerarquía” de competencias, presidida por la competencia lingüística y matemática. Las posibilidades de ajuste del alumnado con dificultades o carencias se hacía así, nuevamente, más complicado y el sistema, menos equitativo.

Otro elemento a considerar es la introducción de las evaluaciones finales de etapa. Estas evaluaciones finales de etapa, en teoría, no deberían suponer una amenaza a las posibilidades de permanencia y promoción del alumnado más vulnerable, puesto que, teóricamente, su valor era exclusivamente “orientativo e informador”. La realidad es que las evaluaciones externas imponen un criterio externo de evaluación que “presiona” a los centros y al profesorado. Esta “presión” externa acaba condicionando los ritmos de enseñanza, las decisiones del profesorado y las percepciones de las

familias y del propio alumnado. Al final, todo ello acaba restringiendo margen de maniobra a los centros, cuestión que, como hemos señalado ya en varias ocasiones anteriores, acaba limitando las posibilidades un tratamiento curricular equitativo.

Promoción
<p><i>Artículo 13.4. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Etapa de Educación Primaria, en centros ordinarios, podrá prolongarse un año más, siempre que eso favorezca su integración socioeducativa y que esa permanencia no se haya hecho con anterioridad en la etapa de Educación Infantil.</i></p> <p><i>Artículo 17.3. De manera excepcional, el alumno o la alumna podrá permanecer un año más en la etapa. Esta decisión se tomará cuando se haya agotado el resto de medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna. A tal efecto, los centros docentes establecerán un plan específico de refuerzo o recuperación y apoyo.</i></p>

En cuanto a la promoción de este Decreto se enfatiza el papel de las medidas ordinarias de refuerzo y apoyo, al considerarlas esenciales en el momento de decidir que el alumno o la alumna no promociona a la etapa siguiente. A través de esta afirmación se observa que según el grado de dificultades del alumnado, se utilizan unas herramientas u otras y que en el caso de que al utilizar medidas ordinarias y no verse beneficiado, se aplicará esta decisión con el fin de proporcionarle otra medida que pueda serle útil.

Por otro lado, se vuelve a utilizar el término de plan específico de refuerzo o recuperación de apoyo (como en la etapa anterior) considerándose importante por el tipo de respuesta que le proporciona al alumnado, que por sus características personales no pueda promocionar a la etapa siguiente.

3.2. Análisis Diacrónico Currículo.

3.2.1. Tópico: Elementos curriculares.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
---------------------------	------------	------------------

<p>DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.</p>	<p>DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>	<p>DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>
<p><i>Artículo 3- A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de Educación Primaria al conjunto de objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación que han de regular la práctica docente en dicha etapa.</i></p> <p><i>Artículo 6. Sin perjuicio de la configuración del currículo en las áreas citadas, debe tenderse a un enfoque globalizador e integrador como principio didáctico propio de esta etapa, que permita la organización de los contenidos en función de las diferentes situaciones de aprendizaje.</i></p>	<p><i>Artículo 5.1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de objetivos, competencias básicas, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación de esta etapa.</i></p> <p><i>Artículo 6.1. Se entiende por competencias básicas el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica para lograr su realización y desarrollo personal, ejercer debidamente la ciudadanía, incorporarse a la vida adulta de forma plena y ser capaz de continuar aprendiendo a lo largo de la vida.</i></p>	<p><i>Artículo 4- 1. A los efectos de lo dispuesto en este Decreto, se entiende por currículo de la Educación Primaria el conjunto de los objetivos, las competencias, los contenidos, los criterios de evaluación del grado de adquisición de las competencias y del logro de los objetivos, y los estándares de aprendizaje evaluables. Todo ello ha de regular la práctica docente, de forma que se desarrollen de manera integral las capacidades del alumnado.</i></p>

En lo que respecta a los elementos curriculares, se analizó cómo se había modificado en los respectivos Decretos y qué elementos se habían añadido.

En el primer Decreto, los elementos curriculares que se concretan son los objetivos, contenidos, métodos pedagógicos y criterios de evaluación. Hay que recordar que este Decreto se elaboró en los años en los que se encontraba vigente la LOGSE, cuya característica principal es la escolarización hasta los 16 años. Por ello, tiene sentido que sus elementos curriculares estuvieran determinados por la flexibilidad que

se buscaba en esos momentos, para poder abarcar a todo el alumnado que se pretendía acoger.

Es a partir de aquí que encontramos las primeras diferencias en comparación con los siguientes Decretos, ya que se añade un término tan revolucionario como eran las competencias básicas. Este término, como ya se ha nombrado, supuso a nivel internacional un cambio en los sistemas educativos, aunque, es verdad, que en España fue introducido de una manera un tanto incorrecta, sin la suficiente concreción para poder encajar en la cultura escolar.

La LOE, y por tanto en el segundo Decreto analizado, se comenzó a introducir las competencias como el conjunto de conocimientos, habilidades y actitudes que debe alcanzar el alumnado al finalizar la enseñanza básica. Intentando así comenzar con una cultura que velara por la enseñanza práctica relacionada con la vida fuera de la escuela.

Desgraciadamente, debido a las deficiencias relacionadas con ellas y las pocas matizaciones al respecto, el profesorado no la llevaba a la práctica de forma correcta, resultando un concepto más molesto que útil.

Aún así con la LOMCE, en el tercer Decreto, persiguió este planteamiento representando una visión diferente del papel que tendrían que tener las competencias en la vida de los individuos y de la sociedad, relacionado con el modelo de educación que los gobernantes proponían (Gimeno Sacristán, 2009).

Por otro lado, se observó que en el tercer Decreto, a su vez, se añadió el término de estándares de aprendizaje evaluables. Se entendió este cambio como un retroceso a la hora de velar por un tratamiento equitativo en los procesos de evaluación. Supuso una restricción a la hora de evaluar al alumnado ya que determinaban el grado de profundización que había que emplear en esta misma.

Como resultado, se ha observado el cambio en el matiz equitativo de los respectivos Decretos, terminando con una restricción tanto en el currículo como en sus procesos de evaluación.

3.2.2. Tópico: Adaptación General del currículo a las características del alumnado y del centro.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.	DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<p><i>Artículo 6- 2. Sin perjuicio de la configuración del currículo debe tenderse a un enfoque globalizador e integrador como principio didáctico propio de esta etapa, que permita la organización de los contenidos en función de las diferentes situaciones de aprendizaje.</i></p> <p><i>Artículo 8-3. Los proyectos curriculares de etapa deberán contener una adecuación de los objetivos de la etapa al contexto socioeconómico y cultural del Centro y a las características del alumnado.</i></p> <p><i>Artículo 10-4. Los maestros evaluarán el proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos.</i></p>	<p><i>Artículo 1.3. Cada uno de los ciclos se organizarán en áreas que deberán integrar las distintas experiencias y aprendizajes del alumnado en estas edades, adaptándose a su ritmo de trabajo, sin perjuicio del carácter global de la etapa.</i></p> <p><i>Artículo 12. 3. La Consejería competente en materia de educación establecerá los procedimientos oportunos cuando sea necesario realizar adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación del currículo, a fin de atender a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales que la precisen.</i></p>	<p><i>Artículo 2.4. La educación que se ofrece a los alumnos y alumnas propiciará el éxito escolar a través de una escuela que es capaz de adaptar su respuesta educativa a un alumnado diverso; una escuela que promueve más y mejores respuesta educativa para todo el conjunto del alumnado, favoreciendo con ello, el acceso, la continuidad y la participación de este en el sistema educativo, para lo que se contará con los recursos materiales y humanos necesarios y adecuados.</i></p> <p><i>Artículo 7.6. En todo caso, la finalidad de la o las áreas de libre configuración autonómica para Canarias será garantizar la respuesta educativa a los diversos ritmos y estilos de aprendizajes del alumnado y sus intereses y sus necesidades.</i></p>

Conviene subrayar, como se ha nombrado con anterioridad, que para dar una respuesta adecuada al alumnado es necesario adecuar los objetivos al contexto

socioeconómico y cultural del centro y a las características del alumnado, aun así se observa que este énfasis solo lo establece el primer decreto, los dos Decretos siguientes no hacen ninguna distinción para estas condiciones y se centran únicamente en las características del estudiante dentro del centro educativo.

Este ejemplo nos muestra cómo se ha eliminado una visión importante en temas de equidad, debido a que elimina el foco de actuación en las condiciones sociales que presente los estudiantes y, por tanto, se ignora el contexto en el que cada uno vive y las posibilidades que presentan según ese ambiente que les viene dado.

Por todo ello, se detecta una limitación en el término de equidad en los dos últimos marcos legales, en lo que respecta a esta categoría, aunque en cuanto organización y la integración de los aprendizajes no se observen cambios sustanciales.

3.2.3 Tópico: Evaluación Ordinaria.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.	DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<p><i>Artículo 10- 1. La evaluación se llevará a cabo tendiendo en cuenta los objetivos educativos, así como los criterios de evaluación establecidos en el currículo.</i></p> <p><i>Artículo 10-2. Los maestros evaluarán tanto los aprendizajes de los alumnos, como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente en relación con el logro de los</i></p>	<p><i>Artículo 9.1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado será continua y global y tendrá en cuenta el progreso del alumnado en el conjunto de las áreas del currículo.</i></p> <p><i>Artículo 9.3. En el proceso de evaluación continua, cuando el progreso de un alumno o alumna no sea el adecuado, se establecerán medidas de</i></p>	<p><i>Artículo 14.4. El profesorado evaluará tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su práctica docente.</i></p> <p><i>Artículo 15.1. La evaluación de los procesos de aprendizaje del alumnado en esta etapa será global, teniendo en cuenta su progreso en el conjunto de las áreas, y continua o formativa.</i></p> <p><i>Artículo 16.1. Los centros</i></p>

<p>objetivos educativos.</p> <p>Artículo 10-3. La evaluación del aprendizaje de los alumnos será continua y global, teniendo en cuenta los objetivos de la etapa así como los objetivos, contenidos y criterios de evaluación de las distintas áreas del currículo.</p> <p>Artículo 10-4. Los maestros evaluarán el proyecto curricular emprendido, la programación docente y el desarrollo real del currículo en relación con su adecuación a las necesidades educativas del Centro y a las características específicas de los alumnos.</p>	<p>refuerzo educativo. Estas medidas se adoptarán en cualquier momento del ciclo, tan pronto como se detecten las dificultades, estarán dirigidas a garantizar la adquisición de los aprendizajes.</p> <p>Artículo 9.4. Los maestros y las maestras evaluarán tanto los aprendizajes del alumnado como los procesos de enseñanza y su propia práctica docente.</p> <p>Artículo 15.1. La evaluación general de diagnóstico que se realizará a todo el alumnado al finalizar el segundo ciclo de la Educación Primaria no surtirá efectos académicos, tendrá carácter formativo y orientador para los centros e informativo para las familias y para el conjunto de la comunidad educativa.</p> <p>Artículo 15.3. Los centros utilizarán los resultados de estas evaluaciones para, entre otros fines, organizar, en el tercer ciclo de la Educación Primaria, las medidas de refuerzo para los alumnos y las alumnas que las requieran, dirigidas a garantizar que todo el alumnado alcance las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación continua de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede,</p>	<p>docentes realizarán una evaluación individualizada a todo el alumnado al finalizar el tercer curso de Educación Primaria, según disponga la Consejería competente en materia de educación, en la que se comprobará el grado de dominio de las destrezas, capacidades y habilidades de expresión y comprensión oral y escrita, cálculo y resolución de problemas en relación con el grado de adquisición de la competencia lingüística y de la competencia matemática.</p> <p>Artículo 16.2. Al finalizar el sexto curso de educación Primaria se realizará una evaluación final individualizada a todo el alumnado.</p> <p>Artículo 16.3. Para la evaluación se utilizarán como referentes los criterios de evaluación y los estándares de aprendizaje evaluables.</p> <p>Artículo 16.5. El nivel obtenido por cada alumno y alumna se hará constar en un informe, que será entregado a las madres, los padres o a los representantes legales, y tendrá carácter informativo y orientador para los centros en los que el alumnado haya cursado sexto curso de Educación Primaria y para aquellos en los que cursos el siguiente curso escolar, así como por los equipos docentes, los padres, las madres o los</p>
---	--	---

	<i>las actuaciones desarrolladas en los dos primeros ciclos de la etapa.</i>	<i>representantes legales, y el alumnado.</i>
--	--	---

En este análisis diacrónico, lo primero que se quiere mencionar es el carácter global y continuo que presenta la evaluación en los tres Decretos. Lo dicho supone que se considera relevante en todos los marcos legales la evaluación global y continua, debido a que gracias a esta se obtiene información sensible a las características del aprendizaje del alumnado y una correcta actuación hacia las posibles dificultades que puedan aparecer.

Por otro lado, en el segundo Decreto aparece la posibilidad de adoptar medidas de refuerzo educativo en cualquier momento, tan pronto como se detecten las dificultades, no sólo cuando ya se observe que se debe repetir. En comparación con la etapa anterior y posterior, este aspecto ayuda de manera notable al alumnado, dado que permite dar una solución instantánea en comparación a otras etapas. Asimismo, nos muestra, que tanto en la etapa anterior como en la posterior, la respuesta que dan es demasiado pobre, si la comparamos con esta medida, ya que se limitan a una respuesta final mientras que este da la posibilidad de adoptarlas en cualquier momento del ciclo.

Otro elemento a considerar sería la evaluación de diagnóstico, que enfatiza el segundo Decreto, que aunque como aspecto positivo le correspondería el de proporcionar suficiente información para adecuar las medidas de refuerzo educativo. Pero que como aspecto negativo, recaería en encasillar al alumnado en un diagnóstico, limitándose a evaluar las capacidad sin tener en cuenta aspectos socioeconómicos o culturales de las familias.

Cabe destacar, en relación a este aspecto, que el tercer Decreto establece una evaluación individualizada del alumnado pero esta no estaría guiada por el foco del diagnóstico sino por la visión más académica de conseguir detectar el grado de adquisición de las competencias lingüística y matemática. La evaluación orientada hacia unas competencias concretas, como son la lingüística y la matemática, estaría excluyendo por tanto a las demás competencias importantes a la hora de observar un

producto global en el alumnado. Limitando las posibilidades a esos alumnos/as que se ven perjudicados en esas competencias y que son más hábiles en otras.

Por lo que se observa, en los dos últimos Decretos aparece una cierta tendencia a las evaluaciones externas que asignan una cierta presión tanto al centro como al profesorado. Y no hay que olvidar, que esa presión, que está cogiendo cada vez más valor, va a limitar los ritmos de enseñanza, las decisiones del profesorado y las percepciones de las familias y del propio alumnado. Restringiendo la respuesta y la capacidad de actuación del centro, se crea un obstáculo a esa tratamiento equitativo que tanto demandamos.

3.2.4. Tópico: Promoción.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
DECRETO 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria.	DECRETO 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.	DECRETO 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias.
<i>Artículo 11-3. Al final del ciclo se decidirá si el alumno promociona o no al ciclo siguiente. La decisión irá acompañada, en su caso, de medidas educativas complementarias encaminadas a contribuir a que el alumnado alcance los objetivos programados.</i> <i>Artículo 12-3. La decisión de que el alumno permanezca un año más en el mismo ciclo sólo podrá adoptarse una vez a lo largo de la Educación Primaria.</i>	<i>Artículo 10.2. Se accederá al ciclo educativo siguiente siempre que se considere que se ha alcanzado el desarrollo correspondiente de las competencias básicas y el adecuado grado de madurez. Se promocionará, así mismo, siempre que los aprendizajes no adquiridos no impidan seguir con aprovechamiento el nuevo ciclo. En este caso, el alumnado recibirá los apoyos necesarios para alcanzar los distintos aprendizajes.</i>	<i>Artículo 13.4. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la Etapa de Educación Primaria, en centros ordinarios, podrá prolongarse un año más, siempre que eso favorezca su integración socioeducativa y que esa permanencia no se haya hecho con anterioridad en la etapa de Educación Infantil.</i> <i>Artículo 17.3. De manera excepcional, el alumno o la alumna podrá permanecer un año más en la etapa. Esta</i>

	<p><i>Artículo 10.3. Cuando no se cumplan las condiciones señaladas en el apartado anterior, el alumno o la alumna permanecerá un año más en el mismo ciclo. Esta medida se podrá adoptar una vez a lo largo de la Educación Primaria. A este efecto, los centros deberán organizar un plan específico de refuerzo o recuperación, de acuerdo con lo que establezca la administración educativa.</i></p> <p><i>Artículo 12.3. La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, siempre que eso favorezca su integración socioeducativa.</i></p>	<p><i>decisión se tomará cuando se haya agotado el resto de medidas ordinarias de refuerzo y apoyo para solventar las dificultades de aprendizaje del alumno o la alumna. A tal efecto, los centros docentes establecerán un plan específico de refuerzo o recuperación y apoyo.</i></p>
--	---	--

En el caso de la Promoción, se subraya la distinción de términos entre el primer Decreto y los otros dos. En el primero se utiliza el término de medidas complementarias, cuya función es que el alumnado alcance los objetivos programados. En cambio, en las otras dos etapas se emplea el término de plan específico de refuerzo o recuperación para solventar las dificultades del aprendizaje del alumnado. Esto supuso un cambio favorable para el alumnado ya que en ese momento, primer Decreto, no estaba siendo útil la respuesta proporcionada por estas medidas complementarias. Es por ello, que en los dos Decretos siguientes, se modifica la respuesta hacia un plan específico de refuerzo que concretaba las actividades de respuesta para que el alumnado pudiera desarrollar sus capacidades de manera óptima.

En segundo lugar, lo más destacable es que se pasa de prolongar un año en la Educación Primaria (primer Decreto) a recalcar que en el caso del alumnado con necesidades educativas especiales se puede prolongar un año más de manera excepcional y para favorecer su integración socioeducativa (segundo y tercer Decreto).

Esta medida resulta beneficiosa para aquellos alumnos y alumnas que presentan ritmos de aprendizaje distintos. Aún así se observa que se establece solamente para el alumnado con necesidades educativas especiales lo que implicaría una cierta exclusión para aquellos que les resultaría beneficiosa pero que al no estar delimitados en este grupos no se les puede conceder.

3.3. Análisis Sincrónico Atención a la diversidad

3.3.1. Decreto 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.

Identificación
<i>Artículo 5. Todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales, por causa de un déficit psíquico, físico o sensorial, por un trastorno generalizado del desarrollo, por carencias en su entorno sociofamiliar, por una sobredotación de capacidades o por un proceso de aprendizaje desajustado, se beneficiarán de las ayudas pedagógicas específicas de que dispone el sistema educativo.</i>

El concepto utilizado, en dicho Decreto, es el de necesidades educativas especiales, el cual engloba a aquellos/as que presenten déficit psíquico, físico o sensorial, por un trastorno generalizado del desarrollo, por carencias en su entorno sociofamiliar, por una sobredotación de capacidades o por un proceso de aprendizaje desajustado.

De esta afirmación se destaca la posibilidad de que las NEE sean motivadas por carencias en su entorno sociofamiliar o por que se produzcan a causa de un proceso de aprendizaje desajustado, ya que son dos temas que tratan la situación de las que parte el alumnado y las características personales que presentan cada uno de ellos. Atender las diferencias en el desarrollo físico, el emocional y el social del alumnado, será determinante para obtener un buen desarrollo de las capacidades de los mismos (Gimeno Sacristán, 2009).

Asimismo, gracias a que se enfatiza el papel de las carencias en el entorno sociofamiliar, se le da importancia a un aspecto muy importante, ya que el alumnado no se desarrolla sólo en un entorno educativo sino que también lo hace en un contexto

social, y si lo que se busca es garantizar una enseñanza de calidad y que no haya desigualdades por las condiciones de partida, es necesario tenerlo en cuenta para intentar mitigar las necesidades que puedan surgir.

En cuanto al proceso de aprendizaje desajustado, cabe señalar que, con esta afirmación, se abre la posibilidad de evaluar cómo está siendo el proceso de aprendizaje del alumnado y el por qué no se están produciendo los resultados esperados. Esta reflexión ayudaría a individualizar la atención hacia ese alumno/a que realmente requiere otro tipo de atención debido a sus características personales.

Escolarización ordinaria

*Artículo 16. El alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado de forma **obligatoria y gratuita** en las etapas de enseñanza así establecidas por la Ley con carácter general. Esta escolarización se realizará **preferentemente** en los centros educativos más próximos a su lugar de residencia.*

*Artículo 19. La escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil tendrá **carácter prioritario** para el alumnado que presente necesidades educativas especiales, bien por causa de una discapacidad derivada de un déficit físico, psíquico o sensorial o por las condiciones de su entorno sociofamiliar, dado el **carácter preventivo y estimulador** de dicha etapa.*

*Artículo 20. Podrá autorizar la **prolongación** de la escolarización **un año**. En la ESO además se podrá permanecer un año más con carácter excepcional.*

La escolarización ordinaria, vista desde el punto de vista de las necesidades educativas especiales en este Decreto, nos muestra un carácter gratuito y obligatorio, para que todos y cada uno de los niños y niñas puedan partir desde la misma línea base. Este reconocimiento es un arma de doble filo, por un lado posibilita un marco normativo de inclusión, dentro de este colectivo, que beneficia aquellos que presenten necesidades derivadas de situaciones sociales y culturales desfavorecidas. Y por otro lado, al hacer efectiva la obligatoriedad, se introduce la noción de fracaso escolar como un aspecto determinante y decisivo a la hora de excluir al alumnado dentro de los centros escolares. Fracasar es ser excluido por una vía de carácter mas bien técnico: la del “etiquetado” que implica no superar la norma que define lo que es y no es aceptable (Gimeno Sacristán, 2000).

Al mismo tiempo, se concreta que la Educación Infantil tendrá carácter prioritario, para el alumnado con necesidades educativas especiales, al ser una etapa de carácter preventivo y estimulador. Darle prioridad a esta etapa, supone establecer un camino equitativo en el comienzo de la escolarización del alumnado perteneciente a una edad más prematura.

De ahí que se le de importancia a esta etapa tan determinante para compensar las necesidades que tengan un origen social y cultural y para identificar y dar respuesta a aquellas dificultades que tengan un origen con carácter estable o permanente a lo largo de la escolarización.

Escolarización excepcional

*Artículo 2. La Educación Especial comprende la respuesta educativa diferenciada que posibilita que las personas con necesidades educativas especiales **alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades personales.***

*Artículo 4. La Educación Especial **organizará** los recursos personales y materiales para la atención a las personas con necesidades educativas especiales **de forma sectorizada**, en zonas lo más cercana posibles a su entorno.*

*Artículo 13. Con el fin de **garantizar una adecuada respuesta a determinadas necesidades educativas especiales**, la Consejería competente en materia de educación contemplarán la creación de centros ordinarios de centros preferentes, de centros ordinarios con aulas enclave y centros específicos de educación especial. En los **centros ordinarios de integración preferente** podrá escolarizarse aquel alumnado con **necesidades educativas especiales derivadas de un déficit físico, auditivo u otras que se consideren**, que requieran de recursos humanos y materiales de difícil generalización. Los centros ordinarios podrán contar con **aulas enclave** para escolarizar a aquel alumnado que precise de adaptaciones muy significativas del currículo oficial. Cuando la respuesta al alumnado con **necesidades educativas especiales** permanente requiera de recursos personales y materiales específicos y excepcionales, debido a las adaptaciones muy significativas del currículo, podrá escolarizarse previa evaluación psicopedagógica en **centros específicos de educación especial.***

*Artículo 21. Cuando la respuesta del alumnado con necesidades educativas especiales lo haga **imprescindible**, se les escolarizará preferentemente en otro centro de la zona que cuente con los recursos adecuados y excepcionalmente en **aulas enclave de centros ordinarios o en centros específicos de educación especial.** En todos los casos, esta adscripción se establecerá con **carácter transitorio** y se **revisará periódicamente** por los equipos de Orientación Educativas y Psicopedagógica*

*Artículo 22. Cuando la escolarización sea en centros específicos de educación especial o aulas enclave, se facilitará al alumnado una atención educativa a través de un **currículum diferencial.** La edad*

<i>máxima de permanencia será de veinte años.</i>

Este tópico, por sí solo, nos muestra un matiz segregador de la escolarización en los centros ordinarios de integración preferente, las aulas enclave y los centros específicos de educación especial, por el simple hecho de trasladar al alumnado con necesidades educativas especiales hacia un lugar distinto al centro o la clase ordinaria.

Partiendo de esta aclaración, se observa la primera distinción en el artículo 2, que nos indica que lo que busca la Educación Especial es conseguir el máximo desarrollo de sus capacidades.

Por una parte, se puede tomar este aspecto como negativo, y sobre todo si lo relacionamos con la subcategoría anterior, ya que en ningún momento se enfatiza esta cuestión cuando hablamos de la escolarización ordinaria, sino que mas bien se habla de dar una respuesta adecuada a los mismos.

Por otra parte, y siguiendo una visión más positiva, que busquen desarrollar al máximo las capacidades de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales, les permite tener acceso a un espacio donde se les proporcione los recursos materiales y humanos necesarios para el desarrollo de una educación de calidad, como es el currículum diferencial, las adaptaciones del currículum muy significativas...

La escolarización en estos centros, según el artículo 21 de este Decreto, tendrá carácter transitorio, lo que significa que se revisará para que tengan la posibilidad de trasladarse al centro ordinario cuando en las evaluaciones psicopedagógicas obtengan un resultado favorable. Teniendo en cuenta que este traslado implicaría que pudiera tener un trato equitativo, pero dentro del centro ordinario.

Recursos que vienen de la Consejería para el alumnado con necesidades
--

<i>Artículo 8. La Consejería competente en materia de educación dotará a los centros educativos de su competencia de los recursos personales y materiales que sean precisos para la adecuada atención a las necesidades educativas especiales, estableciendo las normas de funcionamiento. Asimismo, podrá establecer los criterios diferenciados en la planificación y organización de los centros y de las zonas educativas y podrá reducir la ratio de los grupos donde esté escolarizado el alumnado con necesidades</i>
--

educativas especiales, para garantizar en las debidas condiciones dicha atención educativa.

Artículo 12. La Consejería competente en materia de educación arbitrará medidas para el establecimiento de apoyos y recursos específicos en determinados centros educativos ordinarios o zonas de actuación, con el fin de proporcionar la respuesta más adecuada en cada caso en función de las necesidades que se detecten.

Teniendo en cuenta que la Administración educativa es la que regula los medios y las actuaciones previstas para atender a las necesidades educativas especiales de todo el alumnado.

En este Decreto se observa una concreción general de los recursos que proporcionan, siendo las más destacables, la reducción de la ratio de los grupos donde esté escolarizado el alumnado con necesidades educativas especiales y el establecimiento de apoyos y recursos específicos para dar una respuesta adecuada a este alumnado. La reducción de la ratio presenta la intención de adaptarse a las necesidades del alumnado y, con ello, no sobrepasar al profesional a la hora de poder atender a toda la clase, ya que centrarse en las necesidades implica mayor atención y mayor trabajo.

En relación con el segundo aspecto, el establecimiento de apoyos y recursos específicos para dar una respuesta adecuada a este alumnado, lo bueno que presenta al ser una medida general es que da cabida a facilitar los recursos, dependiendo de las características de los centros y de su alumnado, y por tanto, al ser una medida equitativa no restringe tanto la posibilidad de obtener esos tipos de apoyos.

3.3.2. Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.

Identificación

*Artículo 4.1. Se entenderá como alumnado "con necesidades específicas de apoyo educativo", aquel que presente **necesidades educativas especiales** u otras necesidades educativas por **dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales**, y que puedan requerir determinados apoyos en parte a lo largo*

de su escolarización.

*Artículo 4.2. Se considera que el alumno o la alumna manifiesta "**necesidades educativas especiales**" cuando requiera durante un período de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una **discapacidad**, un trastorno generalizado del desarrollo o un trastorno grave de conducta.*

*Artículo 4.5 Se considera que el alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por "**especiales condiciones personales o de historia escolar**" cuando presenta problemas en la evolución de sus aprendizajes y en la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos, motivados por **limitaciones socioculturales**, por escolarización desajustada, por incorporación tardía al sistema educativo sin la adecuada escolarización previa, por alteraciones en la comunicación, el lenguaje o el habla o por la combinación de varios de los motivos mencionados.*

La terminología utilizada en este Decreto, para referirse al alumnado que presente necesidades, es el de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Dicho concepto engloba a las necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales. Como podemos observar, y en comparación con el Decreto anterior, se produce un cambio en la identificación de las necesidades, ya que pasa de entenderse al alumnado con necesidades educativas especiales a alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En esta distinción se observan varios aspectos que son interesantes analizar. Por un lado, el concepto de necesidades educativas especiales se limita a aquellos alumnos/as que presenten discapacidad, trastornos generalizado del desarrollo y trastorno grave de conducta. Esta formulación nos lleva a relacionarla con la usada años atrás con el concepto de Educación Especial y por lo tanto, a utilizar un enfoque más restrictivo y segregador. Además, esta etiqueta al restringir los límites provoca la acotación, desde los niveles legislativos más altos, de los alumnos que puedan permanecer a este grupo.

Por otro lado, y en relación al punto anterior, se observa la introducción de términos relacionados con las etiquetas diagnósticas que conllevan una clasificación de la patología. Dichas etiquetas resultan perjudiciales, ya que una vez impuestas en los alumnos y alumnas se establecería una tendencia homogénea en la categorización de los estudiantes.

Y por último, pero no menos importante, recalcar la importancia de implantar la categoría de necesidades específicas de apoyo educativo por “especiales condiciones personales o de historia escolar” ya que es la única mención que se le hace a aquellas limitaciones socioculturales que puedan presentar el alumnado y que puedan provocar que el alumnado no alcance de forma adecuada los objetivos. Acotar y no darle el valor que necesita el nivel socioeconómico del alumnado, provoca que se limite la atención a lo educativo y que por ello no se este prestando atención a las características globales del alumnado.

Escolarización ordinaria

*Artículo 5.1. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo estará escolarizado con carácter **gratuito y de forma obligatoria** en las etapas de enseñanza básica. Para ello, la Consejería competente en materia de educación, **garantizará la escolarización en centros públicos y privados concertados**, definiendo los criterios por los que ésta debe llevarse a cabo y favoreciendo que se produzca preferentemente e los **centros educativos más próximos a su lugar de residencia**.*

*Artículo 5.3. **La escolarización en la etapa de Educación Infantil tendrá carácter preferente** para el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo, dado el carácter **preventivo y estimulador** de dicha etapa.*

*Artículo 6.3. En el segundo ciclo de la etapa de **Educación Infantil** y de forma excepcional la Consejería competente en materia de educación podrá autorizar al alumno con necesidades educativas especiales la **prolongación** de la escolarización durante **un año**.*

*Artículo 6.4. La escolarización de este alumnado en la etapa de **Educación Primaria** en centros ordinarios **podrá prolongarse un año más**, si esta prolongación no se ha realizado en Educación Infantil y siempre que ello favorezca el desarrollo de las competencias básicas, y en su caso, el tránsito a la etapa educativa siguiente.*

*Artículo 6.5. La escolarización de este alumnado en la etapa de **Educación Secundaria Obligatoria** en centros ordinarios podrá **prolongarse hasta los diecinueve años**, siempre que ello favorezca la **obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria**.*

La escolarización como ya se ha mencionado con anterioridad presentaba ya un carácter gratuito y de forma obligatoria en las etapas de enseñanza básica. A esto se le suma, la condición de garantizar la escolarización tanto en centros públicos como centros privados, cuya distinción en términos de equidad constituye una fuente de segregación. En otras palabras, y como dice Gimeno Sacristán (2004), la diferenciación en centros públicos y privados es una ejemplificación de la desigualdad real ante la educación, por el hecho de que la población que suele frecuentar los centros privados pertenecen a una clase social mucho mayor. Mientras que en lo que respecta a los centros públicos, es una apuesta histórica a favor de la igualdad al permitir el acceso de aquellos estudiantes que no tienen recursos propios.

Acorde con esto, el artículo 5.1 especifica que esta escolarización se realiza en los centros educativos más próximos a su lugar de residencia, lo que implica que dependiendo el contexto social en el que hayas nacido podrías tener mas suerte o menos. A nivel geográfico se observan numerosas desigualdades dado que si perteneces a una zona con una clase social alta, tendrías unos recursos y por tanto unas posibilidades, mientras que si perteneces a una zona rural o desfavorecidas, tendrías otras. Este aspecto, por tanto, podría significar una dificultad a la hora de buscar la equidad en los centros educativos.

Y para finalizar el análisis de esta categoría, resulta interesante mencionar la prolongación de la escolarización para el alumnado con necesidades educativas especiales. Recordemos que en la categoría anterior se recalcó la nueva denominación del alumnado que presentaba necesidades, donde se integró al alumnado con necesidades educativas especiales en el grupo del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Por esta misma razón, se observa una clara separación y desventaja para poder disfrutar de esta medida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Escolarización excepcional

<i>Artículo 4.8. Se considera como un "centro ordinario de atención educativa preferente" aquel centro escolar de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que, de manera excepcional, proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que precisa de los</i>
--

recursos personales o materiales de difícil generalización.

*Artículo 4.9. Se denomina "aulas enclave" aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios en la que se proporciona respuesta educativa exclusivamente al **alumnado con necesidades educativas especiales** que requieren de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios.*

*Artículo 4.10. Se entiende por "centros de educación especial" aquel donde se escolariza exclusivamente al **alumnado con necesidades educativas especiales** que requieran adaptaciones que se apartan significativamente del currículo, en la mayor parte o todas las áreas o materias y precisan la utilización de recursos muy específicos o excepcionales.*

*Artículo 6.2. El alumnado con necesidades educativas especiales, que requiera de adaptaciones curriculares que se aparten de manera significativa del currículo ordinario o precisen recursos personales y materiales no disponibles en el centro o de difícil generalización, **se escolarizará en el centro más cercano que cuente con los mencionados recursos o, excepcionalmente, en centros ordinarios de atención educativa preferente, "aulas enclave" o "centros de educación especial"**. Esta adscripción se establecerá con **carácter temporal** y **será revisada periódicamente** por estos, valorando la posibilidad de retorno al centro que por residencia que le corresponda.*

*Artículo 6.6. La escolarización de este alumnado en "aulas enclave" o "centros de educación especial" tendrá carácter revisable y podrá **extenderse hasta los veintiún años**.*

*Artículo 14.6. Las "aulas enclave" y los "centros de educación especial" dispondrán de una **concreción curricular adaptada**, determinada por la Consejería competente en materia de educación, que desarrolle las competencias básicas en el ámbito de la autonomía personal, social y laboral, y que mejore las destrezas adaptativas conceptuales, prácticas o sociales.*

La "Escolarización excepcional", en este Decreto, viene determinada por los centros ordinarios de atención educativa preferente, aulas enclave y centros de educación especial.

Asimismo, en cada uno de ellos se establece que tipo de alumnado asistirá, ya que varían los recursos de unos a otros para dar respuesta al alumnado. Por ejemplo, en los centros ordinarios de atención educativa preferente, según el artículo 4.8, la respuesta va dirigida al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, mientras que en las aulas enclave y los centros de educación especial se dirigen a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales.

A través de esto, se observa como la distinción de los centros está encabezada por la etiqueta, ya sea de necesidades específicas de apoyo educativo o por las

necesidades educativas especiales, y no tanto por las características de cada alumno y alumna. Por ello, hay que cuestionarse quien va a necesitar un apoyo especializado, dado que va a provocar que se produzca el efecto de distinción y por consiguiente sea susceptible de generalizar a aquel alumnado que presente la misma etiqueta (Luque Parra; Luque Rojas, 2015).

Recursos que vienen de la Consejería para el alumnado con necesidades

*Artículo 6.9. La Consejería competente en materia de educación establecerá las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas posobligatorias. Asimismo, establecerá una **reserva de plazas** en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.*

*Artículo 7.4. La Administración educativa **arbitrarán medidas para el establecimiento de apoyos y recursos de difícil generalización en determinados centros docentes ordinarios o zonas de actuación**, con el fin de proporcionar la respuesta más adecuada en cada caso en función de las necesidades específicas de apoyo educativo de que se trate.*

*Artículo 9.2. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación adoptar las medidas adecuadas para que los **padres, madres y tutores legales de este alumnado reciban asesoramiento individualizado**, así como la información que los ayude en su educación. Además, propiciará la iniciación de **programas y acciones que faciliten la comunicación y el intercambio de comunicación entre la familia y la escuela, así como la formación de la familia.***

*Artículo 9.3. La Administración educativa Ofrecerá a las familias, a los centros docentes o a las asociaciones, federaciones y confederaciones de madres y padres, **ayudas al estudio y subvenciones para los servicios complementarios, destinadas a facilitar un proceso educativo normalizado del alumnado que requiera de un apoyo específico.***

*Artículo 10.1. La Consejería competente en materia de educación y la Consejería competente en **sanidad** adoptarán una respuesta coordinada para la **detección temprana**, así como para la identificación y la atención a la población escolar que presenta dificultades y trastornos susceptibles de necesitar respuestas educativa y sanitaria simultánea.*

En lo que respecta a los recursos que vienen de la Consejería destacamos, en este Decreto, la reserva de plazas en la enseñanza de formación profesional para el alumnado con discapacidad, junto con las ayudas al estudio y las subvenciones para los servicios complementarios. Dichas medidas resultan una solución adecuada para equilibrar la balanza, de aquel alumnado que pertenece a un contexto social desfavorecido y que además posea dificultades en el nivel educativo, para así tener la oportunidad de acceder a una educación de calidad que se adapte a sus características.

Aunque es verdad que estas ayudas están bastante limitadas a un grupo muy reducido y que por tanto, no está siendo una solución basada en la equidad para todos los alumnos y las alumnas.

Por otro lado, llama la atención los programas y acciones que faciliten la comunicación y el intercambio de comunicación entre la familia y la escuela, así como la formación de la familia. Este recurso es el camino para que las familias, que no tengan un nivel sociocultural alto, puedan aprender y disponer de una vía para comunicarse con la escuela.

3.3.3. Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.

Identificación
<p><i>Artículo 11.1. Se entiende por necesidades específicas de apoyo educativo a las Necesidades educativas especiales, Dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, Incorporación tardía al sistema educativo, especiales condiciones personales o de historia escolar, Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y las Altas capacidades intelectuales.</i></p> <p><i>a) Necesidades educativas especiales. Aquellas que presenta el alumnado que requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual, motora, auditiva o visual, trastorno grave de la conducta o trastorno del espectro del autismo.</i></p> <p><i>e) Especiales condiciones personales o de historia escolar. Cuando el alumnado manifiesta dificultades en la adquisición de los objetivos y las competencias previstos para su grupo de referencia por una escolarización desajustada o insuficiente, por limitaciones socioculturales, por razones de enfermedad o problemas de salud temporales o crónicos, o por dificultades de ejecución funcional de tipo cognitivo o neuropsicológico, que, sin llegar a ser un trastorno o discapacidad, influyen en el rendimiento escolar y crean dificultades en el avance curricular. Este alumnado puede presentar dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla derivadas de alguno o de la combinación de varios de los motivos señalados.</i></p>

Si nos fijamos con atención, hay una distinción bastante llamativa en el artículo 11.1 que dice expresamente “se entiende por necesidades específicas de apoyo

educativo”. En esta aclaración es evidente la ausencia del término alumnado, utilizado hasta el momento cuando se hablaba de la identificación. Siendo un claro ejemplo de cómo se comienza a “reificar” el síndrome, separándolo del alumnado, entendiéndolo como ente independiente con una “existencia propia”. En este Decreto se enfatiza en la profundización de la tecnificación y en la despersonalización del proceso de evaluación y diagnóstico, que ya hubiera iniciado la LOE.

Desvincular la atención que se le daba a las características personales y sociales del alumnado, es una muestra del gran retroceso a la hora de responder de forma adecuada a sus necesidades, ya que se limita la respuesta hacia la generalización de un diagnóstico.

Escolarización ordinaria
<p><i>Artículo 15.1. Con carácter excepcional, el alumnado con necesidades educativas especiales podrá permanecer un año más en el ciclo de la Educación Infantil, tomando en consideración la opinión de la familia o de las personas representantes legales del alumnado y con la autorización previa de la Consejería competente en materia de educación.</i></p> <p><i>Artículo 15.2. La escolarización en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación primaria podrá prolongarse un año de lo previsto con carácter general siempre que ellos favorezca su integración socioeducativa, si esta prolongación no se ha realizado en la Educación Infantil. La escolarización de este alumnado en centros ordinarios en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria podrá prolongarse hasta los diecinueve años, siempre que eso favorezca la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.</i></p>

En cuanto a la escolarización, se observa que se añade que para poder permanecer un año más en el ciclo hay que tomar en consideración la opinión de la familia o de las personas representantes legales del alumnado. Esta visión puede provocar dos visiones antagónicas.

Una sería, el beneficio de obtener la opinión de estos representantes legales y así conocer de primera mano las características personales del alumnado, junto con la situación de cada uno, lo que nos llevaría a adecuar la medida a los casos individuales que se den en el centro escolar, pero esto teniendo en cuenta que la opinión de los representantes sea constructiva y que ayude a tomar la decisión más adecuada para cada uno de ellos.

Por otro lado, la visión negativa sobre esta propuesta, estaría enfocada a aquellos representantes que no quisieran colaborar o no quisieran velar por las mejores condiciones del alumnado, ya sea por desconocimiento o por prejuicios hacia las etiquetas que se les pudieran colocar. Esta última postura, estaría más relacionado con lo que se explicará en la categoría de “Escolarización Excepcional” de este mismo decreto.

Escolarización excepcional

*Artículo 4.4. Cuando las medidas ordinarias y extraordinarias reseñadas en los apartados anteriores no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, se podrá establecer medidas excepcionales que puedan incluir fórmulas **de escolarización mixtas para el alumnado con necesidades educativas especiales**, como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente o en aulas enclave. La escolarización excepcional de este alumnado en los centros de educación **especial deberá estar fundamentada en razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios.***

*Artículo 13.1. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizarán en los centros docentes ordinarios. Cuando esto no sea posible y se justifique de forma razonada en el dictamen de escolarización realizado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos, **el alumnado con necesidades educativas especiales se podrá escolarizar en los centros ordinarios de atención educativa preferente, en aulas enclave o en centros de educación especial.** Esta escolarización tiene carácter temporal y será objeto de revisión periódica, de manera que el alumnado podrá ser propuesto para su reincorporación a una escolarización ordinaria cuando así lo requiera.*

*Artículo 14.2. El alumnado con necesidades educativas especiales que precise de adaptaciones curriculares significativas o que requiera de recursos personales o materias de difícil generalización se **escolarizará en el centro más cercano que cuente con los mencionados recursos. Será preceptivo que el dictamen de escolarización incluya, de manera expresa, la opinión de los padres, madres o los tutores o tutoras legales con la propuesta realizada.***

*Artículo 14.3. La Consejería competente en materia de educación establecerá los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles y etapas, reconociéndole **derecho preferente** para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. Con carácter general, se escolarizará en los centros más cercanos a su domicilio.*

Artículo 18.5. El alumnado escolarizado en aulas enclave o centros de educación especial dispondrá de una concreción curricular adaptada para Educación Infantil y Educación Primaria, o de una propuesta curricular para el Tránsito a la vida adulta en el caso de la Educación Secundaria.

Teniendo en cuenta lo dicho en el artículo 4.4 “*la escolarización excepcional de este alumnado en los centros de educación especial deberá estar fundamentada en*

razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios”, se percibe una clara importancia a valorar de forma adecuada el motivo y las características del alumnado, para así conseguir unos buenos resultados. Por lo que, en el caso de considerar que no pueden obtener unos resultados adecuados en los centros ordinarios, se tomaría la decisión de traslado a otros centros con recursos más específicos, pero no antes de haber probado todas las opciones necesarias para cada caso.

Así mismo, en el momento que se decida trasladar al alumnado, porque ya se ha evaluado previamente todas las medidas correspondientes, se indica que esta escolarización tendrá carácter temporal y revisable (al igual que en el período anterior) prestando atención al carácter moldeable que tienen las capacidades de los y las estudiantes, permitiéndoles llegar a un nivel adecuado para volver a la escolarización en centros ordinarios.

Por último, continuar con la mención que se hizo en la categoría anterior en relación a la opinión de los padres, madres o tutores legales de los estudiantes. En este caso, se detecta esta aclaración en el artículo 14.2, que especifica que en el caso de traslado a otro centro es necesario el dictamen de escolarización con la opinión de los mismos. Es decir, la actuación y el traslado hacia este tipo de centros, no se podría llevar a cabo de forma directa si los padres, madres o representantes legales no estuviesen de acuerdo con ello.

Recursos que vienen de la Consejería para el alumnado con necesidades
--

<p><i>Artículo 3.1. La Consejería competente en materia de educación propiciará la identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado con el fin de favorecer su avance curricular, desarrollando programas preventivos dirigidos al éxito desde la Educación Infantil y la Educación Primaria, de forma que le permita superar las barreras detectadas y desarrollar medidas educativas de carácter inclusivo, para aquellos que no las superen.</i></p>
--

<p><i>Artículo 12.3. La consejería competente en materia de educación establecerá, en sus desarrollos normativos, los requisitos y procedimientos para la evaluación, promoción y titulación del alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Además, establecerá las condiciones de accesibilidad y las adaptaciones necesarias en los procedimientos de evaluación y, en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una adecuada evaluación de este alumnado. Asimismo, determinará las</i></p>
--

condiciones que permitan cuando proceda, la eliminación de determinados elementos del currículo para el alumnado con discapacidad visual, auditiva, motora y para el alumnado con trastorno del espectro del autismo, en las condiciones en las que se determine.

Artículo 14.3. la Consejería competente en materia de educación establecerá los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles y etapas, reconociéndole derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. Con carácter general, se escolarizará en los centros más cercanos a su domicilio.

*Artículo 14.6. La Consejería competente en materia de educación establecerá las condiciones de escolarización del alumnado que presenta necesidades educativas especiales en las enseñanzas posobligatorias. Asimismo, **establecerá una reserva de plazas para el alumnado con discapacidad en las enseñanzas de Formación Profesional.***

En relación a los Recursos, que se han recogido de este decreto, se establece como aspecto fundamental la identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado. Como se ha aclarado con anterioridad, muchas veces algunos aspectos pueden dar lugar a pros y a contras. En este caso, el hecho de utilizar “identificación temprana” está determinando de forma precoz la utilización de unas etiquetas que conllevan una actuación relacionada con ella. Al mismo tiempo, si es verdad que detectar de forma prematura puede ayudar a adecuar la respuesta de forma anticipada, pero el hándicap viene relacionado a esa “superetiqueta”.

Otro de los aspectos, que hay que destacar, es la propuesta de programas preventivos dirigidos al éxito en la Educación Infantil y Educación Primaria. Este tipo de programas que van dirigidos al éxito, según la propuesta de la LOMCE, busca determinar la capacidad de los estudiantes para competir con éxito en el ámbito del panorama internacional y de afrontar los desafíos que se planteen en el futuro, lo que provoca que se les abran puertas y así apostarían por un crecimiento económico y por un futuro mejor. Se observa, entonces, una clara tendencia en esos programas hacia el establecimiento de una conexión entre las instituciones educativas y las empresas. Y, no tanto, una medida para velar porque las condiciones personales de ese alumnado mejoren.

3.4. Análisis Diacrónico Atención a la diversidad.

3.4.1. Tópico: Identificación.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
<p>DECRETO 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.</p>	<p>DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.</p>	<p>DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>
<p><i>Artículo 5. Todo el alumnado que presente necesidades educativas especiales, por causa de un déficit psíquico, físico o sensorial, por un trastorno generalizado del desarrollo, por carencias en su entorno sociofamiliar, por una sobredotación de capacidades o por un proceso de aprendizaje desajustado, se beneficiarán de las ayudas pedagógicas específicas de que dispone el sistema educativo.</i></p>	<p><i>Artículo 4.1. Se entenderá como alumnado "con necesidades específicas de apoyo educativo", aquel que presente necesidades educativas especiales u otras necesidades educativas por dificultades específicas de aprendizaje, por trastornos por déficit de atención, con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar, por incorporación tardía al sistema educativo o por altas capacidades intelectuales, y que puedan requerir determinados apoyos en parte a lo largo de su escolarización.</i></p> <p><i>Artículo 4.2. Se considera que el alumno o la alumna manifiesta "necesidades educativas especiales" cuando requiera durante un periodo de escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas por presentar una discapacidad, un trastorno generalizado del</i></p>	<p><i>Artículo 11.1. Se entiende por necesidades específicas de apoyo educativo a las Necesidades educativas especiales, Dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, Incorporación tardía al sistema educativo, especiales condiciones personales o de historia escolar, Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje y las Altas capacidades intelectuales.</i></p> <p><i>a) Necesidades educativas especiales. Aquellas que presenta el alumnado que requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad intelectual, motora, auditiva o visual, trastorno grave de la conducta o trastorno del espectro del autismo.</i></p> <p><i>e) Especiales condiciones</i></p>

	<p><i>desarrollo o un trastorno grave de conducta.</i></p> <p><i>Artículo 4.5 Se considera que el alumno o alumna presenta necesidades específicas de apoyo educativo por "especiales condiciones personales o de historia escolar" cuando presenta problemas en la evolución de sus aprendizajes y en la adquisición de los objetivos y competencias básicas respecto a sus coetáneos, motivados por limitaciones socioculturales, por escolarización desajustada, por incorporación tardía al sistema educativo sin la adecuada escolarización previa, por alteraciones en la comunicación, el lenguaje o el habla o por la combinación de varios de los motivos mencionados.</i></p>	<p><i>personales o de historia escolar. Cuando el alumnado manifiesta dificultades en la adquisición de los objetivos y las competencias previstos para su grupo de referencia por una escolarización desajustada o insuficiente, por limitaciones socioculturales, por razones de enfermedad o problemas de salud temporales o crónicos, o por dificultades de ejecución funcional de tipo cognitivo o neuropsicológico, que, sin llegar a ser un trastorno o discapacidad, influyen en el rendimiento escolar y crean dificultades en el avance curricular. Este alumnado puede presentar dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla derivadas de alguno o de la combinación de varios de los motivos señalados.</i></p>
--	---	---

A través de estos tres Decretos podemos observar los cambios que se han producido con respecto a la subcategoría de la “identificación” usada.

En el primer Decreto, se señala el término de necesidades educativas especiales, mientras que en el segundo y en el tercero se establece el término de necesidades específicas de apoyo educativo.

Dicha modificación resulta curiosa, si lo analizamos en términos de equidad, ya que no solo se entiende como una modificación en el término sino también como una modificación en los criterios para identificar al alumnado que requiera de unas condiciones diferentes para alcanzar los objetivos educativos.

Es importante aclarar que en el primer Decreto el alumnado con necesidades educativas especiales englobaba a todo el grupo de forma general, mientras que en los dos decretos siguientes está especificado el alumnado con necesidades educativas especiales dentro del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta condición provoca una reducción de la ratio de este grupo al disminuir los criterios de pertenencia.

Esto significa que el primer Decreto tiene unos criterios más flexibles para poder pertenecer a este grupo y así beneficiarse de las medidas compensatorias que está relacionado con ellas. Mientras que en los decretos siguientes, lo que ocurre es que concretan tanto los criterios que provoca la exclusión de alumnos/as que tienen necesidades pero no cumplen con las categorías establecidas.

Esto se observa, claramente en el primer artículo del primer Decreto ya que entiende que las necesidades educativas especiales requieren de respuestas educativas diferenciadas para lograr los fines generales de la educación. Mientras que en los otros dos, este aspecto ni se nombra.

Por otro lado, una característica fundamental que se observó, en el análisis diacrónico de esta categoría, es que en el tercer Decreto ya no se señala que un alumno tiene NEAE, sino mas bien se define directamente lo que se entiende por necesidades específicas de apoyo educativo. Esto representa un retroceso a la hora de valorar al alumnado y a sus características personales, ya que se le quita importancia a la observación del mismo y se sustituye por observar la característica de los síntomas.

Y por último, señalar un cambio que se produjo al valorar el nivel sociocultural del alumnado y las carencias relacionadas a ellas. En el primer Decreto, dentro de las necesidades educativas especiales (que recordemos que era la categoría general) se hablaba de carencias en el entorno sociofamiliar que incluía a aquel que tuviera dificultades en torno a esta, en cambio, en los otros dos se introduce el término ECOPHE para hacer referencia a ellos y empiezan a seleccionar criterios sobre los alumnos y alumnas que pueden pertenecer a esos grupos. Recordemos que introducir criterios condiciona la respuesta que se le da a los alumnos y alumnas, dado que ya no

resulta algo flexible que pueda variar según cada caso. Por lo que mayor rigidez, mayor dificultad para dar una respuesta basada en la equidad.

3.4.2. Tópico: Escolarización Ordinaria.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
DECRETO 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.	DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.	DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.
<p><i>Artículo 16. El alumnado con necesidades educativas especiales será escolarizado de formar obligatoria y gratuita en las etapas de enseñanza así establecidas por la Ley con carácter general. Esta escolarización se realizará preferentemente en los centros educativos más próximos a su lugar de residencia.</i></p> <p><i>Artículo 19. La escolarización en el segundo ciclo de Educación Infantil tendrá carácter prioritario para el alumnado que presente necesidades educativas especiales, bien por causa de una discapacidad derivada de un déficit físico, psíquico o sensorial o por las condiciones de su entorno sociofamiliar, dado el carácter preventivo y estimulador de dicha etapa.</i></p>	<p><i>Artículo 5.1. El alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo estará escolarizado con carácter gratuito y de forma obligatoria en las etapas de enseñanza básica. Para ello, la Consejería competente en materia de educación, garantizará la escolarización en centros públicos y privados concertados, definiendo los criterios por los que ésta debe llevarse a cabo y favoreciendo que se produzca preferentemente e los centros educativos más próximos a su lugar de residencia.</i></p> <p><i>Artículo 5.3. La escolarización en la etapa de Educación Infantil tendrá carácter preferente para el alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo, dado el</i></p>	<p><i>Artículo 15.1. Con carácter excepcional, el alumnado con necesidades educativas especiales podrá permanecer un año más en el ciclo de la Educación Infantil, tomando en consideración la opinión de la familia o de las personas representantes legales del alumnado y con la autorización previa de la Consejería competente en materia de educación.</i></p> <p><i>Artículo 15.2. La escolarización en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación primaria podrá prolongarse un año de lo previsto con carácter general siempre que ellos favorezca su integración socioeducativa, si esta prolongación no se ha realizado en la Educación</i></p>

<p>Artículo 20. Podrá autorizar la prolongación de la escolarización un año. En la ESO además se podrá permanecer un año más con carácter excepcional.</p>	<p>carácter preventivo y estimulador de dicha etapa.</p> <p>Artículo 6.3. En el segundo ciclo de la etapa de Educación Infantil y de forma excepcional la Consejería competente en materia de educación podrá autorizar al alumno con necesidades educativas especiales la prolongación de la escolarización durante un año.</p> <p>Artículo 6.4. La escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Primaria en centros ordinarios podrá prolongarse un año más, si esta prolongación no se ha realizado en Educación Infantil y siempre que ello favorezca el desarrollo de las competencias básicas, y en su caso, el tránsito a la etapa educativa siguiente.</p> <p>Artículo 6.5. La escolarización de este alumnado en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios podrá prolongarse hasta los diecinueve años, siempre que ello favorezca la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p>	<p>Infantil. La escolarización de este alumnado en centros ordinarios en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria podrá prolongarse hasta los diecinueve años, siempre que eso favorezca la obtención del Graduado de Educación Secundaria Obligatoria.</p>
--	--	--

En lo que respecta a esta subcategoría, se podría decir que las distinciones que encontramos son bastantes sutiles.

En primer lugar, se encuentra la diferencia en el carácter que presenta la Educación Primaria en los tres Decretos. En el primero se observa que lo describe con un carácter prioritario para el alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de la

Educación Infantil, en cambio en el segundo, se refieren al carácter preferente en la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Estas afirmaciones nos muestran un cambio del carácter prioritario que mostraba el primero al carácter preferente que mostraba el segundo. En vista de que se produjo un cambio en la palabra utilizada, se puede observar el matiz de la diferencia. Prioritario significa que hay que tenerlo en cuenta porque es sumamente importante mientras que preferente es que tiene la posibilidad sólo si se le puede dar. Además, siguiendo esta visión, resaltar que en el tercer Decreto no se hace mención del carácter que tiene esta escolarización, entendiéndose por tanto que no es importante y no hay que prestar atención.

Por otro lado, en cuanto a la permanencia en las distintas etapas educativas se percibe otro matiz necesario de interpretar. En los tres Decretos se habla de prolongar la escolarización en Educación Infantil un año para aquellos alumnos que presente necesidades educativas especiales. La diferencia, aquí, se observa cuando recordamos que el término de necesidades educativas especiales se había modificado en el segundo y tercer Decreto pasando a ser necesidades específicas de apoyo educativo. Al utilizar la categoría de necesidades educativas especiales en los últimos Decretos se está excluyendo a las demás subcategorías dentro de del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, lo que provoca una pérdida de derechos para que ellos que no se pueden beneficiar de la medida.

Así mismo, y debido a esta exclusión, la medida de prolongación de la escolarización en la E.S.O hasta los diecinueve años (segundo y tercer Decreto) solo podría beneficiar a un pequeño grupo dentro de las necesidades específicas de apoyo educativo.

3.4.3. Tópico: Escolarización Excepcional.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
DECRETO 286/1995 de 22 de septiembre, de	DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se	DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se

<p>ordenación de atención al alumnado con NEE.</p>	<p>regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.</p>	<p>regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>
<p><i>Artículo 2. La Educación Especial comprende la respuesta educativa diferenciada que posibilita que las personas con necesidades educativas especiales alcancen el máximo desarrollo de sus capacidades personales</i></p> <p><i>Artículo 4. La Educación Especial organizará los recursos personales y materiales para la atención a las personas con necesidades educativas especiales de forma sectorizada, en zonas lo más cercana posibles a su entorno.</i></p> <p><i>Artículo 13. Con el fin de garantizar una adecuada respuesta a determinadas necesidades educativas especiales, la Consejería competente en materia de educación contemplarán la creación de centros ordinarios de centros preferentes, de centros ordinarios con aulas enclave y centros específicos de educación especial. Esta escolarización se realizará preferentemente en los centros educativos más próximos a su lugar de residencia. En los</i></p>	<p><i>Artículo 4.8. Se considera como un "centro ordinario de atención educativa preferente" aquel centro escolar de Educación Infantil, Primaria o Secundaria que, de manera excepcional, proporciona respuesta educativa al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo y que precisa de los recursos personales o materiales de difícil generalización.</i></p> <p><i>Artículo 4.9. Se denomina "aulas enclave" aquella unidad de escolarización ubicada en centros escolares ordinarios en la que se proporciona respuesta educativa exclusivamente al alumnado con necesidades educativas especiales que requieren de adaptaciones que se apartan significativamente del currículo en la mayor parte o todas las áreas o materias, y precisa de la utilización de recursos extraordinarios.</i></p> <p><i>Artículo 4.10. Se entiende por "centros de educación especial" aquel donde se escolariza exclusivamente al alumnado con necesidades educativas</i></p>	<p><i>Artículo 4.4. Cuando las medidas ordinarias y extraordinarias reseñadas en los apartados anteriores no hayan sido suficientes para garantizar el avance y la respuesta adecuada a las necesidades del alumnado, se podrá establecer medidas excepcionales que puedan incluir fórmulas de escolarización mixtas para el alumnado con necesidades educativas especiales, como la escolarización en centros ordinarios de atención educativa preferente o en aulas enclave. La escolarización excepcional de este alumnado en los centros de educación especial deberá estar fundamentada en razones que justifiquen la imposibilidad de poner en práctica su escolarización en centros ordinarios.</i></p> <p><i>Artículo 13.1. La escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizarán en los centros docentes ordinarios. Cuando esto no sea posible y se justifique de forma razonada en el dictamen de escolarización</i></p>

<p>centros ordinarios de integración preferente podrá escolarizarse aquel alumnado con necesidades educativas especiales derivadas de un déficit físico, auditivo u otras que se consideren, que requieran de recursos humanos y materiales de difícil generalización. Los centros ordinarios podrán contar con aulas enclave para escolarizar a aquel alumnado que precise de adaptaciones muy significativas del currículo oficial. Cuando la respuesta al alumnado con necesidades educativas especiales permanente requiera de recursos personales y materiales específicos y excepcionales, debido a las adaptaciones muy significativas del currículo, podrá escolarizarse previa evaluación psicopedagógica en centros específicos de educación especial.</p> <p>Artículo 21. Cuando la respuesta del alumnado con necesidades educativas especiales lo hagan imprescindible, se les escolarizará preferentemente en otro centro de la zona que cuente con los recursos adecuados y excepcionalmente en aulas enclave de centros ordinarios o en centros específicos de educación especial. En todos los casos, esta adscripción se establecerá con</p>	<p>especiales que requieran adaptaciones que se apartan significativamente del currículo, en la mayor parte o todas las áreas o materias y precisan la utilización de recursos muy específicos o excepcionales.</p> <p>Artículo 6.2. El alumnado con necesidades educativas especiales, que requiera de adaptaciones curriculares que se aparten de manera significativa del currículo ordinario o precisen recursos personales y materiales no disponibles en el centro o de difícil generalización, se escolarizará en el centro más cercano que cuente con los mencionados recursos o, excepcionalmente, en centros ordinarios de atención educativa preferente, "aulas enclave" o "centros de educación especial". Esta adscripción se establecerá con carácter temporal y será revisada periódicamente por estos, valorando la posibilidad de retorno al centro que por residencia que le corresponda.</p> <p>Artículo 6.6. La escolarización de este alumnado en "aulas enclave" o "centros de educación especial" tendrá carácter revisable y podrá extenderse hasta los veintiún años.</p> <p>Artículo 14.6. Las "aulas enclave" y los "centros de educación especial" dispondrán</p>	<p>realizado por los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos, el alumnado con necesidades educativas especiales se podrá escolarizar en los centros ordinarios de atención educativa preferente, en aulas enclave o en centros de educación especial. Esta escolarización tiene carácter temporal y será objeto de revisión periódica, de manera que el alumnado podrá ser propuesto para su reincorporación a una escolarización ordinaria cuando así lo requiera.</p> <p>Artículo 14.2. El alumnado con necesidades educativas especiales que precise de adaptaciones curriculares significativas o que requiera de recursos personales o materias de difícil generalización se escolarizará en el centro más cercano que cuente con los mencionados recursos. Será preceptivo que el dictamen de escolarización incluya, de manera expresa, la opinión de los padres, madres o los tutores o tutoras legales con la propuesta realizada.</p> <p>Artículo 14.3. la Consejería competente en materia de educación establecerá los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles y etapas,</p>
--	--	--

<p><i>carácter transitorio y se revisará periódicamente por los equipos de Orientación Educativas y Psicopedagógica</i></p> <p><i>Artículo 22. Cuando la escolarización sea en centros específicos de educación especial o aulas enclave, se facilitará al alumnado una atención educativa a través de un currículum diferencial. La edad máxima de permanencia será de veinte años.</i></p>	<p><i>de una concreción curricular adaptada, determinada por la Consejería competente en materia de educación, que desarrolle las competencias básicas en el ámbito de la autonomía personal, social y laboral, y que mejore las destrezas adaptativas conceptuales, prácticas o sociales.</i></p>	<p><i>reconociéndole derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. Con carácter general, se escolarizará en los centros más cercanos a su domicilio.</i></p> <p><i>Artículo 18.5. El alumnado escolarizado en aulas enclave o centros de educación especial dispondrá de una concreción curricular adaptada para Educación Infantil y Educación Primaria, o de una propuesta curricular para el Tránsito a la vida adulta en el caso de la Educación Secundaria.</i></p>
--	--	---

Las características de la “Escolarización Excepcional”, fuera del centro ordinario o dentro con unas condiciones especiales, es un aspecto que nos dice mucho de qué importancia se le da a la diversidad y cuáles son las medidas que se toman en relación a ella.

En el primer Decreto habla de que cuando sea imprescindible se escolarizará a los alumnos con necesidades educativas especiales en otro centro de la zona más cercana que cuente con los recursos necesarios. Por lo que se entiende, se intentará hacer todo lo posible para poder dar una respuesta dentro del centro ordinario, pero en el caso de que no se le pueda dar una respuesta adecuada, se trasladará a otro centro de la zona, que tenga mejores condiciones para ese alumnado.

En el segundo Decreto, se aclara que en el caso de que se tengan que realizar adaptaciones curriculares significativas, para el alumnado con necesidades educativas especiales, se escolarizará en los centros más cercanos que cuente con los mencionados recursos o, excepcionalmente, en centros ordinarios de atención educativa preferente, aulas enclave o centros de educación especial.

En lo que respecta al siguiente Decreto, la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo se realizará en los centros docentes ordinarios. Cuando esto no sea posible y se justifique de forma razonada, el alumnado con necesidades educativas especiales se podrá escolarizar en los centros ordinarios de atención educativa preferente, en aulas enclave o en centros de educación especial.

Cómo se puede observar hay varios matices en la explicación que dan los tres Decretos. En el primer Decreto, por ejemplo, se especifica que la escolarización se hará en otro centro de la zona más cercana, en cambio en los otros dos habla de los centros más cercanos. Conviene subrayar que el decir centro de la zona más cercano implica que esté cerca, mientras que si dice centro más cercano puede ser, cualquiera que se encuentre en la isla.

Además, otro aspecto es que en los dos últimos Decretos se especifica que para poder ir a los centros de educación especial y las aulas en clave exclusivamente tienes que tener la etiqueta de necesidades educativas especiales, ya que si no es así, no podrás aprovechar las medidas de respuesta relacionadas a mejorar el desarrollo del alumnado. Asimismo, se vuelve a observar la distinción en la utilización de alumnado con necesidades educativas especiales (segundo y tercer Decreto), nombradas en los tópicos anteriores, para la escolarización en estos centros. Esta exclusión es otro ejemplo para la lista de acciones que perjudica y excluye a este grupo que presenta necesidades.

Por otro lado, una información favorable para la equidad, dentro de esta situación de exclusión, es que la escolarización los alumnos con necesidades educativas especiales aumenta de los veinte años, que establece el primer Decreto, hasta los veintiún años en los Decretos siguientes, dotando de un año extra a esos alumnos y alumnas que necesitan más tiempo para adecuar su desarrollo y conseguir los objetivos que se establecen.

3.4.4. Tópico: Recursos que vienen de la Consejería.

LODE-LOGSE-LOPEGCE	LOE	LOE-LOMCE
<p>DECRETO 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE.</p>	<p>DECRETO 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias.</p>	<p>DECRETO 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias.</p>
<p><i>Artículo 8. La Consejería competente en materia de educación dotará a los centros educativos de su competencia de los recursos personales y materiales que sean precisos para la adecuada atención a las necesidades educativas especiales, estableciendo las normas de funcionamiento. Asimismo, podrá establecer los criterios diferenciados en la planificación y organización de los centros y de las zonas educativas y podrá reducir la ratio de los grupos donde esté escolarizado el alumnado con necesidades educativas especiales, para garantizar en las debidas condiciones dicha atención educativa.</i></p> <p><i>Artículo 12. La Consejería competente en materia de educación arbitrará medidas para el establecimiento de apoyos y recursos específicos en determinados centros educativos</i></p>	<p><i>Artículo 6.9. La Consejería competente en materia de educación establecerá las condiciones de escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas posobligatorias. Asimismo, establecerá una reserva de plazas en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.</i></p> <p><i>Artículo 7.4. La Administración educativa arbitrarán medidas para el establecimiento de apoyos y recursos de difícil generalización en determinados centros docentes ordinarios o zonas de actuación, con el fin de proporcionar la respuesta más adecuada en cada caso en función de las necesidades específicas de apoyo educativo de que se trate.</i></p> <p><i>Artículo 9.2. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación adoptar las medidas adecuadas para que los padres, madres y tutores legales de este</i></p>	<p><i>Artículo 3.1. La Consejería competente en materia de educación propiciará la identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado con el fin de favorecer su avance curricular, desarrollando programas preventivos dirigidos al éxito desde la Educación Infantil y la Educación Primaria, de forma que le permita superar las barreras detectadas y desarrollar medidas educativas de carácter inclusivo, para aquellos que no las superen.</i></p> <p><i>Artículo 12.3. La consejería competente en materia de educación establecerá, en sus desarrollos normativos, los requisitos y procedimientos para la evaluación, promoción y titulación del alumnado que presente necesidades específicas de apoyo educativo. Además, establecerá las condiciones de accesibilidad y</i></p>

<p>ordinarios o zonas de actuación, con el fin de proporcionar la respuesta más adecuada en cada caso en función de las necesidades que se detecten.</p>	<p>alumnado reciban asesoramiento individualizado, así como la información que los ayude en su educación. Además, propiciará la iniciación de programas y acciones que faciliten la comunicación y el intercambio de comunicación entre la familia y la escuela, así como la formación de la familia.</p> <p>Artículo 9.3. La Administración educativa Ofrecerá a las familias, a los centros docentes o a las asociaciones, federaciones y confederaciones de madres y padres, ayudas al estudio y subvenciones para los servicios complementarios, destinadas a facilitar un proceso educativo normalizado del alumnado que requiera de un apoyo específico.</p> <p>Artículo 10.1. la Consejería competente en materia de educación y la Consejería competente en sanidad adoptarán una respuesta coordinada para la detección temprana, así como para la identificación y la atención a la población escolar que presenta dificultades y trastornos susceptibles de necesitar respuestas educativa y sanitaria simultánea.</p>	<p>las adaptaciones necesarias en los procedimientos de evaluación y, en su caso, los tiempos y apoyos que aseguren una adecuada evaluación de este alumnado. Asimismo, determinará las condiciones que permitan cuando proceda, la eliminación de determinados elementos del currículo para el alumnado con discapacidad visual, auditiva, motora y para el alumnado con trastorno del espectro del autismo, en las condiciones en las que se determine.</p> <p>Artículo 14.3. la Consejería competente en materia de educación establecerá los criterios para la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en los distintos niveles y etapas, reconociéndole derecho preferente para su admisión en aquellos centros ordinarios sostenidos con fondos públicos. Con carácter general, se escolarizará en los centros más cercanos a su domicilio.</p> <p>Artículo 14.6. La Consejería competente en materia de educación establecerá una reserva de plazas para el alumnado con discapacidad en las enseñanzas de Formación Profesional.</p>
--	--	---

La presente categoría, a la hora de analizarla diacrónicamente, muestra una distinción bastante llamativa en los recursos que proporcionan cada uno, dado que son totalmente distintos los que se ofrecen en unos y otros.

En el primer Decreto, se observa la reducción de la ratio donde esté escolarizado el alumnado con necesidades educativas especiales y el establecimiento de apoyos y recursos específicos para dar una respuesta adecuada.

En el segundo Decreto, observamos que se especifica la reserva de plazas en la enseñanza de formación profesional para el alumnado con discapacidad, junto con las ayudas al estudio y las subvenciones para los servicios complementarios, y el recurso de los programas y acciones que faciliten la comunicación y el intercambio de comunicación entre la familia y la escuela.

Y por último, en el tercer Decreto, se nombra la identificación temprana y la propuesta de programas preventivos dirigidos al éxito en la Educación Infantil Educación Primaria.

De esta distinción, se enfatiza el papel y la importancia de las medidas aplicadas en los dos primeros Decretos. Estas medidas dan una respuesta concreta y adecuada en relación a las necesidades del alumnado. Y se considera que, en el tercer Decreto, los recursos de los que dispone este alumnado muestra el contexto en el que se desarrolló este decreto, ya que se recortó los recursos dedicados a la educación debido al contexto de crisis que se vivía en ese momento.

4. CONCLUSIONES.

4.1 Currículo.

Dentro del análisis expuesto, es posible vislumbrar las medidas que se han establecido en el currículo en cada Decreto y la concordancia que presentaban en términos de equidad en relación a las Leyes Orgánicas.

En el Decreto elaborado en 1993, se ha destacado el enfoque globalizador e integrador del currículo, al igual que la adecuación de los objetivos de la etapa al contexto socioeconómico, los criterios de evaluación y las medidas educativas complementarias. Gracias a esas medidas, hemos podido observar el carácter general de ese período normativo en el que se desarrolló ese Decreto. Corroborando así la visión de la LOGSE de conseguir condiciones homogéneamente crecientes de calidad para así luchar contra la desigualdad.

Con respecto al segundo Decreto analizado (2007), se concreta la visión de adaptar los ciclos al ritmo de aprendizaje del alumnado, además de realizar adaptaciones significativas del currículo y aplicar medidas de refuerzo en cualquier momento del ciclo. Asimismo, la introducción de las competencias trajo consigo un currículo potencialmente más equitativo. Se relaciona todo ello con el principio que establece la LOE sobre la diversidad que presentan los alumnos y alumnas evitando limitar las respuestas a unos pocos.

Y, por último, en lo que respecta al tercer Decreto investigado (2014), enfatizamos la búsqueda del éxito de la educación para el alumnado a través de la adaptación de la respuesta educativa a un alumnado diverso, junto con las medidas ordinarias de apoyo y refuerzo.

Como han podido observar, la mirada hacia la equidad se ha ido reduciendo a medida que íbamos analizando los Decretos (de mayor a menor antigüedad). Esto nos ha llevado a darnos cuenta de la diferencia que hay en la retórica de las Leyes Orgánicas en torno a la equidad y de la puesta en práctica a través de los Decretos.

Según la visión y el tipo de análisis realizado se ha observado un descenso llamativo en las medidas que iban aplicando unos u otros. Llegando a resultar difícil, por ejemplo con la LOMCE, detectar medidas equitativas en la categoría del currículo enfocadas hacia el alumnado.

Por ejemplo, un aspecto tan fundamental como adecuar los objetivos al contexto socioeconómico, es una medida que se disipa una vez tocado el período de la LOE y que resulta tremendamente importante a tener en cuenta para poder atender de forma

equitativa al alumnado. Esta cuestión nos hizo replantearnos cómo estaba evolucionando el desarrollo del currículo y cómo perjudicaba a la visión de equidad que intentábamos buscar.

Asimismo, la introducción de las competencias con la LOE parecía que podía corregir esta tendencia al intentar introducir este concepto novedoso, pero realmente con la LOMCE se vuelve a retroceder en las ideas de equidad al proponer los estándares de aprendizaje evaluables, que recordemos uniformizaba el aprendizaje del alumnado provocando suspenso y el fracaso académico (Rubia, 2017).

Es por ello, que la evolución de las ideas de la equidad que se dibujan tras el análisis realizado es el de una involución al no cumplir con el reto que promovía Bolívar (2012) de mejorar los procesos educativos para luchar contra el fracaso escolar y la exclusión social.

Tristemente corroboramos la idea que divulgó Gimeno Sacristán (2010) de que el currículo era un producto de la construcción política que estaba determinado por el contexto socio-histórico.

4.2 Atención a la diversidad.

En cuestiones de Atención a la diversidad, a través de esta investigación se ha detectado en cada Decreto cuáles han sido las medidas equitativas que se establecían.

En primer lugar, en lo que respecta al Decreto de 1995, se observa que al identificar al alumnado con necesidades educativas especiales se incluye aquellos que presenten carencias en el entorno sociofamiliar. Gracias a ese aspecto, pudimos corroborar todo lo expuesto en relación a la equidad y a la necesidad de equiparar las desventajas con las que nacen las personas. Desde esta perspectiva se ve reflejado el valor que requiere el entorno sociofamiliar en la búsqueda de una educación de calidad para todos.

Asimismo, en menor grado de importancia, observamos que se le dotó de un carácter preventivo y estimulador a la Educación Infantil, que además se estableció la reducción de ratio según el tipo de alumnado y la prolongación de la etapa. Todo ello, parece garantizar la visión de la etapa de la LODE-LOGSE- LOPEGCE estudiada, al coincidir con su defensa de buscar el equilibrio de las condiciones de partida de los que se encontraban en una situación de vulnerabilidad económica y social.

Por otro lado, con respecto al análisis del Decreto de 2010, se concreta la prolongación de los años de escolarización, la reserva de plazas para un tipo de alumnado, el apoyo a través de las subvenciones y la detección temprana para conocer y responder según las características del alumnado. La LOE reafirma así la intención de garantizar la igualdad efectiva de oportunidades desarrollando un esfuerzo compartido entre los componentes de la comunidad educativa.

Y, en tercer y último lugar, en relación al Decreto de 2018 se observa la identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado con el fin de favorecer su avance curricular, desarrollando programas preventivos dirigidos al éxito desde la Educación Infantil y la Educación Primaria.

Una vez observado detenidamente cuáles son las medidas que se han detectado, nos dimos cuenta que la visión de la equidad se iba transformando de manera similar al currículo, al producirse una disminución en las medidas que realmente se utilizaba en cada Decreto. Sobre todo en relación a la identificación, que constituyó uno de los notables cambios contra la equidad. Según lo mencionado, pasaron de considerarse alumnado con necesidades educativas especiales (1995) a identificarlos por necesidades específicas de apoyo educativo (2010 y 2018). De ahí que consideremos que dicha transformación haya creado muros que impiden acceder a aquel alumnado que no se encuentra en los límites y los criterios propuestos. Esta perspectiva, va en contra de la expuesta por Rawls (1979) debido a que no se está prestando atención a aquellos que presenten menos dotes naturales o que hayan nacido en situaciones desfavorecidas, sino que mas bien están respondiendo y adecuando las respuestas al tipo de diagnóstico que presente cada alumnado.

Es por ello, que según lo analizado en esta investigación se observa una cierta limitación en los períodos de la LOE y la LOMCE a la hora de responder y asegurar el máximo desarrollo de las capacidades de cada alumnado.

4.3. Conclusión general.

A través del análisis realizado en esta investigación se puede corroborar cómo poco a poco se le ha dado más visibilidad al término de equidad, pero sin embargo, no se aprecia una adecuada interpretación de ella a la hora de elaborar unas buenas respuestas para el alumnado en los Decretos analizados.

Además, partiendo del análisis y utilizando de guía a las Leyes Orgánicas, vemos como el argumento de Gimeno Sacristán (2014) que expresaba que “las grandes leyes de educación constituyen la concreción y la expresión más clara de la política educativa de los gobiernos” se confirma, ya que a medida que se iban desarrollado cada una de ellas se modificaba la respuesta hacia el alumnado, siguiendo la filosofía que establecían los gobernantes. Modificar las leyes era una necesidad según los mismos, pero esto no se reflejaba en los cambios producidos que precisarían las acciones equitativas hacia el alumnado.

Por ello, consideramos que la equidad y la puesta en práctica de esta, debería ser una necesidad para las leyes educativas, de forma más profunda y con acciones orientadas hacia esta, para realmente poder garantizar una educación de calidad a todas y a todos.

4.4 Limitaciones de la investigación y propuestas de mejora.

Esta investigación en el transcurso de su desarrollo se ha visto perjudicada por varios aspectos que han delimitado el transcurso de su elaboración. En un principio, se iba a forjar bajo la combinación de la parte teórica (analizada en la presente investigación) junto con las entrevistas que se les iban a realizar a profesionales de la educación, que habían tenido la oportunidad de vivir los cambios legislativos. Es por

ello, que la investigación se ha quedado sin una parte muy valiosa para comparar y añadir la información de las realidades educativas.

Por otro lado, en cuanto a las limitaciones, hay que añadir el aspecto personal ya que dicho trabajo tiene un grado de profundidad muy importante que necesitaba de muchos conocimientos, y al no ser experta en el contenido político ha llevado más tiempo y recursos intentar concretar y ejemplificar todo lo hablado. Aún así, como es un tema, que en mi opinión, es muy relevante y necesario en educación, he podido aprender y adentrarme en un campo, que como psicóloga y futura orientadora, me va a permitir observar la realidad educativa a través de unas “gafas” mucho mejor graduadas en términos de equidad.

Con esto quiero decir, que cómo cualquier investigación sería recomendable realizar mejoras, y es por ello que nos la hemos planteado como futuro trabajo. En relación a lo dicho, para completar dicho trabajo añadiríamos las entrevistas a los profesionales de la educación, dado que es necesario obtener la información de la realidad educativa y plasmarla, para poder analizarla y compararla con lo establecido en la normativa. Y en segunda instancia, sería necesario continuar y aumentar la formación en relación a la equidad y a la evolución política en España, y en concreto en la Comunidad Autónoma de Canarias.

REFERENCIAS LEGISLATIVAS

Ley Orgánica 8/1985 de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. BOE nº 159, de 4 de julio de 1985.

Ley Orgánica 1/1990 de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. BOE nº 238, de 4 de octubre de 1990.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, la evaluación y el gobierno de los centros educativos. BOE nº 278, de 21 de noviembre de 1995.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. BOE nº 106 de 4 de mayo de 2006.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. BOE nº 295, de 10 de diciembre de 2013.

Decreto 46/1993, de 26 de marzo, por el que se establece el currículo de la Educación Primaria. BOC nº44, 9 de abril de 1993.

Decreto 286/1995 de 22 de septiembre, de ordenación de atención al alumnado con NEE. BOC nº131, 11 de octubre de 1995.

Decreto 126/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº112, de 6 de julio de 2007.

Decreto 104/2010, de 29 de julio, por el que se regula la atención a la diversidad del alumnado en el ámbito de la enseñanza no universitaria de Canarias. BOC nº154, de 6 de agosto de 2010.

Decreto 89/2014, de 1 de agosto, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº156, de 13 de agosto de 2014.

Decreto 25/2018, de 26 de febrero, por el que se regula la atención a la diversidad en el ámbito de las enseñanzas no universitarias de la Comunidad Autónoma de Canarias. BOC nº46, de 6 de marzo de 2018.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

Anguera Argilaga, M. T. (1986). La investigación cualitativa. *Educar*, (10), 23-50.

Bauman, X. (2007). *Los retos de la educación en la modernidad líquida*. Gedisa.

Bolívar, A. (2005). Equidad Educativa y Teorías de la Justicia. *Revista Electrónica Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación (REICE)*, 3 (2), 42-69. <http://www.rinace.net/arts/vol3num2/art4.htm>

Bolívar, A. (2012). Justicia social y equidad escolar. Una revisión actual. *Revista Internacional de educación para la justicia social (RIEJS)*, 1(1), 9-45. ISSN: 2254-3139. <http://www.rinace.net/riejs/numeros/vol1-num1/art1.pdf>

Demeuse, M., Frandji, D., Greger, D., y Rochex, J.Y. (Eds.) (2008). *Les politiques d'éducation prioritaire en Europe. Conceptions, mises en oeuvre, débats*. Institut National de Recherche Pédagogique.

Dubet, F. (2005). *La escuela de las oportunidades ¿Qué es una escuela justa?*. Gedisa.

Fernández Mellizo-Soto, M. (2003). *Igualdad de oportunidades educativas. La experiencia socialdemócrata española y francesa*. Ed. Pomares.

Frandji, D. (2008). *Compensation (politiques de)*. En A. Van Zanten (Dir.), *Dictionnaire del'éducation*. P.U.F.

García Rubio, J. (2017). Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10 (1), 251-264.

Gargarella, R. (1999). *Las teorías de la justicia después de Rawls*. Paidós.

- Gimeno Sacristán, J. (2000). *La educación obligatoria: su sentido educativo y social*. Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. y Carbonell Sebarroja, J. (2004). *El sistema educativo, una mirada crítica*. Praxis.
- Gimeno Sacristán, J. (2009). *Educación por competencias ¿qué hay de nuevo?*. Ediciones Morata, S.L.
- Gimeno Sacristán, J. (2010). *Saberes e incertidumbres sobre el currículum*. Ediciones Morata, S. L. <https://elibro-net.accedys2.bbtk.ull.es/es/ereader/bull?page=24>.
- Gimeno Sacristán, J. (2014). La LOMCE. ¿Una ley más de educación?. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 28(3), 31-44.
- López, N. y Tedesco, J. C. (2002). *Las condiciones de educabilidad de los niños y adolescentes en América Latina*. Instituto Internacional de Planeamiento de la Educación. <http://www.udelas.ac.pa/biblioteca/librospdf/educabilidad.PDF>
- Luque Parra, D. J., y Luque Rojas, M. J. (2015). Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo: aspectos psicopedagógicos en un marco inclusivo. *Perspectiva Educativa, Formación de Profesores*, 54(2), 59-73. ISSN: 0716-0488. <https://www.redalyc.org/articulo.oa?id=3333/333339872005>
- Mallada Bolea, L.M. (2016). La LOMCE: Análisis y estudio. *Supervisión 21*, (40), 1-18.
- Medeiros, M., y Diniz, D. (2008). Paradigmas de justiça distributiva em políticas sociais. *Revista de Estudos Universitários (Sorocaba, SP)*, 34(1), 19-31. <http://periodicos.uniso.br/index.php/reu/article/view/348/349>
- Morin, E. (2001). *Los siete saberes necesarios para la educación del futuro*. Paidós.
- Murillo, F. J. (2003). *El movimiento de investigación eficacia escolar*. Ed. Carrera.

- Nava, J. (2007). *La comprensión hermenéutica en la investigación educativa*. <http://investigacioneducativa.idoneos.com/index.php/349683>.
- Pini, M. E. (2010). Análisis crítico del discurso: Políticas educativas en España en el marco de la Unión Europea. *Revista de Sociología de la Educación-RASE*, 3(1), 105-127.
- Rawls, J. (1979). *Teoría de la justicia*. Fondo de Cultura Económica [ed. orig.: *A theory of justice*. Cambridge: Harvard University Press].
- Rojas, M.T. (2004). Formas de comprender el problema de la equidad escolar: una mirada desde las racionalidades de los actores sociales 1. *Revista Praxis*, 4, 6-18. http://www.revistapaxis.cl/ediciones/numero4/rojas_praxis_4.htm
- Rochex, J.I. (2011). Las tres “edades” de las políticas de educación prioritaria: ¿convergencia europea ?. *Propuesta Educativa*, 35, 75-94. <http://www.propuestaeducativa.flacso.org.ar/>
- Rubia, F. A. (2017). ¿ Puede ser inclusiva la escuela en un sistema segregador?. *Revista digital de FEAE-Aragón sobre organización y gestión educativa* (22), 85-91.
- Saturnino, J. (2017). *La Equidad y la Educación*. Los libros de la Catarata. ISBN: 978-84-9097-362-2.
- Sen, A. (1995). *Nuevo examen de la desigualdad*. Alianza [Ed. orig.: *Inequality reexamined*. Cambridge: Cambridge University Press, 1992].
- Tedesco, J.C. (2010). *Educación y justicia: el sentido de la educación*. Fundación Santillana. XXV Semana Monográfica de la Educación.
- Uribe, J. (2013). *La investigación documental y el estado del arte como estrategias de investigación en ciencias sociales*. Universidad Piloto de Colombia.
- Van Parijs, P. (1993). *¿Qué es una sociedad justa?*. Ariel.

Vargas Beal, X. (2011). *¿Cómo hacer investigación cualitativa?*. Etxeta. <https://es.scribd.com/doc/48098212/Como-hacer-investigacion>.