

# TRABAJO DE FIN DE MÁSTER

## La atención a la diversidad en el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y la primera lengua extranjera

---

**Máster en Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y  
Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanza de Idiomas**

**Alba Sánchez-Mateos Monreal**

**Tutora: Juana Herrera Cubas**

*Curso académico: 2017/ 2018*

*Convocatoria: septiembre*

## RESUMEN

El presente trabajo tiene por objetivo principal la revisión de las diferentes respuestas legislativas que guardan relación con la atención a la diversidad en la Ley Orgánica de Educación y en el currículo de la primera lengua extranjera (inglés) de la Educación Secundaria Obligatoria, así como las diversas medidas y programas que la Consejería de Educación proporciona. Para ello, se ha elaborado una tabla en la que se contrasta la información en materia de educación inclusiva de los documentos legales centrales, además de destacarse y analizar los cambios más relevantes, para definitivamente proporcionar una propuesta de mejora a modo de conclusión, dadas las escasas medidas y soluciones específicas disponibles.

**Palabras clave:** inclusión, atención a la diversidad, medidas, educación secundaria, NEAE, currículo, primera lengua extranjera

## ABSTRACT

The central aim of this paper is to review the different legal documents in answer to the attention to diversity in the current Spanish Education regulation and the English as Second Language curriculum of the compulsory secondary education (ESO), as well as the several measures and programs that the Canary Council for Education provides. Therefore, a table has been created to compare the information of the main legal files in inclusive education, where the most relevant changes are highlighted and analyzed. As a conclusion, it is included a proposal for improvement, due to the lack of specific measures and solutions available.

**Key words:** inclusion, attention to diversity, measures, secondary education, specific educational needs, curriculum, English as Second Language

# ÍNDICE

1.	INTRODUCCIÓN .....	4
1.1.	JUSTIFICACIÓN.....	4
1.2.	OBJETIVOS .....	5
2.	MÉTODO Y PROCEDIMIENTO .....	7
2.1.	FASE I: REVISIÓN DOCUMENTAL Y SELECCIÓN DE LOS DOCUMENTOS .....	7
2.2.	FASE II: LECTURA Y EXTRACCIÓN DE LOS DATOS COMPARADOS.....	8
2.3.	FASE III: PROPUESTA DE MEJORA .....	9
3.	MARCO TEÓRICO .....	10
3.1.	LA EDUCACIÓN INCLUSIVA Y LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD.....	10
3.1.1.	<i>Educación inclusiva</i> .....	10
3.1.2.	<i>Necesidades Específicas de Apoyo Educativo</i> .....	11
3.2.	EVOLUCIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD .....	13
3.2.1.	<i>La atención a la diversidad en la Unión Europea</i> .....	13
3.2.2.	<i>Marco legislativo español</i> .....	16
3.2.2.1.	<i>Ley General de Educación de 1970</i> .....	17
3.2.2.2.	<i>Constitución Española de 1978</i> .....	18
3.2.2.3.	<i>Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982</i> .....	18
3.2.2.4.	<i>Reales Decretos de Ordenación de la Educación Especial de 1982 y 1985</i> .....	19
3.2.2.5.	<i>Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)</i> .....	20
3.2.2.6.	<i>Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002</i> .....	21
3.2.2.7.	<i>De las nuevas reformas educativas</i> .....	22
3.2.3.	<i>Marco legislativo en Canarias</i> .....	22
4.	RESULTADOS DE LA INVESTIGACIÓN .....	24
4.1.	RESUMEN DE LA REVISIÓN COMPARATIVA: LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LAS LEYES EDUCATIVAS LOE Y LOMCE .....	24
4.1.1.	<i>CONSIDERACIONES GENERALES</i> .....	24
4.1.2.	<i>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA LOE Y LA LOMCE</i> .....	26
4.1.2.1.	<i>LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD: LA EQUIDAD Y LOS FACTORES DE DESIGUALDAD</i> .....	26
4.1.2.2.	<i>EL ALUMNADO CON NEAE</i> .....	27

4.1.2.3. ESCOLARIZACIÓN EN CENTROS PÚBLICOS Y PRIVADOS CONCERTADOS.....	28
4.1.2.5. CENTROS DOCENTES .....	29
4.1.2.6. OTRAS APORTACIONES DE LA LOMCE A LA LOE .....	29
4.2. EL CURRÍCULO DE LA ESO Y LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA: LA ATENCIÓN AL ALUMNADO CON NECESIDADES ESPECÍFICAS DE APOYO EDUCATIVO.....	30
4.2.1. ASPECTOS GENERALES DEL CURRÍCULO .....	30
4.2.2. LA ENSEÑANZA DE IDIOMAS: LA PRIMERA LENGUA EXTRANJERA .....	30
4.2.3. LA ORDENACIÓN DE LA ETAPA Y LAS LENGUAS EXTRANJERAS .....	31
4.3. LAS MEDIDAS PARA LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD EN LA ESO .....	31
5. CONCLUSIONES Y PROPUESTA DE MEJORA .....	34
6. REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS .....	38
7. REFERENCIAS LEGISLATIVAS.....	39
8. ÍNDICE DE TABLAS .....	41
9. ANEXOS.....	41
1.1. ANEXO 1. TABLA RESUMEN DEL ANÁLISIS COMPARATIVO.....	41

# 1. Introducción

## 1.1. Justificación

La educación de calidad a la que aluden los currículos autonómicos y demás documentos legislativos sitúa la lucha contra las desigualdades entre los objetivos centrales de las políticas educativas. Dicho proyecto político ha de garantizar, de este modo, el desarrollo pleno de los principales protagonistas del mismo, los alumnos, que son el reflejo de la propia sociedad a la que pertenecen, una sociedad diversa y con grupos en riesgo de exclusión.

Para comprender con mayor exactitud la evolución de la atención a la diversidad hasta nuestros días, resulta de especial importancia conocer los conceptos clave en torno a los que se fundamenta la educación inclusiva. Así pues, cabe insistir en que la inclusión no puede concebirse como un concepto aislado, sino más bien como un «asunto poliédrico» constituido por un conglomerado de caras elementales, tal y como indica Echeita en la conferencia «La escuela pública será inclusiva o no será» el pasado junio de 2018, entre las que se encuentran: la educación inclusiva, las necesidades específicas de apoyo educativo y las necesidades educativas especiales, entre otros muchos tipos de diversidad.

Asimismo, como el propio autor pone de manifiesto, «no está muy claro que los nuevos profesores y profesoras que están saliendo de nuestras facultades, salgan convencidos y con unas competencias básicas para considerarse profesores y profesoras de todos sus alumnos» (Echeita, 2018). En efecto, la realidad a la que alude el experto se hace visible en las aulas, donde durante el periodo de prácticas hemos podido percibir la situación real a la que los profesionales deben enfrentarse en el día a día. Como resultado, la impotencia ante tales situaciones provoca en ellos una desilusión y frustración que, en muchos casos, acaba por desembocar en la desatención.

Llegados a este punto, nos cuestionamos si son eficaces las reformas educativas tanto generales como en materia de atención a la diversidad, que ya desde unos años intentan redirigir el curso de las enseñanzas hacia un concepto más amplio de la propia diversidad donde la discriminación no tenga cabida. Este cuestionamiento nos lleva a plantearnos seguidamente qué tipos de pluralidad se contemplan en las leyes, si existen medidas que se ajusten a la diversidad real de las aulas y si, en definitiva, podemos

hablar de que la nuestra se trata de una escuela inclusiva que promueve la igualdad de oportunidades.

Este primer planteamiento nos lleva a considerar la necesaria revisión de los principales documentos en los que asientan las bases de la enseñanza en la Educación Secundaria Obligatoria y la atención a la diversidad en esta etapa. Así pues, serán las diferentes conserjerías autonómicas las que habrán de dar respuesta a las realidades regionales por medio de la redacción de documentos legislativos entre los que se encuentran los currículos autonómicos y la ordenación de la etapa, junto a las diferentes medidas de atención a la diversidad y programas para la compensación de desigualdades. Por medio del contraste de los textos y las vivencias personales, podremos llegar a preguntarnos si verdaderamente resulta urgente «repensar un currículo» que, en palabras de Echeita (2018), se encuentra «desequilibrado y prima unas competencias frente a otras».

En definitiva, de lo que no cabe duda es que cuanto más estrecho y, por ende, más excluyente es el currículo (independientemente del grado de importancia de las competencias y los contenidos del mismo), más probabilidades existen de que no sea inclusivo. Por esta razón, se pretende analizar si verdaderamente queda reflejada en el currículo la inclusión efectiva de todos los alumnos y alumnas que constituyen cualquier aula del sistema educativo español.

## 1.2. Objetivos

El objetivo general del presente trabajo de investigación se centra en el análisis de las diferentes soluciones legislativas relativas a la atención a la diversidad, en especial desde el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria de Canarias (ESO de aquí en adelante), realizadas en respuesta a la creciente demanda de soluciones efectivas por parte de diversas instituciones y organizaciones nacionales e internacionales. En concreto, este se articula en torno a tres objetivos específicos:

1. Por un lado, recopilar la información más significativa desde el punto de vista legislativo e histórico, para así ofrecer un breve resumen de la evolución de las reformas del sistema educativo español y canario en

relación con la inclusión, la atención a la diversidad y las medidas de apoyo y refuerzo implementadas.

2. Por otro lado, conocer y analizar los principales cambios en los documentos legislativos que articulan la actual Ley de Educación, junto con las medidas y programas emprendidos, y las propuestas del currículo de la Primera Lengua Extranjera.
3. Por último, examinar los resultados obtenidos del análisis y ligarlos a la experiencia personal durante el período de prácticas en un centro de ESO de San Cristóbal de La Laguna, para así terminar por realizar una propuesta de mejora general centrada en la atención a la diversidad y los principios de inclusión desde la materia de la primera lengua extranjera y la ESO.

## 2. Método y procedimiento

El diseño metodológico de carácter cualitativo está basado en la revisión jurídico-comparativa (en su mayoría, legislativa) de las políticas educativas sobre la atención a la diversidad en las leyes generales de educación españolas, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE), y en el currículo de la primera lengua extranjera en Canarias. Se tratará pues de un estudio detallado, selectivo y crítico, con la información esencial que se refiere a los puntos clave de los datos extraídos de las lecturas escogidas.

En concreto, este consta de tres fases: una primera de documentación y selección de los materiales más relevantes para el análisis en cuestión, una segunda fase de análisis y comparación de los puntos contrastados y, en último lugar, una tercera centrada en el desarrollo de una propuesta de mejora basada en los datos extraídos de la comparación entre ambas leyes educativas y los documentos resultantes de las mismas, así como las vivencias personales durante el período de prácticas en el centro arriba indicado.

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

La primera fase comienza con la documentación a través de diferentes bases de datos en línea, tanto a través de las plataformas específicas de los documentos oficiales empleados para el análisis central, así como otras generales para examinar más detenidamente otros temas de interés. A continuación se especifican los documentos sujetos al análisis comparativo, todos ellos extraídos de la Agencia Estatal del Boletín Oficial del Estado (BOE) y del Boletín Oficial de Canarias (BOC):

LOE	LOMCE
Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006)	Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa («BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)

Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias	Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias <sup>1</sup>
Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias y el actual	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 <sup>2</sup>

*Tabla 1. Documentos legales analizados*

## 2.2. Fase II: lectura y extracción de los datos comparados

Tras la fase de documentación preliminar y la selección del material principal, se procede a la lectura detenida de los documentos arriba mencionados y la extracción gradual de aquellos contenidos referentes a la atención a la diversidad en la ESO. Para facilitar el proceso posterior de análisis contrastivo, se integran extractos de los textos consultados en una tabla (véase el apartado 1.1 del Anexo 1) que a su vez consta de una primera columna destinada al contenido de la LOE y los documentos resultantes en la Ley Canaria de Educación, una segunda columna que, de igual modo, incluye el contenido perteneciente a la LOMCE y, por último, una tercera que analiza aquellos cambios apreciados tras realizar el análisis.

Una vez extraída la información en materia de atención a la diversidad conveniente, se continúa con la revisión de la misma, que dará como resultado un conciso análisis de las diferencias más reseñables entre los textos que constituyen los cimientos legales de la ESO y la atención a la diversidad en dicha etapa.

---

<sup>1</sup> También se incluyen aspectos relevantes en materia de atención a la diversidad, incluidos en el documento oficial de la ordenación de la etapa y, en concreto, en lo referente a la enseñanza de lenguas extranjeras del Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

<sup>2</sup> En el caso de estos dos últimos documentos, se han analizado únicamente las diferentes medidas de atención a la diversidad en la ESO que incluyen, para así compararlas con las que el Gobierno de Canarias ofrece en el apartado destinado a la misma temática en su página web oficial <http://www.gobiernodecanarias.org/>.

### 2.3. Fase III: propuesta de mejora

Sin entrar en exceso detalle, se finaliza con la inclusión de una propuesta de mejora que trata de vincular el panorama curricular del sistema educativo español con la propia contextualización del presente trabajo, asentado en las observaciones durante el periodo de prácticas en un centro de Educación Secundaria Obligatoria.

### 3. Marco teórico

#### 3.1. La educación inclusiva y la atención a la diversidad

##### 3.1.1. Educación inclusiva

Han sido muchos los teóricos que han tratado de dar con la definición más acertada de *inclusión educativa*, desde Florian, la Unesco, la OCDE, hasta Ainscow, Booth, Dyson, Farrell, Frankham, Gallannaugh, Howes y Smith. De este modo, podemos prestarle especial atención a la definición de estos últimos autores, en la que recogen las ideas esenciales de educación inclusiva:

Proceso sistémico de mejora e innovación educativa para promover la presencia, el rendimiento y la participación de todo el alumnado en la vida escolar de los centros, con particular atención a aquellos alumnos o alumnas más vulnerables a la exclusión, el fracaso escolar o la marginación, detectando y eliminando, para ello, las barreras que limitan dicho proceso. (Ainscow et al., 2006, citado por Simón y Echeita, 2013, p. 6)

A partir de esta, Simón y Echeita (2013, pp. 6-8) extraen las siguientes ideas centrales en cuanto a la inclusión dentro del sistema educativo:

1. El concepto de *proceso sistémico* que se refiere a la importancia de reconocer y valorar la diversidad que conforma el propio sistema, para así ofrecer una respuesta mejorada, innovadora y adaptada a dicha *diversidad del alumnado*.
2. El impulso de *la presencia, el rendimiento y la participación activa* de todos los miembros de la comunidad, de forma que adquieran las competencias básicas para su futura inclusión a la vida social y laboral de calidad.
3. Las *barreras y facilitadores* que desarrollan más detalladamente Booth y Ainscow en su guía *Index for Inclusion* (2011) y que, según indican, deben detectarse, lejos de impresiones u opiniones, a partir de los elementos que constituyen el propio sistema educativo (culturas, políticas y prácticas escolares), de modo que se haga frente a la discriminación, la exclusión o el fracaso escolar.
4. Asimismo, desarrollan el concepto de *cultura escolar* como los valores y las creencias tanto compartidas como no compartidas por los integrantes de la comunidad educativa. También concretan que las *políticas escolares* hacen

referencia a aspectos como la gestión de la escolarización, la organización del currículo, la preparación de los apoyos o la forma de incentivar la colaboración del profesorado y el resto de la comunidad educativa, entre otros.

### *3.1.2. Necesidades Específicas de Apoyo Educativo*

Para la identificación de los alumnos que constituyen la diversidad arriba mencionada, es imprescindible establecer una clara diferenciación entre *necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE)* y *necesidades educativas especiales (°)*, así como prestar atención a la clasificación que ofrece el artículo 4 del Decreto 104/2010, de 29 de julio, (BOC n. ° 154, de 6 de agosto).

En el segundo apartado del mismo artículo, se indica que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo es aquel que presenta necesidades educativas especiales o dificultades específicas de aprendizaje (DEA), ya sea por trastornos por déficit de atención (TDAH), con o sin hiperactividad, por especiales condiciones personales o de historia escolar (ECOPHE), por incorporación tardía al sistema educativo (INTARSE) o por altas capacidades intelectuales (ALCAIN), y que puedan necesitar determinados apoyos en parte o a lo largo de toda su escolarización.

En relación con el tipo de alumnado con NEAE ya arriba mencionado, el Gobierno de Canarias establece una detallada clasificación en el mismo artículo 4 que podría resumirse de la siguiente manera:

1. NEAE por DEA en el sentido de alguna perturbación en uno o más procesos psicológicos básicos relacionados con el lenguaje hablado o escrito, ya sean por anomalías al escuchar, al hablar, al pensar, leer, escribir o realizar cálculo aritmético:
  - a. DEA de lectura o dislexia;
  - b. DEA de la escritura o disgrafia;
  - c. DEA del cálculo aritmético o discalculia;
  - d. DEA del lenguaje.
2. NEAE por TDAH, con una frecuencia mayor de déficit de atención o hiperactividad-impulsividad que en el resto de alumnado, tanto en el ámbito escolar como el familiar.

3. NEAE por ECOPHE que resultan en un desfase temporal de dos o más cursos escolares en Educación Primaria. Así, se distinguen los siguientes ACNEAE que presentan problemas en su avance curricular por ECOPHE motivado por:

- a. limitaciones socioculturales;
- b. una escolarización desajustada;
- c. la incorporación tardía al sistema educativo;
- d. condiciones personales de salud o funcionales;
- e. dificultades en la comunicación, el lenguaje o el habla.

4. NEAE por INTARSE, bien sea por proceder de otros países o cualquier otro motivo, y esto suponga un problema en la adquisición de los objetivos y las competencias básicas correspondientes a la edad.

5. NEAE con ALCAIN, dada su facilidad de manejar determinados recursos cognitivos de tipo lógico, verbal, espacial, memorístico, numérico y creativo.

### *3.1.3. Necesidades Educativas Especiales*

Por otro lado, en lo que respecta a los alumnos con NEE, se señala que son aquellos que requieren de una atención o apoyo determinados, ya sea por causa de:

1. una discapacidad intelectual;
2. una discapacidad motora;
3. una discapacidad auditiva;
4. una discapacidad visual;
5. un trastorno generalizado del desarrollo;
6. un trastorno grave de conducta.

## 3.2. Evolución de la atención a la diversidad

El derecho a una educación igualitaria ha requerido de una profunda y larga adaptación a lo largo de las pasadas décadas hasta llegar a su situación actual. Se ha pasado así «desde la negación explícita o tácita del derecho de distintos grupos de personas a la educación (ya fueran mujeres, alumnos con necesidades especiales, personas de otras culturas, etc.), hasta la actual situación de incorporación parcial o plena a los distintos niveles del sistema educativo» (Parrillas, 2002, p. 11).

En efecto, serán muchas las reformas en el combate contra la desigualdad y en la persecución de las mismas oportunidades educativas, aunque no se dará del todo sincrónicamente para los diferentes grupos en condición de desigualdad, ni bajo las mismas políticas. Así, tras la primera etapa de exclusión, se diferencian: una segunda de escolarización segregada, con las *public schools*, las *petites écoles* o las llamadas «escuelas-puente» (Fernández, 1997, pp. 108-122); una tercera de varias reformas integradoras con inicio en los años cincuenta, que comparten la impartición de unos valores, unos contenidos y una «cultura general» propios de la cultura dominante —y que, por lo tanto, «acaban reabriendo fisuras y contribuyendo al mantenimiento, cuando no al fortalecimiento, de las desigualdades» en palabras de Booth (1998, p. 79); por último, las reformas inclusivas cuentan con una visión menos exclusiva de la inclusión, ya que esta «implica aquellos procesos que llevan a incrementar la participación de estudiantes y reducir su exclusión del currículum común, la cultura y la comunidad» (Booth y Ainscow, 1998, p. 2).

En resumen, el tratamiento de la diversidad ha desembocado en diversos sistemas educativos que han sido los responsables del estado del mismo. Más concretamente, a partir de lo arriba indicado, se diferencian los siguientes sistemas resultantes: la escuela selectiva, la escuela compensadora de los años cincuenta y sesenta, la escuela integradora de los años setenta y la ya mencionada escuela inclusiva.

### 3.2.1. *La atención a la diversidad en la Unión Europea*

Retrospectivamente y en términos generales, la situación de las personas con discapacidad parte del desconocimiento y de la acusación a fuerzas demoníacas de

ser las causantes de esta, una creencia muy extendida en la cultura egipcia (2850 a.C.) y mesopotámica (1700 a.C.), que ya plantearon un posible método de ayuda a las personas con estas características (Vergara, 2002, p. 3-4). Incluso se les llegó a condenar al propio destierro y la muerte entre griegos y romanos bajo la consigna de que solo los fuertes eran merecedores de vivir en sociedad —así, asfixiaban «fetos monstruosos» y en caso de presentar alguna enfermedad o malformación, los ahogaban, a lo que Séneca (41 d. C.) añadía que «no es la ira, sino la razón, la que separa a los inútiles de los elementos sanos» (Vergara, 2002, p. 6). La Edad Media compartirá la misma postura que sus ascendientes y no será hasta el siglo XII cuando comience a concebirse la posibilidad de prestarles ciertas ayudas, aunque hasta siglos más tarde no se producirá la articulación entre la atención a la diversidad y la educación (Alegre, 2000, p. 22-24).

En el año 1948 la Organización de las Naciones Unidas contempla el derecho universal a la educación en el artículo 26 de la Declaración de los Derechos Humanos, en el que indica textualmente que «toda persona tiene derecho a la educación». Aquí cabe aclarar que *toda persona* remite a «toda persona sin distinción alguna de raza, color, sexo, idioma, religión, opinión política o de cualquier otra índole, origen nacional o social, posición económica, nacimiento o cualquier otra condición» (Organización de las Naciones Unidas, 1948, pp. 6 y 54).

Llegados a este punto del proceso de normalización, serán decisivos dos acontecimientos que sembrarán los principios de las posteriores reformas en torno a los conceptos de educación especial y atención a la diversidad: el Informe Warnock<sup>3</sup> y la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, Acceso y

---

<sup>3</sup> En el año 1978, el Comité de Investigación británico elabora por encargo del Departamento de Educación y Ciencia un informe que estudia «las prestaciones educativas a favor de los niños y jóvenes con deficiencias en Inglaterra, Escocia y Gales», que posteriormente se convertirá en uno de los pilares de la educación especial británica. Con nombre en honor a la especialista en educación y presidenta del comité Helen Mary Warnock, el informe puso de manifiesto tres prioridades inmediatas: la necesidad de la creación de un nuevo programa de formación del profesorado, el acceso a la educación por parte de niños con NEE menores de 5 años, y la educación y la creación de mayores oportunidades para los jóvenes de 16 a 19 años.

Si bien es cierto que el Informe Warnock se elaboró conforme a la situación educativa, social, económica y legislativa británica, este sirvió de modelo principal de inspiración en materia de necesidades educativas especiales para el Ministerio de Educación, tal y como se declara en la LISMI y el «Decreto de Integración» (Aguilar, 1991 (pp. 1-2).

Calidad<sup>4</sup> que aprobó la Declaración de Salamanca y Marco de Acción para las NEE de 1994 (Unesco). Esta última conferencia también representó un gran impulso hacia una educación más inclusiva con respecto al principio tercero del Marco de Acción:

3. (...) las escuelas deben acoger a todos los niños, independientemente de sus condiciones físicas, intelectuales, sociales, emocionales, lingüísticas u otras. Deben acoger a niños discapacitados y niños bien dotados, a niños que viven en la calle y que trabajan, niños de poblaciones remotas o nómadas, niños de minorías lingüísticas étnicas o culturales y niños de otros grupos o zonas desfavorecidos o marginados (...) Muchos niños experimentan dificultades de aprendizaje y tienen por lo tanto necesidades educativas especiales en algún de su escolarización. Las escuelas tienen que encontrar la manera de (...) desarrollar una pedagogía centrada en el niño, capaz de educar con éxito a todos los niños y niñas comprendidos los que sufren discapacidades graves. (Unesco, 1994, pp. 59-60)

Junto a esta última, las demandas de las siguientes declaraciones a nivel internacional irán concretando las medidas que los sistemas educativos receptores habrán de considerar, como ocurrirá en la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 2008 (Nueva York), en cuyo artículo 24 ya se dicta, entre otros aspectos, que los Estados Partes deben asegurar que «las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones». Además, destaca la importancia de que «se hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales» y se aporten «medidas de apoyo personalizadas y efectivas (...) de conformidad con el objetivo de la plena inclusión» (ONU, 2008, pp. 18-20).

---

<sup>4</sup> En la reafirmación de las responsabilidades con respecto a la «Educación para Todos», 92 países y 25 organizaciones internacionales asisten a una conferencia celebrada en Salamanca en 1994, para realizar un llamamiento aún más dirigido a la planificación y de doble sentido: a la Unesco y, en general, a todas las asociaciones de la comunidad suscritas a la premisa central. Instaba así a los Estados Miembros a seguir sus recomendaciones y a «reorientar sus estrategias educativas para satisfacer las necesidades educativas especiales dentro de la escuela ordinaria» (Unesco, 1999), además de sugerir una revisión de sus programas para hacerlo posible.

### 3.2.2. Marco legislativo español

Estas propuestas y declaraciones dieron lugar a las reformas por las que los sistemas europeos apostarían hasta llegar a su situación actual. En lo que respecta a la educación española en términos generales, lejos de la inclusión de la Educación Especial al sistema educativo, que no se produjo hasta bien avanzado el siglo XX, ya se observan ciertos avances previamente. Según Vergara (2002, pp. 8-10) estos se dieron especialmente entre la comunidad de deficientes auditivos e invidentes, con la composición jurídica de las 7 *Partidas* de Alfonso X el Sabio (1265) o el *Tratado legal de los mudos* del Licenciado Lasso (1550), año que coincide con uno de los primeros docentes, Fray Pedro Ponce de León, que centra sus enseñanzas en las personas sordomudas. Más adelante, el siglo XIX traerá consigo la fundación de escuelas de sordomudos en España, como la de Barcelona (1800) o el Real Colegio de Sordomudos de Madrid, tal y como señala Granell y Forcadell (citado por Gascón y Storch, 2003, p. 14). Sin embargo, el resto de las personas con necesidades especiales no correrán la misma suerte y la educación no contemplará su posible normalización hasta la aparición de los primeros informes redactados por las organizaciones internacionales y las consecuentes primeras reformas legislativas.

La Educación Especial comenzará a encontrar su espacio en el sistema con la entrada en vigor de leyes que ampliarán sus miras hacia la obligatoriedad de la enseñanza, como ocurre con la Ley de Instrucción Pública o Ley Moyano de 1857, aunque la tendencia se inclinará hacia la creación de centros específicos y exclusivos, en lugar de la inclusión, de acuerdo a lo indicado en el artículo 6 de la misma: «La primera enseñanza se dará, con las modificaciones convenientes, a los sordo-mudos y ciegos en los establecimientos especiales que hoy existen y en los demás que se crearán con este objeto». No obstante, esta no se aplicará como tal hasta principios del siglo próximo. Asimismo, a esta última ley se le unieron las observaciones provenientes del Congreso de maestros de Santiago de Compostela (1909), que recalcan la necesidad de la creación de las escuelas especiales mencionadas (Alegre, 2000, p. 51). Sin entrar más en detalle, el emergente interés en la renovación pedagógica por parte de los profesionales de la educación servirá para la creación de posteriores centros de Educación Especial que poco a poco incluirán nuevas metodologías.

### 3.2.2.1. Ley General de Educación de 1970

En 1970, de la mano del Ministro de Educación y Ciencia, José Luis Villar Palasí, se instaura la Ley General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa (aquella que estableció la enseñanza obligatoria hasta los 14 años y constituyó dos etapas escolares: la Educación General Básica y el Bachillerato Unificado Polivalente). En el capítulo VII destinado a la educación especial señala, por un lado, la creación de «un tratamiento educativo adecuado a todos los *deficientes e inadaptados* para una incorporación a la vida social, tan plena como sea posible», apartado del que no excluye a los «escolares superdotados» (artículos 49.1 y 49.2), aunque sí recalca que «cuando la profundidad de las anomalías lo haga absolutamente necesario» deberán acudir, en tal caso, a Centros Especiales y solo los «deficientes leves» tendrán acceso a los centros de régimen ordinario (artículo 51). Por otro lado, en el artículo 52 también habla del necesario diagnóstico por parte de los servicios «médico-escolares y de orientación educativa y profesional» y de la formación del profesorado y el resto de personal.

En lo que respecta a la adaptación de la programación y la metodología, la Ley General de Educación requiere la creación de *programas individualizados* y establece:

Artículo cincuenta y dos. El Ministerio de Educación y Ciencia, en colaboración con los Departamentos y Organismos competentes, establecerá los objetivos, estructuras, duración, programas y límites de educación especial, que se ajustarán a los niveles, aptitudes y posibilidades de desenvolvimiento de cada deficiente y no a su edad.

Artículo cincuenta y tres. La educación de los *alumnos superdotados* se desarrollará en los centros docentes de régimen ordinario, pero se procurará que su *programa de trabajo*, utilizando métodos de enseñanza individualizada, les facilite, una vez alcanzados los niveles comunes, obtener el provecho que les permitan sus mayores posibilidades intelectuales.

En definitiva, esta ley cargada de esperanzas constituirá un gran avance, al tratarse de la primera que contempla la educación de los alumnos y alumnos con necesidades especiales (aún sin prever el modo de diagnóstico de dicho alumnado),

en un sistema educativo que se había caracterizado hasta entonces por su desfase con respecto a otros países (Alegre, 2000, p. 54).

### **3.2.2.2. Constitución Española de 1978**

Años más tarde, la instauración de la Constitución Española de 1978 fortalece las bases del ordenamiento jurídico español en el proceso transitorio a la vigente democracia. En lo que respecta a la inclusión, podemos destacar dos artículos en concreto, partiendo de la condición de que todos los españoles son iguales ante la ley y de que la discriminación no tiene cabida, ya sea «por razón de nacimiento, raza, sexo, religión, opinión o cualquier otra condición o circunstancia personal o social» (art. 14, p. 11). Por un lado, en el Artículo 49 se reitera la obligada atención a los disminuidos físicos, para lo que los poderes públicos han de realizar una «política de previsión, tratamiento, rehabilitación e integración de los disminuidos físicos, sensoriales y psíquicos». Asimismo, se recalca la libertad de enseñanza y el derecho a la educación en el artículo 27, donde se subraya que «todos [los españoles] tienen derecho a la educación», cuya enseñanza básica es obligatoria y gratuita, y que serán los organismos públicos los que se encargarán del cumplimiento de sus derechos por medio de «la programación general de la enseñanza, con participación efectiva de todos los sectores afectados y la creación de centros docentes».

### **3.2.2.3. Ley de Integración Social del Minusválido (LISMI) de 1982**

La Ley de Integración Social de los Minusválidos de 1982 surge para responder a las demandas recogidas en la Constitución y en las diferentes Declaraciones de las Naciones Unidas (la Declaración de derechos de los minusválidos y la Declaración de los derechos del deficiente mental). Con esta ley fundamentada en el arriba mencionado artículo 49 de la Constitución, se insta al Estado a encargarse de poner todas las medidas posibles y elaborar una ley de integración efectiva para garantizar que todas las administraciones públicas cumplan con las prestaciones exigidas de «prevención, cuidados médicos y psicológicos, rehabilitación adecuada, educación, orientación, integración laboral, garantía de unos derechos económicos, jurídicos sociales mínimos y Seguridad Social» (artículo 3).

Más específicamente, en la sección tercera sobre educación, reitera la necesaria incorporación del *minusválido* al sistema ordinario de educación general y gratuito con los programas de apoyo necesarios y redacta una serie de artículos en torno a la Educación Especial, que solo en caso de ser totalmente imprescindible se habrá de dar en Centros específicos (artículo 27). Además, en el artículo 28 declara que se dispondrá de «personal interdisciplinario técnicamente adecuado» que trabajará de la mano con el equipo de profesionales e indica lo siguiente:

Los equipos multiprofesionales (...) elaborarán las *orientaciones pedagógicas individualizadas*, cuya aplicación corresponderá al profesorado del Centro. Estos mismos equipos efectuarán periódicamente el seguimiento y evaluación del proceso integrador del minusválido en las diferentes actividades, en colaboración con dicho Centro.

En resumen, Alegre (2000, p. 58) aclara que esta ley supuso una respuesta al amplio vacío legal y la escasez de servicios comunitarios para los minusválidos, y además introdujo la diferenciación entre deficiencia, discapacidad y minusvalía, para acabar destacando la extrema importancia de la adaptación al medio (ya sea familiar, educativo o socio-laboral) para su mejor integración.

#### **3.2.2.4. Reales Decretos de Ordenación de la Educación Especial de 1982 y 1985**

En 1982 el Real de Decreto de Ordenación de la Educación Especial insiste en los apartados aprobados en la ley coetánea arriba descrita y lo indica a lo largo de los dos capítulos que lo componen. En el primero, sobre aspectos generales de la Educación Especial, desarrolla los principios de individualización, integración, normalización y sectorización en los artículos segundo, tercero y cuarto. El segundo está centrado en el profesorado y personal de Educación Especial y se remite a las indicaciones que la LISMI establece sobre los equipos multiprofesionales.

Por su parte, el Real Decreto de nueva Ordenación de la Educación Especial de 1985 se crea para completar el anterior y supondrá un avance mucho más significativo. A lo largo de las cuatro secciones que lo componen, repasa las reformas de sus predecesores y en el tercer capítulo añade la necesidad de elaborar un «Programa de Desarrollo Individual, con la participación de los padres y los

profesores» en el que se recoja la planificación del trabajo más adecuado y «los apoyos y atenciones personalizadas requeridas» (artículo 12).

Además, explica más detalladamente los puntos clave de la atención a la diversidad basada en la dicotomía entre los apoyos y las adaptaciones. En el caso de los primeros, indica que los desarrollarán profesionales especializados en las distintas disciplinas e integrados en equipos bajo las directrices de la administración educativa, mientras que las labores de orientación y valoración las emprenderán «pedagogos, psicólogos, médicos y asistentes sociales, así como otros profesionales» (artículo 15). Con respecto a las adaptaciones del sistema pedagógico ordinario (artículo 17), estas permitirán la obtención de las titulaciones académicas correspondientes y con respecto al contenido indica que:

[...] tendrán por objeto posibilitar o facilitar al alumno disminuido o inadaptado su proceso educativo, podrán concretarse en acomodar a las peculiaridades físicas, sensoriales o intelectuales de aquel el contenido o desarrollo de los programas ordinarios, los métodos o sistemas de impartición de los mismos, el material didáctico y los medios materiales utilizados, o las pruebas de evaluación de conocimientos que correspondan.

A partir de este Real Decreto, el Ministerio publicará todos los años una orden sobre la planificación de la Educación Especial de cara al siguiente curso, en la que se indicarán las razones de selección de los centros que podrán adscribirse al programa de integración. Paralelamente, en el año 1986 se creará el Centro Nacional de Recursos para la Educación Especial (CNREE) con la intención de responder a la alta demanda que surgió a partir del programa de integración (García, 2011, p. 127).

### **3.2.2.5. Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo (LOGSE)**

A fin de consolidar lo establecido en las anteriores reformas legislativas, en 1990 surge la Ley Orgánica de Ordenación General del Sistema Educativo, que determinó los contenidos curriculares mínimos de la educación primaria y de la educación secundaria obligatoria (García, 2011, p. 86). En lo que respecta al capítulo quinto destinado a la educación especial, sigue manteniendo las características de los alumnos con necesidades educativas especiales, ya sean

«temporales o permanentes», e indica que esta atención se administrará conforme a los «principios de normalización y de integración escolar», con su correspondiente evaluación en relación con los objetivos iniciales, todo enfocado a la mejora del «plan de actuación» (artículo 36). Asimismo, continúa mencionando la creación de «adaptaciones y diversificaciones curriculares», sin entrar más en detalle.

No obstante, llegados al título quinto (De la compensación de las desigualdades en la educación), sugiere la creación de medidas de carácter compensatorio «en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los recursos económicos para ello» cuyos objetivos fijarán el Estado y las Comunidades Autónomas. Además de comprometer a las Administraciones educativas a garantizar la escolarización y continuidad de todos los estudiantes, exige que, en aquellos casos que los alumnos presenten dificultades para alcanzar los objetivos, se adapte la programación docente de los centros (artículo 65).

### **3.2.2.6. Ley Orgánica de Calidad de la Educación (LOCE) de 2002**

La Ley Orgánica de Calidad de la Educación de 2002 también le dedica varios artículos al alumnado con necesidades educativas especiales e introduce nuevas denominaciones (por ejemplo, atención a los alumnos con necesidades educativas específicas). En el capítulo VII del Título I describe en varias secciones los tipos de atención a la diversidad entre los que incluye «la atención a los alumnos extranjeros, a los alumnos superdotados intelectualmente y a los alumnos con necesidades educativas especiales». Por otro lado, en la sección 1.a «De la Educación Secundaria Obligatoria» del capítulo V, recalcan la labor de las Administraciones de proporcionar medidas de refuerzo que permitan al alumnado alcanzarlos los objetivos (en los cursos primero y segundo, y que se revisarán periódicamente o al finalizar el curso) o bien podrán ofrecer medidas de apoyo. A esto añade que los alumnos mayores de quince años que presenten graves problemas de adaptación se podrán incorporar a los programas de iniciación profesional.

Un año más tarde se publicará el Real Decreto 943/2003, de 18 de julio, por el que se regulan las condiciones para flexibilizar la duración de los diversos niveles y etapas del sistema educativo para los alumnos superdotados intelectualmente, en cuyo artículo 7 del segundo capítulo se habla de la flexibilización de la duración de

los niveles y las etapas de los alumnados (por lo general, incorporación a un curso superior del correspondiente) y la incorporación de medidas y programas de atención específica.

### **3.2.2.7. De las nuevas reformas educativas**

Con las anteriores leyes oficiales del Estado concluyen los años previos a las reformas legislativas en las que se centra la investigación del presente TFM, la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación de 2006 y la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa de 2010. Ambas mostrarán puntos en común, a la vez que discernirán en otros aspectos, aunque la conjunción de estas reformas establecerá el curso del sistema educativo español actual.

Tal y como se mostrará en el apartado quinto, ambas leyes emprenderán cambios en lo que respecta a la atención a la diversidad y supondrán, por tanto, determinados resultados en las realidades escolares. No obstante, será la labor de las Comunidades Autónomas la que marque la diferencia en el currículo de los estudios no universitarios, la que se verá reflejada en los centros y, en definitiva, en el devenir de sus integrantes.

### *3.2.3. Marco legislativo en Canarias*

A medida que el Gobierno de España avanza hacia nuevas reformas y una mayor amplitud de miras, Canarias responde a las demandas que este le exige como Comunidad Autónoma (una vez asumidas las competencias en educación por la Ley 10/1982 de 10 de agosto, del estatuto de Autonomía de Canarias y la Ley 11/1982 de 10 de agosto de transferencias complementarias a Canarias). A partir de entonces, la Conserjería de Educación, Cultura y Deportes tomará diferentes decisiones y promulgará determinadas ordenanzas en materia de atención a la diversidad, entre las que están: el preliminar Decreto 157/1986 de octubre, de Ordenación de la Pedagogía Terapéutica, la Orden de 28 de abril de 1989 que regula la planificación de la Educación Especial en la Comunidad Autónoma y por la regulación del funcionamiento del Servicio Técnico de Orientación Educativa y Profesional<sup>5</sup>, los Equipos de Apoyo y Recursos a Escuelas Unitarias y Centros Incompletos de zonas

---

<sup>5</sup> En esta Orden del 29 de agosto de 1990 (Alegre, 2000, p. 75), se presenta una regulación del servicio STOEP de forma que pueda atender a la población escolar de los centros públicos no universitarios en su proceso de integración y en el asesoramiento e intervención para evitar las posibles disfunciones.

rurales<sup>6</sup>, los servicios intervinientes en la Educación Especial, la facilitación de acceso y la supresión de las posibles barreras físicas y de comunicación que les supongan un obstáculo, y las adaptaciones curriculares, entre otros.

En la actualidad, la regulación regional de la atención a la diversidad del alumnado dentro de la enseñanza no universitaria ha estado establecida en el Decreto 104/2010, de 29 de julio, de acuerdo a lo descrito en la LOE (artículo 71 a 79). A lo largo de sus 16 artículos recuerda el destinatario que se encuentra dentro de la propia regulación y ofrece una clasificación del alumnado en cuestión, así como las condiciones de escolarización (artículos 5 y 6), recursos personales y materiales (artículos 7, 8 y 9) y las medidas de atención y apoyo educativo, dentro de las que se encuentran brevemente descritas la evaluación y las adaptaciones curriculares (artículos 14, 15 y 16). Asimismo, esta normativa se ha podido completar gracias a la elaboración de las órdenes de 2010 concernientes a la organización y funcionamiento de los equipos de orientación educativa y psicopedagógicos, y a la atención al alumnado con NEAE.

No obstante, el 26 de febrero de 2018 se publica el nuevo Decreto para profundizar en la mejora de la atención a la diversidad en las enseñanzas no universitarias. Este trae consigo algunas reformas como: la incorporación de las «dificultades de la comunicación y el lenguaje» —antes incluido en el de dificultades específicas de aprendizaje o DEA— dentro de la clasificación de las NEAE, el cambio de denominación de *trastorno generalizado del desarrollo* por *Trastorno del Espectro del Autismo* (artículo 11) y, en lo relativo a las adaptaciones, añade a las concreciones curriculares de las Aulas Enclave y los Centros de Educación Especial, la tercera para el Tránsito a la Vida Adulta (artículo 18).

---

<sup>6</sup> Resolución de 29 de julio de 1992, en un intento de compensar las desventajas y emprender medidas concretas para dicho compensación en prevención de la desigualdad (Alegre, 2000, p. 75).

## **4. Resultados de la investigación**

En 2006 se publica la Ley Orgánica de Educación o LOE que sigue las premisas de sus antecesoras y alude en su preámbulo a una «educación escolar asequible, sin distinción de clases, en condiciones de igualdad de oportunidades, con garantía de regularidad y continuidad, y adaptada progresivamente a los cambios sociales», junto con las consideraciones respecto a la atención a la diversidad, que desarrolla desde el artículo 71 hasta el 83, entre otros tantos que la conciernen. Más adelante, en 2013 se implanta la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (a continuación, LOMCE) que, sin llegar a derogar la LOE, constituye una serie de novedades que coexistirán hasta la actualidad en el marco legislativo de educación. De este modo, la ley introducirá nuevas redacciones de determinados artículos, los sustituirá por completo o incluso los deroga.

A continuación, se muestra un resumen (que se remite al análisis completo de los documentos legales que se incluye en el Anexo 1. Tabla resumen del análisis comparativo) de los datos resultantes de la comparación entre la LOE y la LOMCE, para lo que se hace uso de varios apartados: por un lado, los aspectos generales que comparten y distancian a ambas leyes españolas, seguido de sus diferenciadas perspectivas con respecto a la atención a la diversidad. Por otro lado, se finaliza por el análisis de los currículos de la Educación Secundaria Obligatoria de Canarias en relación con las leyes (LOE y LOMCE), para clausurar con las observaciones y medidas propuestas desde la asignatura de la primera lengua extranjera.

### **4.1. Resumen de la revisión comparativa: la atención a la diversidad en las leyes educativas LOE y LOMCE**

#### *4.1.1. Consideraciones generales*

Como se indica en el apartado anterior, la LOMCE no supondrá la derogación de la ley predecesora y, además, estructurará su contenido conforme a los títulos establecidos en la LOE (todo ello a lo largo de un artículo único de 109 puntos que aportan las aclaraciones con respecto a las modificaciones realizadas, así como de una serie de disposiciones tanto adicionales, como transitorias y finales). Es por eso que cabe aclarar que el texto legal citado de aquí en adelante, si bien se aclararán las modificaciones de la reforma de la LOMCE, hará alusión a su texto consolidado

que se trata de la fuente de derecho educativo principal, la LOE, que incluye todas las novedades aportadas.

Para una mejor comprensión de las diferencias y similitudes entre ambas leyes orgánicas, resulta interesante prestar atención a la exposición de los motivos de las reformas. Así pues, en sus preámbulos encontramos que ambas leyes comparten la clara intención de mejorar la calidad y la equidad educativas. Asimismo, persiguen la implantación de medidas de mejora que respondan a las exigencias a nivel internacional, en especial a nivel europeo (la LOE ubica sus objetivos educativos donde la Unión Europea marca los suyos, a lo que la LOMCE además añade que se constituye en respuesta a las exigencias de la OCDE, así como de las consideraciones de EUROSTAT y el Informe PISA, entre otros). Asimismo, subrayan la necesidad de la labor más autónoma de los centros, que habrán de acompañarse por evaluaciones externas. En definitiva (ha de recordarse la considerable extensión de ambos preámbulos), se podría resumir que en ellos quedan reflejados, en parte, los fundamentos teóricos y políticos en los que basan sus propuestas, para lo que manifiestan unos objetivos y unos principios, como los arriba mencionados.

Paralelamente, también se advierten ciertas diferencias, como bien es el caso de la perspectiva de *talento*, que la LOE simplemente considera común e igual de importante en todos los alumnos, mientras que la LOMCE lo califica de factor diferenciador que se ha de potenciar. De este modo, la última ley ofrece un sistema educativo de ramificaciones claramente distanciadas entre sí y dependiente de las cualidades de los estudiantes, mientras que el primero se trata de un modelo de «tronco único» (Tiana, 2012, p. 3). Otra de las diferencias reside en el punto de vista social de ambas leyes, donde la LOE reitera los principios de equidad, inclusión y cohesión social, cuando, por su parte, la LOMCE recalca la importancia de la competitividad necesaria para la integración en el proceso de movilidad social y la empleabilidad.

Sin entrar mucho más en detalle, podríamos añadir que las novedades generales y más notorias de la LOMCE con respecto a la LOE<sup>7</sup> son: las *pruebas de*

---

<sup>7</sup> La LOE, por su parte, ya introdujo, entre otras novedades —generalmente más afines a la LOGSE y menos a la LOCE, así como otras tantas propias— la persecución del pleno desarrollo de las capacidades,

*diagnóstico* en 3.º y 6.º de Primaria, y en 4.º de la ESO, así como las *reválidas* al finalizar secundaria y bachillerato, el fomento del uso de las nuevas tecnologías, la eliminación de asignaturas consideradas «no instrumentales» como Ciencias para el Mundo Contemporáneo, la obligatoriedad de la asignatura de Religión con Valores Éticos como optativa a la misma, la educación segregada por sexos (artículo 84 del capítulo III de la LOE, modificado por la LOMCE) y sustentada por fondos públicos, el cambio de las lenguas cooficiales que pasan de tratarse de asignaturas troncales a asignaturas de libre configuración autonómica y un mayor control por parte de la Administración de la elección de los directores.

#### 4.1.2. *La atención a la diversidad en la LOE y la LOMCE*

##### **4.1.2.1. La atención a la diversidad: la equidad y los factores de desigualdad**

En ambas leyes se puede apreciar el lugar que ocupa la atención a la diversidad como elemento determinante para un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad. A ello contribuye, tal y como indican, la trasmisión de unos valores (la tolerancia, la solidaridad, la igualdad y evitar la discriminación) que, a la vez que consigan ofrecerles la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, vayan más allá de la escolarización de todos los jóvenes y apuesten por la calidad de la educación. También remiten al concepto de *flexibilidad*, aunque lo hacen con matices diferentes: por un lado, la LOE la atribuye a la concesión de autonomía a los centros para que se adapten a las características y situaciones personales de la diversidad del alumnado, siempre desde el marco legal establecido por la Administración; por otro lado, la LOMCE lo emplea en alusión a la adecuación de las trayectorias de los estudiantes, en función de sus talentos. No obstante, en lo que sí coinciden es en la puesta en marcha de programas específicos y apoyos (a lo que la LOE llama «intervención educativa compensatoria» y la LOMCE «programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, y Formación Profesional Básica»).

Por su parte, además del gran matiz con respecto a la empleabilidad y el espíritu emprendedor ya indicados con anterioridad, la LOMCE añade el factor positivo de

---

la importancia de la cohesión social, la introducción de las competencias básicas al currículo, la introducción de la asignatura de Educación para la Ciudadanía, la reaparición de los Programas de Diversificación Curricular (ya contemplados en las LOGSE) basados en la simplificación del currículo y los Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI).

la homogeneidad que, según dice, «se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE».

Asimismo, tanto la Ley Orgánica original como la reforma de la misma coinciden en su artículo 80 que, para conseguir hacer efectiva la lucha contra la desigualdad, las Administraciones deben emprender políticas de educación compensatoria. En lo que respecta a los factores que determinan dicha diversidad, (desde personas, hasta grupos y ámbitos territoriales en situaciones desfavorables) en el punto 2 del mismo artículo enuncian los siguientes: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Además, ambas hacen mención especial en el artículo 82 del mismo capítulo al mundo rural, para el que se proponen varias acciones como la escolarización en municipios cercanos y el transporte, comedor e internado gratuitos.

#### **4.1.2.2. El alumnado con NEAE**

Antes de exponer los diferentes factores desencadenantes de desigualdad arriba indicados, el documento legislativo incorpora en el título segundo del mismo toda una serie de artículos relativos al alumnado que cuenta con necesidades específicas de apoyo educativo (desde los principios, hasta la clasificación del alumnado y sus características).

Entre los principios establecidos en el artículo 71 de la Ley Orgánica ya se hace referencia a la necesidad de que las Administraciones ofrezcan los medios necesarios para el desarrollo en todos los sentidos del alumnado. No obstante, la LOMCE añade que dichas responsables deberán establecer *planes de centros prioritarios* para aquellos centros que cuenten con alumnos en situación de desventaja.

Asimismo, en ambos se enuncian los tipos de ACNEAE y se insiste en el ofrecimiento de la atención y recursos necesarios para que consigan desarrollar sus capacidades personales y los objetivos generales. Para ello, se hace alusión a la importancia de una identificación temprana de las necesidades del alumnado, de forma que se pueda prestar una atención íntegra, tomar las medidas oportunas, iniciar el proceso de apoyo y asesoramiento educativos lo antes posible, así como involucrar a los padres, madres o tutores en la toma de decisiones.

En lo que respecta a las reformas realizadas por la LOMCE, únicamente será en la clasificación de NEAE donde añade un tipo más: los alumnos con TDAH. A continuación, se muestra un cuadro comparativo con el tipo de alumnado:

LOE	LOMCE
<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificultades específicas de aprendizaje</li> <li>2. Altas capacidades intelectuales</li> <li>3. Incorporación tardía al sistema educativo</li> <li>4. Condiciones personales o de historia escolar</li> </ol>	<ol style="list-style-type: none"> <li>1. Dificultades específicas de aprendizaje</li> <li>2. TDAH</li> <li>3. Altas capacidades intelectuales</li> <li>4. Incorporación tardía al sistema educativo</li> <li>5. Condiciones personales o de historia escolar</li> </ol>

Tabla 2. Comparación entre la LOE y la LOMCE de ACNEAE

*Grosso modo* tanto la reforma como la ley original reiteran la importancia de crear medidas de flexibilización y diversas valoraciones tras identificar las necesidades educativas del alumnado involucrado. De este modo, todo profesional docente y orientador habrán de responder a dichas necesidades por medio de planes de actuación. Aunque ambas coinciden en las medidas (por ejemplo, los *programas específicos para la mejora de carencias lingüísticas graves* para el alumnado con INTRARSE), destaca en especial la incorporación de la LOMCE a los planes dirigidos al alumnado con ALCAIN, los *programas de enriquecimiento curricular* (artículo 76). Asimismo, donde la LOE pasa al siguiente capítulo, la reforma añade una cuarta sección (artículo 79 bis) donde también desarrolla las medidas de atención al alumnado con DEA.

#### **4.1.2.3. Escolarización en centros públicos y privados concertados**

A lo largo de los cinco artículos que componen el capítulo tercero de la Ley de Educación, se observan numerosas similitudes entre la LOE y la LOMCE. De hecho, en lo relativo a atención a la diversidad, la LOMCE únicamente destaca una serie de aportaciones en lo que respecta a la admisión del alumnado y el equilibrio en dicha admisión: la prioridad de aquellos alumnos que se hayan visto forzados a un cambio de residencia derivados de una movilidad forzosa de la unidad familiar o de actos de violencia de género; la consideración de la educación diferenciada por sexos como no discriminatoria; y, por último, incrementar hasta un diez por ciento

del número máximo de alumnos y alumnas, reservados a aquellos que se incorporen tardíamente.

#### **4.1.2.4. Formación del profesorado**

En lo que respecta al profesorado, la LOE y la LOMCE coinciden en las funciones del profesorado (programación, enseñanza, tutoría, orientación, apoyo, información a los familiares, colaboración en actividades del centro, experimentación y mejora continua, entre otras). Sin embargo, trata de forma muy general la contribución de los docentes a la atención a la diversidad. De hecho, sobre el profesorado de educación secundaria y, en especial, de enseñanza de idiomas, no existen observaciones más allá de la posible incorporación de profesores especialistas de nacionalidad extranjera. No obstante, resulta de especial atención la mención a la formación permanente del docente (artículo 102) donde sí se aluden a aquellos programas necesarios en la formación a la atención educativa a la diversidad y en materia de igualdad.

#### **4.1.2.5. Centros docentes**

Aunque son diversas las aportaciones de la LOMCE al apartado destinado a los centros docentes (sección **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** del Anexo 1. Tabla resumen del análisis comparativo), en materia de atención a la diversidad se aprecian escasas diferencias. No obstante, destaca la incorporación del artículo 111 bis sobre las tecnologías de la información y la comunicación, en el que recalca la necesidad de facilitar el acceso de todo el alumnado a los entornos virtuales disponibles, atendiendo a los principios de accesibilidad universal. Asimismo, entre las especificaciones que la reforma añade en su título quinto, se encuentran la reiteración de la importancia de establecer dentro de las normas de convivencia y conducta la corrección de las que atenten contra la dignidad personal (artículo 124 de la LOMCE) y la especialización de los centros para un proyecto educativo de calidad por medio de medidas destinadas, por ejemplo, a la mejora del rendimiento escolar, de atención al ACNEAE y la formación docente.

#### **4.1.2.6. Otras aportaciones de la LOMCE a la LOE**

A lo largo de las últimas disposiciones de la ley, ambas coinciden tanto en la atención especial, como la coeducación y prevención de casos derivados de

terrorismo, violencia de género o acoso escolar, tal y como se especifica en la sección **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** de la tabla resumen). Sin embargo, destaca la incorporación por parte de la LOMCE en relación con la prevención y resolución pacífica de conflictos, así como la transmisión de valores que lo favorezcan y respeten los derechos humanos y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.

## 4.2. El currículo de la ESO y la primera lengua extranjera: La atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo

### 4.2.1. Aspectos generales del currículo

Ambos currículos presentan un enfoque inclusivo muy similar en sus preámbulos y hacen mención a los valores elementales que deben transmitirse, así como los principios pedagógicos de educación común y atención a la diversidad, en consonancia con la actitud inclusiva que han de caracterizarlas (según las exigencias de las leyes orgánicas que asientan las bases de los propios decretos).

Sin embargo, ya se aprecian diferencias entre las medidas de refuerzo y apoyo que más adelante desarrollarán (en el caso de la Ley Canaria más reciente, lo hará en otro decreto más extenso que se presenta en la sección 16 de la tabla).

### 4.2.2. La enseñanza de idiomas: la primera lengua extranjera

En lo concerniente a la primera lengua extranjera, el currículo de Canarias cuenta con una serie de observaciones en torno a la atención a la diversidad (tal y como se indica en la sección **¡Error! No se encuentra el origen de la referencia.** de la tabla resumen, prácticamente coincidentes tanto en el currículo resultante de la LOE, como en el de la LOMCE). Así pues, dichas observaciones concuerdan en la mención de la adaptación de los contenidos, los materiales, los recursos y la metodología de la asignatura, teniendo en cuenta la diversidad del alumnado presente en cada grupo. Sin embargo, la LOMCE destaca por mencionar las principales medidas de apoyo en materia inclusión: el andamiaje al alumnado con más dificultades, para posteriormente retirarlo de forma progresiva, la anteposición del empleo de actividades abiertas sobre aquellas que sean cerradas, la proporción de material de refuerzo o ampliación y el seguimiento más constante de este alumnado.

#### *4.2.3. La ordenación de la etapa y las lenguas extranjeras*

Por su parte, tanto la ordenación de la etapa del Decreto 127/2007, como la del Decreto 315/2015, complementan la Ley de Educación Canaria de sus correspondientes períodos, donde también detallan diferentes aspectos relativos a la atención a la diversidad (desde los principios, los objetivos, la evaluación y las competencias, hasta las medidas de atención a la diversidad, al alumnado con NEAE, los programas de atención a dicha diversidad e incluso el propio aprendizaje de las lenguas extranjeras).

De este modo, además de las numerosas similitudes que ambos documentos comparten, estos destacan por diferenciarse por los programas destinados a la atención a la diversidad: el primero implanta los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial o PCPI, mientras que el segundo incluye los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento o PMAR, con claras diferencias entre ellos. Por otro lado, el segundo decreto también cuenta con un artículo único dedicado a las lenguas extranjeras en el que mencionan diferentes medidas específicas de la asignatura. Así, cuenta con medidas de apoyo en lengua castellana y de flexibilización para el alumnado con discapacidad con dificultades en la expresión oral, así como con deficiencia auditiva.

#### **4.3. Las medidas para la atención a la diversidad en la ESO**

A su vez, la Ley Canaria de Educación proporciona varias medidas en respuesta a la diversidad del alumnado, que enuncia brevemente en su 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. Entre ellas se encuentran los desdoblamientos de grupo, la integración de materias en ámbitos, los programas para la mejora de la convivencia, los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, la posible incorporación a los ciclos de Formación Profesional Básica, programas de formación adaptados a ACNEE, así como otras medidas de atención que propongan los centros dentro o fuera del contexto escolar de forma excepcional.

Así pues, el Gobierno desplegará una serie de programas y medidas generales que habrán de favorecer el principio de educación común y atención a la diversidad de los alumnos de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria. Los programas principales se tratan de los siguientes:

1. El apoyo idiomático para el alumnado no hispanohablante, que ofrece un apoyo individualizado al alumnado de la etapa que apenas domine o no domine el idioma español, de acuerdo con los niveles del Marco Común de Referencia, según lo establece en la Resolución 1529 de 15 de octubre de 2004.
2. Los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento (PMAR) que, de acuerdo con lo indicado en la Orden 677/2018, de 5 de febrero, se dirige a aquel alumnado que presente dificultades de aprendizajes que no se deban a la falta de estudio o esfuerzo, y que tiene inicio a partir del segundo curso de la etapa de la ESO. Además, con esta medida se persigue que el alumnado consiga cursar el cuarto curso por la vía ordinaria.
3. De la mano de los anteriores, los centros también cuentan con otro posible programa de atención específica para el cuarto curso de ESO (POSTPMAR) por el que al alumnado que precise de una atención específica contará con una flexibilización metodológica y organizativa en las materias de Matemáticas Orientadas a las Enseñanzas Aplicadas e Inglés junto a un grupo de alumnos específico.
4. Los Programas para la mejora de convivencia (PROMEKO), para el alumnado de los tres primeros cursos de la etapa que presente dificultades de aprendizaje debidas a un desajuste de conducta o bien riesgo de abandono escolar. Desde un punto de vista inclusivo, esta medida persigue una mejora en el comportamiento y la relación social en el alumnado, a vez que un ajuste en el aprendizaje y la asistencia regular a clase para evitar el abandono.
5. Adaptaciones curriculares
6. Además de las anteriores soluciones, también se recoge una serie de medidas de atención a la diversidad (BOC n. ° 124, de 21 de junio de 2007)

que los centros podrán adoptar para responder a las necesidades de su alumnado. Las OMAD, junto a las mencionadas previamente en la ordenación de etapa (Decreto 315/2015), destacan las siguientes:

- a. agrupamientos flexibles
  - b. apoyo en grupos ordinarios
  - c. desdoblamientos de grupo
  - d. integración de materias en ámbitos
  - e. programas de tratamiento personalizado para el ACNEAE
  - f. programas de enriquecimiento curricular para alumnado de aprendizaje rápido o de ALCAIN
7. Los Programas de Diversificación Curricular incluidos en la Orden de 7 de junio de 2007, cuentan con una duración de dos años y están dirigidos al alumnado cuyo ritmo de aprendizaje y necesidades impliquen una adaptación curricular determinada, de forma que se permita la continuidad dentro del sistema y consigan así el título de Graduado en Educación Secundaria.
  8. El apoyo proporcionado a partir de los Programas de refuerzo durante los tres primeros cursos de la Educación Secundaria, que se aplica durante la hora destinada a la Segunda Lengua Extranjera, tiene como finalidad prestar una atención especial al alumnado que no haya promocionado o que haya promocionado sin superar la totalidad de las asignaturas. Con estos se pretende que consigan alcanzar las competencias básicas y los objetivos propios de la etapa.
  9. Otras medidas de atención educativa fuera del contexto escolar
  10. También destaca el Protocolo para el acompañamiento al alumnado Trans\* y atención a la diversidad de género en los centros educativos sostenidos con fondos públicos de Canarias, un documento en el que se proporcionan los instrumentos necesarios para cumplir con los principios básicos de no discriminación propios de la Ley de Educación Canaria y la LOMCE.
  11. El Programa de Tránsito a la Vida Adulta (PTVA) pretende proporcionarle al alumnado con adaptaciones curriculares muy

significativas y NEE —ya cumplidos los 14 años— las herramientas necesarias para su acceso a la vida activa.

## **5. Conclusiones y propuesta de mejora**

La labor inclusiva ha contando con una larga trayectoria que ha pasado del rechazo y la exclusión completas, a convertirse en la médula de las medidas educativas. Así, desde los primeros atisbos de la existencia de cierto reconocimiento de aquellas personas que contaban con unas capacidades diferentes, han sido muchas las medidas de toda naturaleza en su progresivo acercamiento a la educación, que han terminado por incluir a los alumnos y alumnas dentro de las aulas junto al resto de sus compañeros. En la actualidad, organizaciones internacionales y demás organismos nacionales exigen procurar una respuesta educativa lo más acertada para todo el alumnado que procede de una sociedad completamente heterogénea, con un afán homogeneizador que entorpece el cambio de actitud necesario en la lucha contra las desigualdades.

Aunque son muchas las medidas y los recursos que la Conserjería de Canarias pone al alcance de los profesionales que trabajan en los centros de Educación Secundaria Obligatoria —características del alumnado que precisa de una atención especial, criterios a tener en cuenta, recursos didácticos y formación al profesorado, entre otros— la realidad apunta a la persistencia de casos de exclusión que impiden cumplir el principio de escuela inclusiva y, en definitiva, de no discriminación, al que hacen referencia la Ley Orgánica de Educación y los currículos autonómicos canarios analizados. En efecto, los alumnos que requieren de una atención determinada comparten con el resto de sus compañeros el espacio aprendizaje, el trabajo de las competencias, la persecución de los objetivos de la etapa y, en algunos casos, las actividades planteadas por el profesorado y el centro. Sin embargo, aun con las adaptaciones curriculares y los programas de refuerzo previstos, son muchos los casos de exclusión dentro de la propia aula e incluso desde las propias instituciones (en muchos casos por la falta de reconocimiento por parte del resto del alumnado, las intervenciones fuera del aula que permitan proseguir con el transcurso «normal, conveniente y necesario» de las clases, la autocomplacencia y el figurado progreso metodológico del también diverso profesorado, la reducción de personal de apoyo, la

omisión consentida de los ritmos de aprendizaje y la escasez de formación del profesorado en ciernes, entre otros).

Ante el panorama educativo arriba mencionado, el objetivo segundo que ha perseguido el presente trabajo, una vez conocidas las demandas de la ley vigente y las medidas que la Conserjería facilita, ha consistido en estudiar detenidamente las aportaciones a la atención a la diversidad por parte del currículo de la ESO y, en especial, el de la primera lengua extranjera. De este modo, hemos podido comprobar que, al igual que ocurre con los documentos legales anteriores, si bien este cuenta con el reconocimiento del tipo de diversidad y algunas consideraciones metodológicas meramente informativas, no se observan unas directrices claras sobre cómo actuar desde la asignatura de la primera lengua extranjera con este alumnado.

Dadas las anteriores observaciones, se considera relevante presentar una serie de propuestas finales que dilaten el concepto de diversidad para tratarlo desde una postura más global y que no solo afecte a un grupo reducido de personas, además de plantear unas medidas más inclusivas en la materia de la primera lengua extranjera, ligadas a las experiencias personales durante el período de prácticas en un centro de ESO. No obstante, dada la escasa concreción de medidas específicas en el currículo de la primera lengua extranjera, tan solo podemos aportar unas observaciones generales de lo que constituiría un acercamiento más inclusivo del mismo, en lugar de ofrecer una propuesta de actividades prácticas concretas.

1. Por un lado, no cabe duda de que cada vez contamos con un concepto más amplio de diversidad y por eso, encontramos en el currículo y la ordenación la adquisición de medidas dirigidas al alumnado con algún tipo de discapacidad o dificultad de aprendizaje, al mismo tiempo que al alumnado que hable otra lengua, al de distinto género, religión, nivel socioeconómico o ideología. Por esa razón, deberemos entender que cada centro, cada profesor y cada alumno constituye una identidad única que habremos de aceptar y no tratar de cambiar. En su lugar, serán los integrantes del sistema quienes se adapten a dicha diversidad para evitar caer en la homogeneización de las metodologías, materiales, recursos y perspectivas de la educación, en una respuesta mucho más igualitaria, que permita a los individuos aprender los unos de los otros a partir de

sus capacidades y crear un sentido de comunidad y apoyo que favorezca la igualdad de oportunidades.

2. De las leyes al currículo se aprecian escasas diferencias, en tanto que en ambos se indican los principios inclusivos que han de caracterizar la práctica de enseñanza-aprendizaje. Sin embargo, del currículo a la realidad escolar y, aún más concretamente, a las aulas, se produce un gran distanciamiento. A partir de diferentes casos observados durante el periodo de prácticas, he podido comprobar la verdadera integración del alumnado: grupos claramente heterogéneos, bien por sus necesidades de apoyo específicas, bien por sus motivaciones personales, sus contextos familiar y socioeconómico, o simplemente por sus ritmos de aprendizaje, se encuentran dentro de una misma clase que refleja claramente la sociedad a la que pertenecen. Sin embargo, las prácticas metodológicas no siempre tienen en cuenta a dicha diversidad, los programas de refuerzo y apoyo no parecen seguir la línea inclusiva y, en definitiva, los recursos humanos de apoyo apenas existen. Todo ello se reduce al empleo de materiales adaptados (así como adaptaciones curriculares en aquellos alumnos que lo precisen), aunque no en todos los casos necesarios, y de medidas de seguimiento y orientación.

El período de acercamiento a la práctica en los centros enseñanza, no solo ayuda pues a comprobar la transformación del currículo en situaciones de aprendizaje concretas y la aplicación de una metodología determinada, sino que también abre una puerta a la realidad que nos aguarda. Dicho contexto pone de manifiesto la necesaria redirección de la práctica educativa en lo que se refiere a la inclusión.

Una propuesta de mejora para atender a la diversidad en la primera lengua extranjera no puede considerarse pues de una sola dirección, sino que debe entenderse como el conjunto de varias acciones que vayan más allá del desarrollo de unos instrumentos didácticos u otros: por un lado, debe comenzarse por reconocer la escasez de recursos humanos de apoyo, la falta de formación al profesorado con casos prácticos o ejemplificaciones, a quien únicamente se le proporciona el enunciado superficial de las medidas (disposiciones que, por lo general, resultan ciertamente evidentes). Además, otro

aspecto organizativo que entorpece la aplicación de las medidas de atención a la diversidad se debe a la improporcionada cantidad de alumnos en relación al tiempo de trabajo del que se dispone y que impide al docente prestarles la atención deseada y necesaria, hecho que contribuye a un incremento de la desmotivación por la asignatura.

En conclusión, a pesar de la visible evolución a lo largo de la redacción de las leyes de educación y los currículos autonómicos, cabe destacar que aún no se ha conseguido erradicar la discriminación de la realidad educativa. Y es que, tal y como indican Marchesi y Martín (1998, p. 220), dar respuesta a dicha diversidad «es tal vez, el reto más importante y difícil al que se enfrenta en la actualidad los centros docentes. Esta situación obliga a cambios radicales si lo que finalmente se pretende es que todos los alumnos, sin ningún tipo de discriminación, consiga el mayor desarrollo posible de sus capacidades personales, sociales e intelectuales». De este modo, podemos observar que los mecanismos creados para combatir la desigualdad sí que favorecen la educación inclusiva, pero no son estos los que la hacen posible, ni los que garantiza su éxito en el contexto escolar, sino que son las estrategias para llevar a la práctica las medidas de atención a la diversidad las que lo consiguen.

## 6. Referencias bibliográficas

Aguilar, L. A. (1991). El informe Warnock. *Cuadernos de Pedagogía*. (núm. 197).

Alegre, O. M. (2000). *Manual de Educación Especial: Perspectiva teórico-práctica desde la diversidad*. Tenerife, España: Arte. Comunicación Visual

Booth, T. (1998). The poverty of special education: theories to the rescue? *Theorising Special Education*. Londres, Reino Unido: Routledge, pp. 79-89

Booth, T. y Ainscow, M. (1998). *From them to us: An International Study of Inclusion in Education*. Londres, Reino Unido: Routledge.

Echeita, G. (2006). *Educación para la inclusión o educación sin exclusiones*. Madrid, España: Narcea Ediciones, pp. 36-37.

Echeita, G., Zubiri, S., y Escandell, A. (Junio, 2018). La escuela pública será inclusiva o no será. En J. Mena (Moderador), *Políticas Educativas para después de la LOMCE*. 2.ª mesa redonda llevada a cabo en la Jornada de trabajo en el Congreso de los Diputados, Madrid, España.

Fernández, M. (1997). Los desiguales resultados de las políticas igualitarias: clase, género y etnia en la educación, en Fdez. Enguita, M. (Coord.) *Sociología de las instituciones de Educación Secundaria*. Barcelona, España: ICE/Horsori, pp. 108-122.

García, E. (2011). Evaluación de políticas y reformas educativas en España (1982-1992). Tres experiencias de metaevaluación. Madrid, España: Instituto Nacional de Administración Pública.

Gascón, A. y Storch, J. G. (2003). Historia de las Lenguas de Señas (I). Historia de las Lenguas de Señas (II). Historia de las Lenguas de Señas (III). *Actualización de conocimientos lingüísticos y culturales de la lengua de señas española*. Conferencias llevadas a cabo en la Universidad Complutense de Madrid, Madrid, España.

Marchesi, A. y Martín, E. (1998). *Calidad de la enseñanza en tiempos de cambio*. Madrid, España: Alianza.

Organización de las Naciones Unidas. (1948). *Declaración Universal de los Derechos Humanos*, United Nations.

Parrillas, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la Educación inclusiva. *Revista de Educación* (núm. 327), pp. 11-29.

Séneca, L. A. (2003). *De la ira*. Recuperado de: <http://www.biblioteca.org.ar/libros/89740.pdf>.

Simón, C., Echeita, G. (2013). Comprender la educación inclusiva para intentar llevarla a la práctica. En Rodríguez, H., & Torrego, L. (Coords), *Educación inclusiva, equidad y derecho a la diferencia. Transformando la escuela* (pp. 33-65). Madrid: Wolters Kluwer España.

Tiana, A. (2012). Los motivos de las leyes. *Escuela* (núm. 3957; 1363), p. 3. Recuperado de: <http://colectivolorenzozuriaga.com/PDF/Octubre%202012.pdf>

Unesco (1999). Salamanca cinco años después. Una revisión de las actividades de UNESCO a la luz de la Declaración y el Marco de Acción de Salamanca. Recuperado de: <http://unesdoc.unesco.org/images/0011/001181/118118so.pdf>.

Vergara, J. (2002). Marco histórico de la educación especial. *ESE Estudios* (núm. 002).

## **7. Referencias legislativas**

BOC (2004). Resolución de 15 de octubre de 2004, por la que se establece el currículo, y una concreción, de Español como segunda lengua en contexto escolar.

BOC (2007). Orden de 7 de junio de 2007, por la que se regulan las medidas de atención a la diversidad en la enseñanza básica en la Comunidad Autónoma de Canarias y el actual

BOC (2010). 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 (2010). Orden de 13 de diciembre de 2010, por la que se regula la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo en la Comunidad Autónoma de Canarias.

BOC (2015). Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias.

BOC (2018). Orden de 5 de febrero de 2018, por la que se establecen las características y la organización de los Programas de Mejora del Aprendizaje y del Rendimiento en la Comunidad Autónoma de Canarias, así como los currículos de los ámbitos y de la materia de libre configuración autonómica, propios de estos programas

BOC (2018) 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.

Constitución Española. (BOE núm. 311, 29 de diciembre de 1978).

Ley Orgánica 14/1970, de 4 de agosto, General de Educación y Financiamiento de la Reforma Educativa. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la Participación, la Evaluación y el Gobierno de los Centros Docentes. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la Mejora de la Calidad Educativa. Boletín Oficial del Estado: Ministerio de la Presidencia y para las Administraciones Territoriales.

## **8. Índice de tablas**

<i>Tabla 1. Documentos legales analizados .....</i>	<i>8</i>
<i>Tabla 2. Comparación entre la LOE y la LOMCE de ACNEAE.....</i>	<i>28</i>
<i>Tabla 3. Comparación de la atención a la diversidad en la LOE y la LOMCE .....</i>	<i>42</i>
<i>Tabla 4. Comparación de la atención a la diversidad en el currículo y la ordenación de la etapa de la ESO en Canarias .....</i>	<i>63</i>

## **9. Anexos**

### **1.1. Anexo 1. Tabla resumen del análisis comparativo**

Tabla 3. Comparación de la atención a la diversidad en la LOE y la LOMCE

Documentos legislativos fuente:		
1. Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación («BOE» núm. 106, de 4 de mayo de 2006) 2. Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa («BOE» núm. 295, de 10 de diciembre de 2013)		
LOE	LOMCE	ANÁLISIS
1. Atención a la diversidad y equidad		
<p><u>PREÁMBULO, p.1</u></p> <p>Para la sociedad, la <b>educación</b> es el medio de transmitir y, al mismo tiempo, de renovar la cultura y el acervo de conocimientos y <b>valores</b> que la sustentan, de extraer las <b>máximas posibilidades</b> de sus fuentes de riqueza, de <b>fomentar la convivencia democrática</b> y el <b>respeto a las diferencias individuales</b>, de promover la solidaridad y <b>evitar la discriminación</b>, con el objetivo fundamental de lograr la necesaria <b>cohesión social</b>.</p> <p>(...)</p> <p>La <b>calidad</b> de la educación para <b>todo el alumnado</b>, independientemente de sus condiciones y circunstancias.</p> <p><u>PREÁMBULO, p. 7</u></p> <p>Tres son los <b>principios</b> fundamentales que presiden esta Ley. El primero consiste en la exigencia de proporcionar una educación de calidad <b>a todos los ciudadanos</b> de ambos sexos, en todos los niveles del sistema educativo. (...) Tras haber conseguido que todos los jóvenes estén <b>escolarizados</b> hasta los dieciséis años de edad, el objetivo consiste ahora en <b>mejorar los resultados</b> generales y en reducir las todavía elevadas tasas de terminación de la educación básica sin titulación y de abandono temprano de los estudios. Se trata de conseguir que todos los ciudadanos alcancen el <b>máximo desarrollo</b> posible de todas sus capacidades, individuales y sociales, intelectuales, culturales y emocionales para lo que necesitan recibir una <b>educación de calidad adaptada a sus necesidades</b>. Al mismo</p>	<p><u>PREÁMBULO I:</u></p> <p><b>Todos</b> los alumnos y alumnas tienen un sueño, todas las personas jóvenes tienen <b>talento</b>.</p> <p>(...)</p> <p>Todos los estudiantes poseen talento, pero la naturaleza de este talento <b>difiere entre ellos</b>. En consecuencia, el sistema educativo debe contar con los <b>mecanismos necesarios para reconocerlo y potenciarlo</b>. El reconocimiento de esta <b>diversidad</b> entre alumno o alumna en sus habilidades y expectativas es el primer paso hacia el desarrollo de una estructura educativa que contemple <b>diferentes trayectorias</b>. La lógica de esta reforma se basa en la evolución hacia un sistema capaz de encauzar a los estudiantes hacia las <b>trayectorias más adecuadas a sus capacidades</b>, de forma que puedan hacer realidad sus aspiraciones y se conviertan en rutas que faciliten la <b>empleabilidad</b> y estimulen el <b>espíritu emprendedor</b> a través de la posibilidad, para el alumnado y sus padres, madres o tutores legales, de elegir las mejores opciones de <b>desarrollo personal y profesional</b>. Los estudiantes con <b>problemas de rendimiento</b> deben contar con <b>programas específicos</b> que mejoren sus posibilidades de continuar en el sistema.</p> <p><u>PREÁMBULO III:</u></p> <p>Como nunca hasta ahora la educación ha tenido la posibilidad de ser un elemento tan determinante de la <b>equidad y del bienestar social</b>.</p>	<p>En ambas leyes se puede apreciar el lugar que ocupa la atención a la diversidad como elemento determinante para un sistema educativo inclusivo, equitativo y de calidad. A ello contribuye, tal y como indican, la transmisión de unos valores (la tolerancia, la solidaridad, la igualdad y evitar la discriminación) que, a la vez que consigan ofrecerles la oportunidad de desarrollar al máximo sus capacidades, vayan más allá de la escolarización de todos los jóvenes y apuesten por la calidad de la educación. También remiten al concepto de <i>flexibilidad</i>, aunque lo hacen con matices diferentes: por un lado, la LOE la atribuye a la concesión de autonomía a los centros para que se adapten a las características y situaciones personales de la diversidad del alumnado, siempre desde el marco legal establecido por la Administración; por otro lado, la LOMCE lo emplea en alusión a la adecuación de las trayectorias de los estudiantes, en función de sus talentos. No obstante, en lo que sí coinciden es en la puesta en marcha de programas específicos y apoyos (a lo que la LOE denomina «intervención</p>

<p>tiempo, se les debe garantizar una <b>igualdad efectiva de oportunidades</b>, prestando los <b>apoyos</b> necesarios, tanto al alumnado que lo requiera como a los centros en los que están escolarizados.</p> <p>(...)</p> <p>Resulta, pues, necesario <b>atender a la diversidad</b> del alumnado y contribuir de manera equitativa a los nuevos retos y las <b>dificultades que esa diversidad genera</b>. Se trata, en última instancia, de que todos los centros, tanto los de titularidad pública como los privados concertados, asuman su <b>compromiso social</b> con la educación y realicen una escolarización sin exclusiones. (...) A cambio, todos los centros sostenidos con fondos públicos deberán recibir los <b>recursos materiales y humanos</b> necesarios para cumplir sus tareas.</p> <p><u>PREÁMBULO, p. 10:</u></p> <p>También ocupa un lugar relevante, en la relación de principios de la educación, la transmisión de aquellos valores que favorecen la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la solidaridad, la <b>tolerancia</b>, la <b>igualdad</b>, el <b>respeto</b> y la <b>justicia</b>, que constituyen la base de la vida en común.</p> <p><u>PREÁMBULO, p.8:</u></p> <p>La <b>flexibilidad</b> del sistema educativo lleva aparejada necesariamente la concesión de un espacio propio de autonomía a los <b>centros docentes</b>. La exigencia que se le plantea de proporcionar una educación de calidad a todo el alumnado, teniendo al mismo tiempo en cuenta la <b>diversidad</b> de sus intereses, <b>características</b> y <b>situaciones personales</b>, obliga a reconocerle una capacidad de decisión que afecta tanto a su organización como a su modo de funcionamiento. Aunque las <b>Administraciones</b> deban establecer el <b>marco general</b> en que debe desenvolverse la actividad educativa, los centros deben poseer un margen propio de autonomía que les permita <b>adecuar</b> su actuación a sus <b>circunstancias concretas</b> y a las <b>características de su alumnado</b>, con el objetivo de conseguir el éxito escolar de todos los estudiantes.</p> <p><u>PREÁMBULO, pp. 12-13</u></p> <p>A fin de garantizar la equidad, el título II aborda los grupos de</p>	<p><u>PREÁMBULO IV:</u></p> <p><b>Equidad y calidad</b> son dos caras de una misma moneda. No es imaginable un sistema educativo de calidad en el que no sea una prioridad <b>Eliminar</b> cualquier atisbo de <b>desigualdad</b>. No hay mayor falta de equidad que la de un sistema que iguale en la desidia o en la mediocridad. Para la sociedad española <b>no basta con la escolarización</b> para atender el derecho a la educación, la <b>calidad</b> es un elemento constituyente del derecho a la educación.</p> <p><u>PREÁMBULO V:</u></p> <p>Las <b>diferencias</b> entre los <b>alumnos y alumnas</b> de un mismo centro y entre los distintos centros indican que tenemos un <b>sistema educativo más homogéneo</b> que la media, lo que se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE.</p> <p><u>PREÁMBULO VII:</u></p> <p>La autonomía de los <b>centros</b> es una puerta abierta a la <b>atención a la diversidad de los alumnos y alumnas</b>, que mantiene la <b>cohesión</b> y unidad del sistema y abre nuevas posibilidades de <b>cooperación</b> entre los centros y de creación de <b>redes de apoyo</b> y aprendizaje compartido.</p> <p><u>PREÁMBULO X:</u></p> <p>Las <b>rigideces</b> del sistema conducen a la <b>exclusión</b> de los alumnos y alumnas cuyas expectativas no se adecuan al marco establecido. En cambio, la posibilidad de elegir entre <b>distintas trayectorias</b> les garantiza una más fácil <b>permanencia</b> en el sistema educativo y, en consecuencia, mayores posibilidades para su desarrollo personal y profesional. La <b>flexibilización</b> de las <b>trayectorias</b>, de forma que cada estudiante pueda desarrollar todo su potencial, se concreta en el desarrollo de <b>programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento</b> en el segundo y el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria, la <b>Formación Profesional Básica</b>, la anticipación de los itinerarios hacia Bachillerato y Formación Profesional, y la transformación del actual cuarto curso de la</p>	<p>educativa compensatoria» y la LOMCE «programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento, y Formación Profesional Básica»).</p> <p>Por su parte, además del gran matiz con respecto a la empleabilidad y el espíritu emprendedor ya indicados con anterioridad, la LOMCE añade el factor positivo de la homogeneidad que, según dice, «se traduce en un índice de equidad superior a la media de la OCDE».</p>
---	--	--

<p>alumnos que requieren una <b>atención educativa diferente a la ordinaria por presentar alguna necesidad específica de apoyo educativo</b> y establece los recursos precisos para acometer esta tarea con el objetivo de lograr su plena inclusión e integración. (...) También precisan un tratamiento específico los alumnos con <b>altas capacidades intelectuales</b> y los que se han <b>integrado tarde en el sistema educativo español</b>.</p> <p>(...) La atención a la diversidad es una necesidad que abarca a <b>todas las etapas</b> educativas y a <b>todos los alumnos</b>. Es decir, se trata de contemplar la diversidad de las alumnas y alumnos como principio y no como una medida que corresponde a las necesidades de unos pocos.</p> <p>La Ley trata asimismo de la <b>compensación de las desigualdades</b> a través de <b>programas específicos</b> desarrollados en centros docentes escolares o en zonas geográficas donde resulte necesaria una <b>intervención educativa compensatoria</b>. (...) La programación de la escolarización en centros públicos y privados concertados debe garantizar una adecuada y equilibrada distribución entre los centros escolares de los alumnos con necesidad de <b>apoyo educativo</b>.</p>	<p>Educación Secundaria Obligatoria en un curso fundamentalmente propedéutico y con dos trayectorias bien diferenciadas. Esta diversificación permitirá que el estudiante reciba una atención personalizada para que se oriente hacia la vía educativa que mejor se adapte a sus necesidades y aspiraciones, lo que debe favorecer su progresión en el sistema educativo.</p> <p><u>PREÁMBULO XI:</u></p> <p>La incorporación generalizada al sistema educativo de las Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC), que tendrán en cuenta los principios de diseño para todas las personas y <b>accesibilidad universal</b>, permitirá personalizar la educación y <b>adaptarla a las necesidades y al ritmo de cada alumno o alumna</b>. Por una parte, servirá para el <b>refuerzo y apoyo</b> en los casos de <b>bajo rendimiento</b> y, por otra, permitirá expandir sin limitaciones los conocimientos transmitidos en el aula.</p> <p><u>PREÁMBULO XIV:</u></p> <p>Uno de los principios en los que se inspira el Sistema Educativo Español es la transmisión y puesta en práctica de <b>valores</b> que favorezcan la libertad personal, la responsabilidad, la ciudadanía democrática, la <b>solidaridad</b>, la <b>tolerancia</b>, la <b>igualdad</b>, el <b>respeto</b> y la <b>justicia</b>, así como que ayuden a superar cualquier tipo de <b>discriminación</b>. Se contempla también como fin a cuya consecución se orienta el Sistema Educativo Español la preparación para el <b>ejercicio de la ciudadanía</b> y para la participación activa en la vida económica, social y cultural, con actitud crítica y responsable y con <b>capacidad de adaptación</b> a las situaciones cambiantes de la sociedad del conocimiento.</p>	
<p><b>2. Factores de desigualdad</b></p>		
<p><u>CAPÍTULO II. Artículo 80.</u></p> <p>2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores <b>sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos</b> o de <b>otra índole</b>.</p>	<p><u>CAPÍTULO II. Artículo 80.</u></p> <p>2. Las políticas de educación compensatoria reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se eviten desigualdades derivadas de factores <b>sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos</b> o de <b>otra índole</b>.</p>	<p>Asimismo, tanto la Ley Orgánica original como la reforma de la misma coinciden en su artículo 80 en que, para conseguir hacer efectiva la lucha contra la desigualdad, las Administraciones deben emprender políticas de educación compensatoria. En lo que respecta a</p>

<p><u>Artículo 82:</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la <b>escuela rural</b> a fin de proporcionar los <b>medios y sistemas organizativos</b> necesarios para atender a sus <b>necesidades específicas</b> y garantizar la igualdad de oportunidades.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá <b>escolarizar</b> a los niños en un <b>municipio próximo</b> al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de <b>forma gratuita los servicios escolares de transporte y</b>, en su caso, <b>comedor e internado</b>.</p>	<p><u>Artículo 82:</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la <b>escuela rural</b> a fin de proporcionar los <b>medios y sistemas organizativos</b> necesarios para atender a sus <b>necesidades específicas</b> y garantizar la igualdad de oportunidades.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la educación básica, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá <b>escolarizar</b> a los niños en un <b>municipio próximo</b> al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las Administraciones educativas prestarán de <b>forma gratuita los servicios escolares de transporte y</b>, en su caso, <b>comedor e internado</b>.</p>	<p>los factores que determinan dicha diversidad, (desde personas, hasta grupos y ámbitos territoriales en situaciones desfavorables) en el apartado segundo del mismo artículo enuncian los siguientes: sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole. Además, ambas hacen mención especial en el artículo 82 del mismo capítulo al mundo rural, para el que se proponen varias acciones como la escolarización en municipios cercanos y el transporte, comedor e internado gratuitos.</p>
<p><b>3. El alumnado con NEAE: Principios</b></p>		
<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 71:</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas dispondrán los <b>medios</b> necesarios para que todo el alumnado alcance el <b>máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional</b>, así como los <b>objetivos</b> establecidos con carácter general en la presente Ley.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los <b>recursos</b> necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar <b>necesidades educativas especiales</b>, por <b>dificultades específicas de aprendizaje</b>, por sus <b>altas capacidades intelectuales</b>, por haberse <b>incorporado tarde al sistema educativo</b>, o por <b>condiciones personales o de historia escolar</b>, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus <b>capacidades personales</b> y, en todo caso, los <b>objetivos</b> establecidos con carácter general para todo el alumnado.</p> <p>3. Las Administraciones educativas establecerán los <b>procedimientos y recursos</b> precisos para <b>identificar tempranamente</b> las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La <b>atención integral</b> al alumnado con necesidad</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 71:</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas dispondrán los <b>medios</b> necesarios para que todo el alumnado alcance el <b>máximo desarrollo personal, intelectual, social y emocional</b>, así como los <b>objetivos</b> establecidos con carácter general en la presente Ley. Las Administraciones educativas podrán establecer <b>planes de centros prioritarios</b> para <b>apoyar</b> especialmente a los <b>centros</b> que escolaricen alumnado en <b>situación de desventaja social</b>.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar los <b>recursos</b> necesarios para que los alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria, por presentar <b>necesidades educativas especiales</b>, por <b>dificultades específicas de aprendizaje</b>, <b>TDAH</b>, por sus <b>altas capacidades intelectuales</b>, por haberse <b>incorporado tarde al sistema educativo</b>, o por <b>condiciones personales o de historia escolar</b>, puedan alcanzar el máximo desarrollo posible de sus <b>capacidades personales</b> y, en todo caso, los <b>objetivos</b> establecidos con carácter general para todo el alumnado.</p> <p>3. Las Administraciones educativas establecerán los <b>procedimientos</b></p>	<p>Antes de exponer los diferentes factores desencadenantes de desigualdad, el documento legislativo incorpora en el título segundo del mismo, toda una serie de artículos relativos al alumnado que cuenta con necesidades específicas de apoyo educativo (desde una serie de principios, hasta la clasificación del alumnado y sus características).</p> <p>Entre los principios establecidos en el artículo 71 de la Ley Orgánica ya se hace referencia a la necesidad de que las Administraciones ofrezcan los medios necesarios para el desarrollo en todos los sentidos del alumnado. No obstante, la LOMCE añade que dichas responsables deberán establecer <i>planes de centros prioritarios</i> para aquellos centros que cuenten con alumnos en situación de desventaja.</p> <p>Asimismo, en los siguientes puntos del mismo</p>

<p>específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los <b>principios de normalización e inclusión</b>.</p> <p>4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la <b>escolarización, regular y asegurar la participación de los padres</b> o tutores en las <b>decisiones</b> que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las <b>medidas oportunas</b> para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado <b>asesoramiento</b> individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.</p>	<p>y <b>recursos</b> precisos para <b>identificar tempranamente</b> las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas a las que se refiere el apartado anterior. La <b>atención integral</b> al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los <b>principios de normalización e inclusión</b>.</p> <p>4. Corresponde a las Administraciones educativas garantizar la <b>escolarización, regular y asegurar la participación de los padres</b> o tutores en las <b>decisiones</b> que afecten a la escolarización y a los procesos educativos de este alumnado. Igualmente les corresponde adoptar las <b>medidas oportunas</b> para que los padres de estos alumnos reciban el adecuado <b>asesoramiento</b> individualizado, así como la información necesaria que les ayude en la educación de sus hijos.</p>	<p>artículo, se enuncian los tipos de ACNEAE y se insiste en el ofrecimiento de la atención y recursos necesarios para que consigan desarrollar sus capacidades personales y los objetivos generales. Para ello, se hace alusión a la importancia de una identificación temprana de las necesidades del alumnado, de forma que se pueda prestar una atención íntegra, tomar las medidas oportunas, iniciar el proceso de apoyo y asesoramiento educativos lo antes posible, así como involucrar a los padres, madres o tutores en la toma de decisiones.</p> <p>En lo que respecta a las reformas realizadas por la LOMCE, únicamente se darán en la clasificación de NEAE donde añadirá un tipo más: los alumnos con TDAH. A continuación, se muestra un cuadro comparativo con el tipo de alumnado.</p>
--	--	---

#### 4. El alumnado con NEAE: Recursos

<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 72:</u></p> <p>1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del <b>profesorado de las especialidades</b> correspondientes y de <b>profesionales cualificados</b>, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.</p> <p>2. Corresponde a las <b>Administraciones</b> educativas <b>dotar</b> a los centros de los <b>recursos</b> necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.</p> <p>3. Los <b>centros</b> contarán con la debida organización escolar y realizarán las <b>adaptaciones y diversificaciones curriculares</b> precisas</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 72:</u></p> <p>1. Para alcanzar los fines señalados en el artículo anterior, las Administraciones educativas dispondrán del <b>profesorado de las especialidades</b> correspondientes y de <b>profesionales cualificados</b>, así como de los medios y materiales precisos para la adecuada atención a este alumnado.</p> <p>2. Corresponde a las <b>Administraciones</b> educativas <b>dotar</b> a los centros de los <b>recursos</b> necesarios para atender adecuadamente a este alumnado. Los criterios para determinar estas dotaciones serán los mismos para los centros públicos y privados concertados.</p> <p>3. Los <b>centros</b> contarán con la debida <b>organización escolar</b> y realizarán las <b>adaptaciones y diversificaciones curriculares</b> precisas</p>	<p>De la mano de los principios anteriormente mencionados, se encuentran los recursos expuestos en el artículo 72 del capítulo segundo de ambos documentos. Así pues, tanto la LOE como la LOMCE indican que el ACNEAE contará con el apoyo del profesorado propio de las especialidades, así como de profesionales cualificados y que serán las Administraciones las encargadas de suministrar a los centros los recursos materiales y humanos necesarios. Además, estas deberán encargarse de proporcionar diferentes vías de formación al profesorado y al resto de personal, así como con otro tipo de Administraciones e instituciones para favorecer la escolarización del alumnado.</p>
---	--	--

<p>para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.</p> <p>4. Las Administraciones educativas promoverán la <b>formación del profesorado y de otros profesionales</b> relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>5. Las Administraciones educativas podrán <b>colaborar</b> con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para <b>facilitar la escolarización</b> y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.</p>	<p>para facilitar a todo el alumnado la consecución de los fines establecidos.</p> <p>4. Las Administraciones educativas promoverán la <b>formación del profesorado y de otros profesionales</b> relacionada con el tratamiento del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>5. Las Administraciones educativas podrán <b>colaborar</b> con otras Administraciones o entidades públicas o privadas sin ánimo de lucro, instituciones o asociaciones, para <b>facilitar la escolarización</b> y una mejor incorporación de este alumnado al centro educativo.</p>	<p>Por su parte, los centros se deberán encargar de la organización escolar y de la creación de adaptaciones y diversificaciones curriculares ajustadas a las necesidades de cada uno.</p>
--	--	--

### 5. El alumnado con NEE: escolarización y programas específicos

<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección primera</u></p> <p><u>Artículo 73:</u></p> <p>Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.</p> <p><u>Artículo 74:</u></p> <p>1. La <b>escolarización</b> del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de <b>normalización e inclusión</b> y asegurará su no discriminación y la <b>igualdad</b> efectiva en el <b>acceso</b> y la <b>permanencia</b> en el sistema educativo, pudiendo introducirse <b>medidas de flexibilización</b> de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en <b>unidades o centros de educación especial</b>, que podrá extenderse <b>hasta los veintiún años</b>, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades <b>no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios</b>.</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección primera</u></p> <p><u>Artículo 73:</u></p> <p>Se entiende por alumnado que presenta necesidades educativas especiales, aquel que requiera, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta.</p> <p><u>Artículo 74:</u></p> <p>1. La <b>escolarización</b> del alumnado que presenta necesidades educativas especiales se regirá por los principios de <b>normalización e inclusión</b> y asegurará su no discriminación y la <b>igualdad</b> efectiva en el <b>acceso</b> y la <b>permanencia</b> en el sistema educativo, pudiendo introducirse <b>medidas de flexibilización</b> de las distintas etapas educativas, cuando se considere necesario. La escolarización de este alumnado en <b>unidades o centros de educación especial</b>, que podrá extenderse <b>hasta los veintiún años</b>, sólo se llevará a cabo cuando sus necesidades <b>no puedan ser atendidas en el marco de las medidas de atención a la diversidad de los centros ordinarios</b>.</p>	<p>La LOMCE mantiene la definición que aporta la LOE de alumnado con NEAE (apartado 73), así como los puntos relativos a la escolarización y la integración de estos. Así, ambas sostienen que la escolarización deberá asegurar la igualdad de acceso y permanencia en el sistema educativo, así como las medidas de flexibilización necesarias y, solo en aquellos casos en los que no se les pueda atender dentro del centro ordinario, tendrán que promover el acceso a centros de educación especial (extendiéndose esta hasta los veintiún años).</p> <p>Asimismo, reiteran la importancia de crear medidas de flexibilización y una valoración tras identificar las necesidades educativas del alumnado involucrado. A esto último añaden que, tras la finalización de cada curso, se deberán evaluar los resultados conformes a la consecución de los objetivos planteados en la valoración inicial, a partir de la que se ofrecerá</p>
--	--	---

<p>2. La <b>identificación</b> y <b>valoración</b> de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por <b>personal con la debida cualificación</b> y en los términos que determinen las Administraciones educativas.</p> <p>3. Al finalizar cada curso se <b>evaluarán</b> los <b>resultados</b> conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los <b>objetivos</b> propuestos a partir de la <b>valoración inicial</b>. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la <b>orientación</b> adecuada y modificar el <b>plan de actuación</b> así como la <b>modalidad de escolarización</b>, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un <b>régimen de mayor integración</b>.</p> <p>4. Corresponde a las <b>Administraciones</b> educativas promover la <b>escolarización</b> en la <b>educación infantil</b> del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar <b>programas</b> para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.</p> <p>5. Corresponde asimismo a las <b>Administraciones</b> educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda <b>continuar su escolarización</b> de manera adecuada en las enseñanzas <b>postobligatorias</b>, así como <b>adaptar</b> las condiciones de realización de las <b>pruebas</b> establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.</p> <p><u>Artículo 75:</u></p> <p>1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que <b>no pueda conseguir los objetivos</b> de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán <b>ofertas formativas adaptadas</b> a sus necesidades específicas.</p> <p>2. Las Administraciones educativas establecerán una <b>reserva de plazas</b> en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.</p>	<p>2. La <b>identificación</b> y <b>valoración</b> de las necesidades educativas de este alumnado se realizará, lo más tempranamente posible, por <b>personal con la debida cualificación</b> y en los términos que determinen las Administraciones educativas.</p> <p>3. Al finalizar cada curso se <b>evaluarán</b> los <b>resultados</b> conseguidos por cada uno de los alumnos en función de los <b>objetivos</b> propuestos a partir de la <b>valoración inicial</b>. Dicha evaluación permitirá proporcionarles la <b>orientación</b> adecuada y modificar el <b>plan de actuación</b> así como la <b>modalidad de escolarización</b>, de modo que pueda favorecerse, siempre que sea posible, el acceso del alumnado a un <b>régimen de mayor integración</b>.</p> <p>4. Corresponde a las <b>Administraciones</b> educativas promover la <b>escolarización</b> en la <b>educación infantil</b> del alumnado que presente necesidades educativas especiales y desarrollar <b>programas</b> para su adecuada escolarización en los centros de educación primaria y secundaria obligatoria.</p> <p>5. Corresponde asimismo a las <b>Administraciones</b> educativas favorecer que el alumnado con necesidades educativas especiales pueda <b>continuar su escolarización</b> de manera adecuada en las enseñanzas <b>postobligatorias</b>, así como <b>adaptar</b> las condiciones de realización de las <b>pruebas</b> establecidas en esta Ley para aquellas personas con discapacidad que así lo requieran.</p> <p><u>Artículo 75:</u></p> <p>1. Con la finalidad de facilitar la integración social y laboral del alumnado con necesidades educativas especiales que <b>no pueda conseguir los objetivos</b> de la educación obligatoria, las Administraciones públicas fomentarán <b>ofertas formativas adaptadas</b> a sus necesidades específicas.</p> <p>2. Las Administraciones educativas establecerán una <b>reserva de plazas</b> en las enseñanzas de formación profesional para el alumnado con discapacidad.</p>	<p>una orientación más acertada, mejoras en el plan de actuación y, por último, determinar la modalidad de escolarización.</p> <p>Seguidamente, se refieren a las Administraciones para sostener que serán las encargadas de impulsar el acceso a educación infantil (punto 4), donde se detecten las necesidades especiales de una forma más temprana, así como de asegurar la permanencia del alumnado con NEAE aun en los cursos posobligatorios (punto 5) donde se les adapten las pruebas obligatorias. En el artículo 75 también le otorgan dos funciones: la fomentación de ofertas formativas adaptadas para aquellos casos en los que no consigan alcanzar los objetivos de la ESO y la reserva de determinadas plazas en FP para los alumnos con discapacidad.</p>
<p><b>6. El alumnado con ALCAIN: Ámbito y escolarización</b></p>		

<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección segunda</u></p> <p><u>Artículo 76:</u></p> <p>Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las <b>medidas necesarias</b> para <b>identificar</b> al alumnado con <b>altas capacidades intelectuales</b> y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar <b>planes de actuación</b> adecuados a dichas necesidades.</p> <p><u>Artículo 77:</u></p> <p>El <b>Gobierno</b>, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las <b>normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas</b> del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección segunda</u></p> <p><u>Artículo 76:</u></p> <p>Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las <b>medidas necesarias</b> para <b>identificar</b> al alumnado con <b>altas capacidades intelectuales</b> y valorar de forma temprana sus necesidades. Asimismo, les corresponde adoptar <b>planes de actuación</b>, así como <b>programas de enriquecimiento curricular</b> adecuados a dichas necesidades, que permitan al alumnado desarrollar al máximo sus capacidades.</p> <p><u>Artículo 77:</u></p> <p>El <b>Gobierno</b>, previa consulta a las Comunidades Autónomas, establecerá las <b>normas para flexibilizar la duración de cada una de las etapas</b> del sistema educativo para los alumnos con altas capacidades intelectuales, con independencia de su edad.</p>	<p>Tanto la LOE como la LOMCE vuelven a destacar la importancia de identificar tempranamente las características del alumnado que, en esta ocasión, se trata del ACNEAE con ALCAIN. A los planes de actuación que deben adoptar las Administraciones, la LOMCE añade los <i>programas de enriquecimiento curricular</i>. Asimismo, coinciden en que el Gobierno será quien disponga las normas para flexibilizar la duración de las etapas, en función de las necesidades del alumno con ALCAIN.</p>
<p><b>7. El alumnado con INTARSE: Escolarización y programas específicos</b></p>		
<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección tercera</u></p> <p><u>Artículo 78:</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la <b>incorporación</b> al sistema educativo de los alumnos que, por <b>proceder de otros países</b> o por cualquier <b>otro motivo</b>, se incorporen de forma <b>tardía al sistema educativo</b> español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la <b>edad de escolarización obligatoria</b>.</p> <p>2. Las Administraciones educativas garantizarán que la <b>escolarización</b> del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus <b>circunstancias</b>,</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección tercera</u></p> <p><u>Artículo 78:</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones públicas favorecer la <b>incorporación</b> al sistema educativo de los alumnos que, por <b>proceder de otros países</b> o por cualquier <b>otro motivo</b>, se incorporen de forma <b>tardía al sistema educativo</b> español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la <b>edad de escolarización obligatoria</b>.</p> <p>2. Las Administraciones educativas garantizarán que la <b>escolarización</b> del alumnado que acceda de forma tardía al sistema educativo español se realice atendiendo a sus <b>circunstancias, conocimientos, edad e historial académico</b>, de modo que se pueda</p>	<p>En cuanto a la sección tercera del título II que abarca los aspectos generales sobre la escolarización y los programas específicos del alumnado con INTARSE, la LOE y la LOMCE coinciden en todos los puntos que la componen. Así, desarrollan las competencias de las Administraciones a lo largo de dos artículos (78 y 79) en los que indica: por un lado, su responsabilidad en la incorporación al sistema educativo de los alumnos con INTARSE, ya sea por emigrar desde otros países u otros motivos, que atienda siempre a su edad, conocimientos, circunstancias e historial académico.</p>

<p><b>conocimientos, edad e historial académico</b>, de modo que se pueda incorporar al <b>curso más adecuado</b> a sus características y conocimientos previos, con los <b>apoyos oportunos</b>, y de esta forma <b>continuar</b> con aprovechamiento su educación.</p> <p><u>Artículo 79:</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar <b>programas específicos</b> para los alumnos que presenten <b>graves carencias lingüísticas</b> o en sus <b>competencias o conocimientos básicos</b>, a fin de <b>facilitar su integración</b> en el curso correspondiente.</p> <p>2. El <b>desarrollo</b> de estos programas será en todo caso <b>simultáneo</b> a la escolarización de los alumnos en los <b>grupos ordinarios</b>, conforme al <b>nivel y evolución</b> de su aprendizaje.</p> <p>3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las <b>medidas</b> necesarias para que los <b>padres o tutores</b> del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el <b>asesoramiento</b> necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.</p>	<p>incorporar al <b>curso más adecuado</b> a sus características y conocimientos previos, con los <b>apoyos oportunos</b>, y de esta forma <b>continuar</b> con aprovechamiento su educación.</p> <p><u>Artículo 79:</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas desarrollar <b>programas específicos</b> para los alumnos que presenten <b>graves carencias lingüísticas</b> o en sus <b>competencias o conocimientos básicos</b>, a fin de <b>facilitar su integración</b> en el curso correspondiente.</p> <p>2. El <b>desarrollo</b> de estos programas será en todo caso <b>simultáneo</b> a la escolarización de los alumnos en los <b>grupos ordinarios</b>, conforme al <b>nivel y evolución</b> de su aprendizaje.</p> <p>3. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las <b>medidas</b> necesarias para que los <b>padres o tutores</b> del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo reciban el <b>asesoramiento</b> necesario sobre los derechos, deberes y oportunidades que comporta la incorporación al sistema educativo español.</p>	<p>A esto añaden que las mismas Administraciones deberán prestar los apoyos necesarios para que los alumnos continúen con su formación, tales como los programas específicos para la mejora de carencias lingüísticas graves, o por presentar dificultades en las competencias o conocimientos básicos (programas que deberán darse de forma simultánea al transcurso de los grupos ordinarios). Por último, terminan por agregar (como en casos anteriores) que es primordial el asesoramiento de padres, madres y tutores.</p>
--	---	--

**8. El alumnado con DEA: Medidas de escolarización y atención**

	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Sección cuarta</u></p> <p><u>Artículo 79 bis:</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar las <b>medidas</b> necesarias para <b>identificar</b> al alumnado con <b>dificultades específicas de aprendizaje</b> y valorar de forma <b>temprana</b> sus necesidades.</p> <p>2. La <b>escolarización</b> del alumnado que presenta dificultades de aprendizaje se regirá por los principios de <b>normalización e inclusión</b> y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el <b>acceso y permanencia</b> en el sistema educativo.</p>	<p>Donde la LOE pasa al siguiente capítulo del título II, la LOMCE añade una cuarta sección compuesta de un único artículo (artículo 79 bis) donde desarrolla brevemente las medidas de atención a otro tipo de diversidad, el alumnado con dificultades específicas de aprendizaje o DEA. Lo hace de manera muy similar a lo indicado en apartados anteriores y para ello expresa la importancia de la identificación temprana de las necesidades del alumnado en cuestión, para poder realizar la valoración más acertada e intervenir lo antes posible. Además, vuelve a recalcar el papel de las Administraciones en el proceso de</p>
--	--	--

	<p>3. La <b>identificación, valoración e intervención</b> de las necesidades educativas de este alumnado se realizará de la forma más temprana posible, en los términos que determinen las <b>Administraciones</b> educativas.</p>	<p>escolarización que ha de cumplir con los principios de normalización e inclusión.</p>
<p><b>9. Compensación de las desigualdades en educación</b></p>		
<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO II</u></p> <p><u>Artículo 80. Principios.</u></p> <p>1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán <b>acciones de carácter compensatorio</b> en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los <b>recursos económicos y los apoyos</b> precisos para ello.</p> <p>2. Las políticas de <b>educación compensatoria</b> reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se <b>eviten desigualdades</b> derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.</p> <p>3. Corresponde al <b>Estado y a las Comunidades Autónomas</b> en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus <b>objetivos prioritarios</b> de educación compensatoria.</p> <p><u>Artículo 81. Escolarización.</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una <b>actuación preventiva y compensatoria</b> garantizando las <b>condiciones más favorables</b> para la escolarización, durante la <b>etapa de educación infantil</b>, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y <b>para progresar</b> en los niveles posteriores.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar <b>medidas singulares</b> en aquellos <b>centros escolares</b> o <b>zonas geográficas</b> en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.</p> <p>3. En la <b>educación primaria</b>, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un <b>puesto escolar gratuito</b> en su</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO II</u></p> <p><u>Artículo 80. Principios.</u></p> <p>1. Con el fin de hacer efectivo el principio de igualdad en el ejercicio del derecho a la educación, las Administraciones públicas desarrollarán <b>acciones de carácter compensatorio</b> en relación con las personas, grupos y ámbitos territoriales que se encuentren en situaciones desfavorables y proveerán los <b>recursos económicos y los apoyos</b> precisos para ello.</p> <p>2. Las políticas de <b>educación compensatoria</b> reforzarán la acción del sistema educativo de forma que se <b>eviten desigualdades</b> derivadas de factores sociales, económicos, culturales, geográficos, étnicos o de otra índole.</p> <p>3. Corresponde al <b>Estado y a las Comunidades Autónomas</b> en sus respectivos ámbitos de competencia fijar sus <b>objetivos prioritarios</b> de educación compensatoria.</p> <p><u>Artículo 81. Escolarización.</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas asegurar una <b>actuación preventiva y compensatoria</b> garantizando las <b>condiciones más favorables</b> para la escolarización, durante la <b>etapa de educación infantil</b>, de todos los niños cuyas condiciones personales supongan una desigualdad inicial para acceder a la educación básica y <b>para progresar</b> en los niveles posteriores.</p> <p>2. Corresponde a las Administraciones educativas adoptar <b>medidas singulares</b> en aquellos <b>centros escolares</b> o <b>zonas geográficas</b> en las cuales resulte necesaria una intervención educativa compensatoria.</p> <p>3. En la <b>educación primaria</b>, las Administraciones educativas garantizarán a todos los alumnos un <b>puesto escolar gratuito</b> en su</p>	<p>De una forma más general, la ley (sin diferencias entre la inicial y su reforma) vuelve a mencionar la necesaria labor por parte del Estado y, en especial, de las Administraciones públicas, en el establecimiento de medidas de carácter compensatorio para evitar las desigualdades, que ya desde la etapa de infantil actuará de forma preventiva. Entre las medidas destacarán la facilitación de recursos económicos, humanos y los materiales necesarios, y así ambos establecerán los objetivos prioritarios de dicha acción.</p> <p>Asimismo, destaca el artículo 82 en el que se atiende a la igualdad de oportunidades en el mundo rural, por lo que han de comprometerse a ofrecer medios específicos tales como el transporte a municipios cercanos, el comedir e incluso el internado gratuitos.</p> <p>Por último, destina su artículo final a las medidas inclusivas que atiendan a aquel alumnado que se encuentre en una situación socioeconómica desfavorable. Las conocidas becas y ayudas (también basadas en el rendimiento escolar en niveles postobligatorios) estarán sujetas a una normativa que el propio Gobierno establecerá.</p>

<p>propio municipio o zona de escolarización establecida.</p> <p>4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las <b>Administraciones educativas dotarán</b> a los centros públicos y privados concertados de los <b>recursos humanos y materiales necesarios</b> para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.</p> <p><u>Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la <b>escuela rural</b> a fin de proporcionar los <b>medios y sistemas organizativos</b> necesarios para atender a sus <b>necesidades específicas</b> y garantizar la <b>igualdad de oportunidades</b>.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la <b>educación básica</b>, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá <b>escolarizar</b> a los niños en un <b>municipio próximo</b> al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las <b>Administraciones</b> educativas prestarán de forma <b>gratuita</b> los servicios escolares de <b>transporte</b> y, en su caso, <b>comedor e internado</b>.</p> <p><u>Artículo 83. Becas y ayudas al estudio.</u></p> <p>1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los <b>estudiantes</b> con <b>condiciones socioeconómicas desfavorables</b> tendrán derecho a obtener <b>becas y ayudas al estudio</b>. En la <b>enseñanza postobligatoria</b> las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el <b>rendimiento escolar</b> de los alumnos.</p> <p>2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un <b>sistema general de becas y ayudas</b> al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.</p> <p>3. A estos efectos, el <b>Gobierno</b> regulará, con carácter básico, las <b>modalidades y cuantías de las becas y ayudas</b> al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las <b>condiciones económicas y académicas</b> que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de <b>incompatibilidad</b>, revocación, reintegro y cuantos</p>	<p>propio municipio o zona de escolarización establecida.</p> <p>4. Sin perjuicio de lo dispuesto en el capítulo I de este mismo título, las <b>Administraciones educativas dotarán</b> a los centros públicos y privados concertados de los <b>recursos humanos y materiales necesarios</b> para compensar la situación de los alumnos que tengan especiales dificultades para alcanzar los objetivos de la educación obligatoria, debido a sus condiciones sociales.</p> <p><u>Artículo 82. Igualdad de oportunidades en el mundo rural.</u></p> <p>1. Las Administraciones educativas tendrán en cuenta el carácter particular de la <b>escuela rural</b> a fin de proporcionar los <b>medios y sistemas organizativos</b> necesarios para atender a sus <b>necesidades específicas</b> y garantizar la <b>igualdad de oportunidades</b>.</p> <p>2. Sin perjuicio de lo dispuesto en el apartado 3 del artículo anterior, en la <b>educación básica</b>, en aquellas zonas rurales en que se considere aconsejable, se podrá <b>escolarizar</b> a los niños en un <b>municipio próximo</b> al de su residencia para garantizar la calidad de la enseñanza. En este supuesto las <b>Administraciones</b> educativas prestarán de forma <b>gratuita</b> los servicios escolares de <b>transporte</b> y, en su caso, <b>comedor e internado</b>.</p> <p><u>Artículo 83. Becas y ayudas al estudio.</u></p> <p>1. Para garantizar la igualdad de todas las personas en el ejercicio del derecho a la educación, los <b>estudiantes</b> con <b>condiciones socioeconómicas desfavorables</b> tendrán derecho a obtener <b>becas y ayudas al estudio</b>. En la <b>enseñanza postobligatoria</b> las becas y ayudas al estudio tendrán en cuenta además el <b>rendimiento escolar</b> de los alumnos.</p> <p>2. El Estado establecerá, con cargo a sus Presupuestos Generales, un <b>sistema general de becas y ayudas</b> al estudio, con el fin de que todas las personas, con independencia de su lugar de residencia, disfruten de las mismas condiciones en el ejercicio del derecho a la educación.</p> <p>3. A estos efectos, el <b>Gobierno</b> regulará, con carácter básico, las <b>modalidades y cuantías de las becas y ayudas</b> al estudio a las que se refiere el apartado anterior, las <b>condiciones económicas y académicas</b> que hayan de reunir los candidatos, así como los supuestos de <b>incompatibilidad</b>, revocación, reintegro y cuantos</p>	
---	---	--

<p>requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.</p> <p>4. Con el fin de articular un sistema eficaz de <b>verificación y control</b> de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los <b>procedimientos</b> necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.</p>	<p>requisitos sean precisos para asegurar la igualdad en el acceso a las citadas becas y ayudas, sin detrimento de las competencias normativas y de ejecución de las Comunidades Autónomas.</p> <p>4. Con el fin de articular un sistema eficaz de <b>verificación y control</b> de las becas y ayudas concedidas, se establecerán los <b>procedimientos</b> necesarios de información, coordinación y cooperación entre las diferentes Administraciones educativas.</p>	
--	--	--

### 10. Escolarización en centros públicos y privados concertados

<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO III.</u></p> <p><u>Artículo 84</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Cuando no existan <b>plazas suficientes</b>, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de <b>hermanos matriculados en el centro o padres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad</b> del domicilio o del lugar de <b>trabajo</b> de alguno de sus padres o tutores legales, <b>rentas anuales</b> de la unidad familiar, atendiendo a las especificidades que para su cálculo se aplican a las <b>familias numerosas</b>, y concurrencia de <b>discapacidad</b> en el alumno o en alguno de sus padres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.</p> <p>3. En ningún caso habrá discriminación por razón de <b>nacimiento, raza, sexo, religión, opinión</b> o cualquier <b>otra</b> condición o <b>circunstancia</b> personal o social.</p> <p>(...)</p> <p>7. En los procedimientos de admisión de alumnos en centros públicos que impartan educación primaria, educación secundaria obligatoria o bachillerato, cuando <b>no existan plazas suficientes</b>, tendrán prioridad aquellos alumnos que procedan de los centros de educación infantil, educación primaria o de educación secundaria obligatoria, respectivamente, que tengan <b>adscritos</b>. En el caso de los centros</p>	<p><u>TÍTULO II. CAPÍTULO III.</u></p> <p><u>Artículo 84</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Cuando no existan <b>plazas suficientes</b>, el proceso de admisión se regirá por los criterios prioritarios de existencia de <b>hermanos matriculados en el centro, padres, madres o tutores legales que trabajen en el mismo, proximidad</b> del domicilio o del lugar de <b>trabajo</b> de alguno de sus padres, madres o tutores legales, renta per cápita de la unidad familiar y condición legal de <b>familia numerosa</b> y concurrencia de <b>discapacidad</b> en el alumno o alumna o en alguno de sus padres, madres o hermanos, sin que ninguno de ellos tenga carácter excluyente y sin perjuicio de lo establecido en el apartado 7 de este artículo.</p> <p>No obstante, aquellos centros que tengan reconocida una <b>especialización curricular</b> por las Administraciones educativas, o que participen en una <b>acción</b> destinada a <b>fomentar la calidad</b> de los centros docentes de las descritas en el artículo 122 bis, podrán reservar al criterio del <b>rendimiento académico</b> del alumno o alumna <b>hasta un 20 por ciento</b> de la puntuación asignada a las solicitudes de admisión a enseñanzas postobligatorias. Dicho porcentaje podrá reducirse o modularse cuando sea necesario para evitar la ruptura de criterios de equidad y de cohesión del sistema.</p> <p>3. En ningún caso habrá discriminación por razón de <b>nacimiento, raza, sexo, religión, opinión</b> o cualquier <b>otra</b> condición o</p>	<p>A lo largo de los cinco artículos que componen el capítulo tercero de la Ley de Educación, se observan numerosas similitudes entre la LOE y la LOMCE. De hecho, en lo relativo a atención a la diversidad, la LOMCE únicamente realiza una serie de aportaciones en lo que respecta a la admisión del alumnado y el equilibrio en la admisión del mismo. No obstante, destacan las siguientes agregaciones: la incorporación de la admisión sujeta al criterio de rendimiento académico del alumnado hasta un 20 por ciento en las etapas postobligatorias; la prioridad de admisión a aquellos alumnos que se hayan visto forzados a un cambio de residencia derivados de una movilidad forzosa de la unidad familiar o de actos de violencia de género; y, por último, la consideración de la educación diferenciada por sexos como no discriminatoria.</p> <p>A estas aportaciones, también se les une la aclaración en lo relativo al equilibrio en dicha admisión. Según señalan, los centros cuentan con la posibilidad de incrementar hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas, reservados a aquellos que se</p>
--	---	---

<p>privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén concertadas.</p> <p><u>Artículo 87.</u></p> <p>2. Para <b>facilitar</b> la <b>escolarización</b> y <b>garantizar</b> el derecho a la educación del alumnado con <b>necesidad específica de apoyo educativo</b> las Administraciones educativas podrán <b>reservarle</b> hasta el</p>	<p><b>circunstancia</b> personal o social.</p> <p><b>No</b> constituye <b>discriminación</b> la admisión de alumnos y alumnas o la <b>organización de la enseñanza diferenciadas por sexos</b>, siempre que la enseñanza que impartan se desarrolle conforme a lo dispuesto en el artículo 2 de la Convención relativa a la <b>lucha contra las discriminaciones</b> en la esfera de la enseñanza, aprobada por la Conferencia General de la UNESCO el 14 de diciembre de 1960.</p> <p><b>En ningún caso</b> la elección de la educación diferenciada por sexos podrá implicar para las familias, alumnos y alumnas y centros correspondientes un <b>trato menos favorable</b>, ni una desventaja, a la hora de suscribir conciertos con las Administraciones educativas o en cualquier otro aspecto. A estos efectos, los <b>centros</b> deberán exponer en su <b>proyecto educativo</b> las <b>razones</b> educativas de la elección de dicho sistema, así como las <b>medidas académicas</b> que desarrollan para favorecer la igualdad.</p> <p>(...)</p> <p>7. En los procedimientos de admisión de alumnos y alumnas en centros públicos que impartan Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria o Bachillerato, cuando <b>no existan plazas suficientes</b>, tendrán prioridad aquellos alumnos y alumnas que procedan de los centros de Educación Infantil, Educación Primaria o Educación Secundaria Obligatoria, respectivamente, que tengan <b>adscritos</b>. En el caso de los centros privados concertados se seguirá un procedimiento análogo, siempre que dichas enseñanzas estén sostenidas con <b>fondos públicos</b>.</p> <p>Asimismo, tendrán prioridad en el área de escolarización que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres o tutores legales aquellos alumnos y alumnas cuya escolarización en centros públicos y privados concertados venga motivada por traslado de la unidad familiar debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres o tutores legales, o a un cambio de residencia derivado de actos de violencia de género.</p> <p><u>Artículo 87.</u></p> <p>2. Para <b>facilitar</b> la <b>escolarización</b> y <b>garantizar</b> el derecho a la educación del alumnado con <b>necesidad específica de apoyo</b></p>	<p>incorporen tardíamente. A los beneficiados de dicho porcentaje, la LOMCE también añade a los alumnos arriba mencionados que se han visto en un traslado forzoso de la unidad familiar.</p>
---	--	---

<p>final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados. Asimismo, podrán <b>autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos</b> por aula en los centros públicos y privados concertados de una misma área de escolarización para atender necesidades inmediatas de escolarización del alumnado de incorporación tardía.</p>	<p><b>educativo</b> las Administraciones educativas podrán <b>reservarle</b> hasta el final del período de preinscripción y matrícula una parte de las plazas de los centros públicos y privados concertados.</p> <p>Asimismo, podrán autorizar un incremento de hasta un <b>diez por ciento</b> del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados de una <b>misma área</b> de escolarización, bien para atender <b>necesidades inmediatas</b> de escolarización del <b>alumnado de incorporación tardía</b>, bien por necesidades que vengan motivadas por <b>traslado de la unidad familiar</b> en período de escolarización extraordinaria debido a la <b>movilidad forzosa</b> de cualquiera de los padres, madres o tutores legales.</p>	
---	--	--

### 11. El profesorado: la formación del profesorado

<p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 91</u></p> <p>(...)</p> <p>c) La <b>tutoría</b> de los alumnos, la dirección y la <b>orientación</b> de su aprendizaje y el <b>apoyo</b> en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La <b>orientación</b> educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los <b>servicios o departamentos especializados</b>.</p> <p>e) La atención al desarrollo <b>intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral</b> del alumnado.</p> <p>(...)</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de <b>respeto</b>, de <b>tolerancia</b>, de <b>participación</b> y de <b>libertad</b> para fomentar en los alumnos los <b>valores</b> de la ciudadanía</p>	<p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 91</u></p> <p>(...)</p> <p>c) La <b>tutoría</b> de los alumnos, la dirección y la <b>orientación</b> de su aprendizaje y el <b>apoyo</b> en su proceso educativo, en colaboración con las familias.</p> <p>d) La <b>orientación</b> educativa, académica y profesional de los alumnos, en colaboración, en su caso, con los <b>servicios o departamentos especializados</b>.</p> <p>e) La atención al desarrollo <b>intelectual, afectivo, psicomotriz, social y moral</b> del alumnado.</p> <p>(...)</p> <p>g) La contribución a que las actividades del centro se desarrollen en un clima de <b>respeto</b>, de <b>tolerancia</b>, de <b>participación</b> y de <b>libertad</b> para fomentar en los alumnos los <b>valores</b> de la ciudadanía</p>	<p>Partiendo de un artículo inicial en el que se mencionan las funciones del profesorado (programación, enseñanza, tutoría, orientación, apoyo, información a los familiares, colaboración en actividades del centro, experimentación y mejora continua, entre otras), el título tercero trata de forma muy general la contribución de los docentes a la atención a la diversidad. Asimismo, en el mismo artículo, resaltan su papel principal en la creación de un clima de respeto y tolerancia.</p> <p>En cuanto al profesorado de educación secundaria y, en especial, de enseñanza de idiomas, no existen observaciones más allá de la posible incorporación de profesores especialistas de nacionalidad extranjera. No obstante, será en la mención a la formación permanente del docente (artículo 102) donde sí se aludan a aquellos programas necesarios en la</p>
---	---	---

<p>democrática.</p> <p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO II.</u></p> <p><u>Artículo 94</u></p> <p>Para impartir las enseñanzas de <b>educación secundaria obligatoria</b> y de <b>bachillerato</b> será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.</p> <p><u>Artículo 97</u></p> <p>1. Para impartir <b>enseñanzas de idiomas</b> se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.</p> <p>2. Las <b>Administraciones</b> educativas, excepcionalmente, podrán incorporar como <b>profesores especialistas</b>, atendiendo a su cualificación y a las <b>necesidades del sistema educativo</b>, a <b>profesionales</b>, no necesariamente titulados, <b>de nacionalidad extranjera</b>. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería.</p> <p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO III.</u></p> <p><u>Artículo 102.</u></p> <p>(...)</p>	<p>democrática.</p> <p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO II.</u></p> <p><u>Artículo 94</u></p> <p>Para impartir las enseñanzas de <b>educación secundaria obligatoria</b> y de <b>bachillerato</b> será necesario tener el título de Licenciado, Ingeniero o Arquitecto, o el título de Grado equivalente, además de la formación pedagógica y didáctica de nivel de Postgrado, de acuerdo con lo dispuesto en el artículo 100 de la presente Ley, sin perjuicio de la habilitación de otras titulaciones que, a efectos de docencia pudiera establecer el Gobierno para determinadas áreas, previa consulta a las Comunidades Autónomas.</p> <p><u>Artículo 97</u></p> <p>1. Para impartir <b>enseñanzas de idiomas</b> se exigirán los mismos requisitos de titulación y formación establecidos en el artículo 94 para la educación secundaria obligatoria y el bachillerato.</p> <p>2. Las <b>Administraciones</b> educativas, excepcionalmente, podrán incorporar como <b>profesores especialistas</b>, atendiendo a su cualificación y a las <b>necesidades del sistema educativo</b>, a <b>profesionales</b>, no necesariamente titulados, <b>de nacionalidad extranjera</b>. Dicha incorporación se realizará en régimen laboral o administrativo, de acuerdo con la normativa que resulte de aplicación y deberá cumplirse el contenido de los artículos 9.5 y 36 de la Ley Orgánica 4/2000, de 11 de enero, sobre derechos y libertades de los extranjeros en España y su integración social, salvo en el caso de nacionales de los Estados miembros de la Unión Europea o de aquellos a quienes sea de aplicación el régimen comunitario de extranjería.</p> <p><u>TÍTULO III. CAPÍTULO III.</u></p> <p><u>Artículo 102.</u></p> <p>(...)</p>	<p>formación a la atención educativa a la diversidad y en materia de igualdad.</p>
---	---	--

<p>2. Los <b>programas de formación permanente</b>, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, <b>atención educativa a la diversidad y organización</b> encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir <b>formación específica en materia de igualdad</b> en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p>	<p>2. Los <b>programas de formación permanente</b>, deberán contemplar la adecuación de los conocimientos y métodos a la evolución de las ciencias y de las didácticas específicas, así como todos aquellos aspectos de coordinación, orientación, tutoría, <b>atención educativa a la diversidad y organización</b> encaminados a mejorar la calidad de la enseñanza y el funcionamiento de los centros. Asimismo, deberán incluir <b>formación específica en materia de igualdad</b> en los términos establecidos en el artículo siete de la Ley Orgánica 1/2004, de 28 de diciembre, de Medidas de Protección Integral contra la Violencia de Género.</p>	
--	--	--

## 12. Centros docentes: autonomía, participación y gobierno

<p><u>TÍTULO IV. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 109.</u></p> <p>1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas <b>armonizarán las exigencias</b> derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de <b>garantizar el derecho de todos a la educación</b> y los <b>derechos individuales</b> de alumnos, padres y tutores.</p> <p>2. Las Administraciones educativas programarán la <b>oferta educativa</b> de las <b>enseñanzas</b> que en esta Ley se declaran <b>gratuitas</b> teniendo en cuenta la oferta existente de centros públicos y privados concertados y, como garantía de la <b>calidad de la enseñanza</b>, una <b>adecuada y equilibrada escolarización</b> de los <b>alumnos con necesidad específica de apoyo educativo</b>. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la <b>existencia de plazas públicas</b> suficientes especialmente en las <b>zonas de nueva población</b>.</p> <p>3. Las Administraciones educativas deberán tener en cuenta las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos.</p> <p><u>Artículo 110.</u></p> <p>1. Los <b>centros</b> educativos existentes que <b>no reúnan las condiciones</b></p>	<p><u>TÍTULO IV. CAPÍTULO I.</u></p> <p><u>Artículo 109.</u></p> <p>1. En la programación de la oferta de plazas, las Administraciones educativas <b>armonizarán las exigencias</b> derivadas de la obligación que tienen los poderes públicos de <b>garantizar el derecho de todos a la educación</b> y los <b>derechos individuales</b> de alumnos y alumnas, padres, madres y tutores legales.</p> <p>2. Las Administraciones educativas programarán la <b>oferta educativa</b> de las <b>enseñanzas</b> que en esta Ley se declaran <b>gratuitas</b>, teniendo en cuenta la programación general de la enseñanza, las consignaciones presupuestarias existentes y el principio de economía y eficiencia en el uso de los recursos públicos y, como garantía de la <b>calidad de la enseñanza</b>, una <b>adecuada y equilibrada escolarización de los alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo</b>, tomando en consideración la oferta existente de centros públicos y privados concertados y la demanda social. Asimismo, las Administraciones educativas garantizarán la existencia de plazas suficientes.</p> <p><u>Artículo 110.</u></p>	<p>En el desarrollo de los cuatro capítulos que componen el cuarto título destinado a los centros docentes, son diversas las aportaciones de la LOMCE, aunque en materia de atención a la diversidad no se aprecian especiales diferencias. No obstante, destaca el apartado segundo de su nueva incorporación, el artículo 111 bis, sobre las tecnologías de la información y la comunicación, en el que recalca la necesidad de facilitar el acceso de todo el alumnado a los entornos virtuales disponibles, atendiendo a los principios de accesibilidad universal.</p> <p>Por otro lado, ambas coinciden en la importancia de los medios materiales y humanos necesarios para garantizar la igualdad de oportunidades, sin llegar a especificar más allá de su mención, y la adaptación de los programas y el espacio, así como la proporción de transporte y facilidades al alumnado que lo requiera (artículos 110 y 112). A esto añaden la proporción de actividades y servicios</p>
--	---	--

<p><b>de accesibilidad</b> exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán <b>adecuarse en los plazos</b> y con arreglo a los criterios establecidos por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, y en sus normas de desarrollo.</p> <p>2. Las Administraciones educativas promoverán <b>programas</b> para <b>adecuar</b> las <b>condiciones físicas</b>, incluido el <b>transporte</b> escolar, y <b>tecnológicas</b> de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de <b>personas con discapacidad</b>, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una <b>atención inclusiva</b> y <b>universalmente accesible</b> a todos los alumnos.</p> <p><u>Artículo 111.</u></p> <p>(...)</p> <p>4. Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a <b>alumnos con necesidades educativas especiales</b> que <b>no puedan</b> ser atendidas en el <b>marco de las medidas de atención a la diversidad</b> de los centros ordinarios, se denominarán <b>centros de educación especial</b>.</p>	<p>1. Los <b>centros</b> educativos existentes que <b>no reúnan</b> las <b>condiciones de accesibilidad</b> exigidas por la legislación vigente en la materia, deberán <b>adecuarse en los plazos</b> y con arreglo a los criterios establecidos por la Ley 51/2003, de 2 de diciembre, de igualdad de oportunidades, no discriminación y accesibilidad universal, y en sus normas de desarrollo.</p> <p>2. Las Administraciones educativas promoverán <b>programas</b> para <b>adecuar</b> las <b>condiciones físicas</b>, incluido el <b>transporte</b> escolar, y <b>tecnológicas</b> de los centros y los dotarán de los recursos materiales y de acceso al currículo adecuados a las necesidades del alumnado que escolariza, especialmente en el caso de <b>personas con discapacidad</b>, de modo que no se conviertan en factor de discriminación y garanticen una <b>atención inclusiva</b> y <b>universalmente accesible</b> a todos los alumnos.</p> <p><u>Artículo 111.</u></p> <p>(...)</p> <p>4. Los centros que ofrecen enseñanzas dirigidas a <b>alumnos con necesidades educativas especiales</b> que <b>no puedan</b> ser atendidas en el <b>marco de las medidas de atención a la diversidad</b> de los centros ordinarios, se denominarán <b>centros de educación especial</b>.</p> <p><u>Artículo 111 bis</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Los <b>entornos virtuales</b> de aprendizaje que se empleen en los centros docentes sostenidos con fondos públicos facilitarán la aplicación de <b>planes educativos específicos</b> diseñados por los docentes para la consecución de <b>objetivos concretos del currículo</b>, y deberán contribuir a la extensión del concepto de aula en el tiempo y en el espacio. Por ello deberán, respetando los estándares de interoperabilidad, <b>permitir a los alumnos y alumnas el acceso</b>, desde cualquier sitio y en cualquier momento, a los entornos de aprendizaje disponibles en los centros docentes en los que estudien, teniendo en cuenta los <b>principios de accesibilidad universal</b> y</p>	<p>complementarios destinados al apoyo educativo. Asimismo, recuerdan en su artículo 111 que los alumnos que no puedan atenderse dentro del marco en el que se establecen las medidas de atención a la diversidad, habrán de escolarizarse en centro de educación especial.</p>
--	---	---

<p><u>Artículo 112.</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los <b>medios materiales</b> y <b>humanos</b> necesarios para ofrecer una <b>educación de calidad</b> y <b>garantizar la igualdad de oportunidades en la educación</b>.</p> <p>(...)</p> <p>3. Los centros que escolaricen alumnado con <b>necesidad específica de apoyo educativo</b>, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán los <b>recursos complementarios necesarios</b> para <b>atender adecuadamente</b> a este alumnado.</p> <p>(...)</p> <p>5. Las Administraciones educativas potenciarán que los centros públicos puedan ofrecer <b>actividades y servicios complementarios</b> a fin de favorecer que <b>amplíen su oferta educativa</b> para atender las <b>nuevas demandas sociales</b>, así como que puedan disponer de los <b>medios adecuados</b>, particularmente de aquellos centros que atiendan a una <b>elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo</b>.</p> <p><u>TÍTULO V. CAPÍTULO II.</u></p> <p><u>Artículo 120.</u></p> <p>(...)</p> <p>3. Las Administraciones educativas favorecerán la <b>autonomía</b> de los centros de forma que sus <b>recursos</b> económicos, materiales y humanos puedan <b>adecuarse a los planes de trabajo</b> y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados.</p>	<p><b>diseño para todas las personas</b> y con pleno respeto a lo dispuesto en la normativa aplicable en materia de propiedad intelectual.</p> <p><u>Artículo 112.</u></p> <p>1. Corresponde a las Administraciones educativas dotar a los centros públicos de los <b>medios materiales</b> y <b>humanos</b> necesarios para ofrecer una <b>educación de calidad</b> y <b>garantizar la igualdad de oportunidades en la educación</b>.</p> <p>(...)</p> <p>3. Los centros que escolaricen alumnado con <b>necesidad específica de apoyo educativo</b>, en proporción mayor a la establecida con carácter general o para la zona en la que se ubiquen, recibirán los <b>recursos complementarios necesarios</b> para <b>atender adecuadamente</b> a este alumnado.</p> <p>(...)</p> <p>5. Las Administraciones educativas potenciarán que los centros públicos puedan ofrecer <b>actividades y servicios complementarios</b> a fin de favorecer que <b>amplíen su oferta educativa</b> para atender las <b>nuevas demandas sociales</b>, así como que puedan disponer de los <b>medios adecuados</b>, particularmente de aquellos centros que atiendan a una <b>elevada población de alumnos con necesidad específica de apoyo educativo</b>.</p> <p><u>TÍTULO V. CAPÍTULO II.</u></p> <p><u>Artículo 120.</u></p> <p>(...)</p> <p>3. Las Administraciones educativas potenciarán y promoverán la <b>autonomía</b> de los centros, de forma que sus <b>recursos</b> económicos, materiales y humanos puedan <b>adecuarse a los planes de trabajo</b> y organización que elaboren, una vez que sean convenientemente evaluados y valorados. Los centros sostenidos con fondos públicos deberán rendir cuentas de los resultados obtenidos.</p>	<p>En cuanto al quinto título en el que se especifican la participación, autonomía y gobierno de los centros, destacan tres diferencias principales entre la LOE y la LOMCE.</p> <p>En primer lugar, aun recalcando la autonomía de los centros, esta última añade que deberán rendir cuentas de sus resultados, para así poder establecer planes de mejora en aquellos que no alcancen el nivel correspondiente (artículo 120).</p> <p>En segundo lugar, añade a los anteriores planes destinados a promover la calidad de los centros, la formación continuada del profesorado, la atención del alumnado con NEAE y la aportación de recursos didácticos (artículo 122 bis).</p> <p>Por último, dentro de las normas de convivencia y conducta del artículo 124, expresa la importancia de las mismas y de la corrección en caso de su incumplimiento. Así, especifica que se prestará atención a toda conducta que atente contra la dignidad personal, que entiende por: una discriminación o acoso basado en el género,</p>
--	--	---

<p><u>Artículo 121.</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las <b>características del entorno social y cultural del centro</b>, recogerá la forma de <b>atención a la diversidad</b> del alumnado y la <b>acción tutorial</b>, así como el <b>plan de convivencia</b>, y deberá respetar el principio de <b>no discriminación</b> y de <b>inclusión educativa</b> como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.</p> <p><u>Artículo 124.</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Las Administraciones educativas facilitarán que los centros, en el marco de su autonomía, puedan elaborar sus propias normas de organización y funcionamiento.</p>	<p>(...)</p> <p>Las <b>Administraciones educativas</b> podrán establecer <b>planes específicos de mejora</b> en aquellos centros públicos que <b>no alcancen los niveles adecuados</b>.</p> <p><u>Artículo 121.</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Dicho proyecto, que deberá tener en cuenta las <b>características del entorno social y cultural del centro</b>, recogerá la forma de <b>atención a la diversidad</b> del alumnado y la <b>acción tutorial</b>, así como el <b>plan de convivencia</b>, y deberá respetar el principio de <b>no discriminación</b> y de <b>inclusión educativa</b> como valores fundamentales, así como los principios y objetivos recogidos en esta Ley y en la Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, Reguladora del Derecho a la Educación.</p> <p><u>Artículo 122 bis.</u></p> <p>(...)</p> <p>3. El proyecto educativo de calidad supondrá la especialización de los centros docentes, que podrá comprender, entre otras, <b>actuaciones</b> tendentes a la <b>especialización curricular</b>, a la excelencia, a la <b>formación docente</b>, a la <b>mejora del rendimiento escolar</b>, a la <b>atención del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo</b>, o a la aportación de <b>recursos didácticos</b> a plataformas digitales compartidas.</p> <p><u>Artículo 124.</u></p> <p>(...)</p> <p>2. Las <b>normas de convivencia y conducta</b> de los centros serán de obligado cumplimiento, y deberán concretar los deberes de los alumnos y alumnas y las <b>medidas correctoras</b> aplicables <b>en caso de incumplimiento</b>, tomando en consideración su situación y condiciones personales.</p> <p>Las medidas correctoras tendrán un carácter <b>educativo y recuperador</b>, deberán garantizar el <b>respeto a los derechos</b> del resto de los alumnos y alumnas y procurarán la <b>mejora en las relaciones</b></p>	<p>orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas.</p>
---	---	--

<p><u>Artículo 127.</u></p> <p>(...)</p> <p>f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar porque se atengan a la normativa vigente. Cuando las <b>medidas disciplinarias adoptadas</b> por el director correspondan a <b>conductas</b> del alumnado que <b>perjudiquen gravemente</b> la <b>convivencia</b> del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres o tutores, podrá <b>revisar la decisión adoptada</b> y <b>proponer</b>, en su caso, las <b>medidas oportunas</b>.</p> <p>g) Proponer medidas e iniciativas que <b>favorezcan</b> la <b>convivencia en el centro</b>, la <b>igualdad</b> entre hombres y mujeres y la <b>resolución pacífica</b> de conflictos en todos los ámbitos de la vida personal, familiar y social.</p>	<p>de todos los miembros de la comunidad educativa.</p> <p>Las medidas correctoras deberán ser proporcionadas a las faltas cometidas. Aquellas <b>conductas que atenten contra la dignidad personal</b> de otros miembros de la comunidad educativa, que tengan como origen o consecuencia una <b>discriminación</b> o <b>acoso</b> basado en el <b>género, orientación o identidad sexual, o un origen racial, étnico, religioso, de creencias o de discapacidad, o que se realicen contra el alumnado más vulnerable por sus características personales, sociales o educativas</b> tendrán la calificación de falta muy grave y llevarán asociada como medida correctora la expulsión, temporal o definitiva, del centro.</p> <p>Las decisiones de adoptar medidas correctoras por la comisión de faltas leves serán inmediatamente ejecutivas.</p> <p><u>Artículo 127.</u></p> <p>(...)</p> <p>f) Conocer la resolución de conflictos disciplinarios y velar por que se atengan a la normativa vigente. Cuando las <b>medidas disciplinarias</b> adoptadas por el director correspondan a <b>conductas</b> del alumnado que <b>perjudiquen gravemente la convivencia</b> del centro, el Consejo Escolar, a instancia de padres, madres o tutores legales, podrá <b>revisar la decisión adoptada</b> y <b>proponer</b>, en su caso, las <b>medidas oportunas</b>.</p> <p>g) Proponer medidas e iniciativas que <b>favorezcan</b> la <b>convivencia en el centro</b>, la <b>igualdad</b> entre hombres y mujeres, la <b>igualdad</b> de trato y la no discriminación por las causas a que se refiere el artículo 84.3 de la presente Ley Orgánica, la <b>resolución pacífica</b> de conflictos, y la prevención de la <b>violencia de género</b>.</p>	
<p><b>13. Las disposiciones adicionales, transitorias y finales</b></p>		
<p><u>Disposición adicional vigésima. Atención a las víctimas del terrorismo.</u></p>	<p><u>Disposición adicional vigésima. Atención a las víctimas del terrorismo.</u></p>	<p>Tanto la LOE como la LOMCE coinciden en las disposiciones adicionales en relación con la especial atención, la prevención y, en definitiva,</p>

<p>Las Administraciones educativas facilitarán que los centros educativos puedan prestar <b>especial atención</b> a los alumnos <b>víctimas del terrorismo</b> para que éstos reciban la <b>ayuda</b> necesaria para realizar adecuadamente sus estudios.</p> <p><u>Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia.</u></p> <p>Las Administraciones educativas asegurarán la <b>escolarización inmediata</b> de las alumnas o alumnos que se vean afectados por <b>cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar</b>. Igualmente, <b>facilitarán</b> que los centros educativos presten especial <b>atención</b> a dichos alumnos.</p> <p><u>Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</u></p> <p>Con el fin de favorecer la <b>igualdad de derechos y oportunidades</b> y fomentar la <b>igualdad efectiva entre hombres y mujeres</b>, los centros que desarrollen el principio de <b>coeducación</b> en todas las etapas educativas, serán objeto de <b>atención preferente y prioritaria</b> en la aplicación de las <b>previsiones</b> recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.</p>	<p>Las Administraciones educativas facilitarán que los centros educativos puedan prestar <b>especial atención</b> a los alumnos <b>víctimas del terrorismo</b> para que éstos reciban la <b>ayuda</b> necesaria para realizar adecuadamente sus estudios.</p> <p><u>Disposición adicional vigesimoprimera. Cambios de centro derivados de actos de violencia.</u></p> <p>Las Administraciones educativas asegurarán la <b>escolarización inmediata</b> de las alumnas o alumnos que se vean afectados por <b>cambios de centro derivados de actos de violencia de género o acoso escolar</b>. Igualmente, <b>facilitarán</b> que los centros educativos presten especial <b>atención</b> a dichos alumnos.</p> <p><u>Disposición adicional vigesimoquinta. Fomento de la igualdad efectiva entre hombres y mujeres.</u></p> <p>Con el fin de favorecer la <b>igualdad de derechos y oportunidades</b> y fomentar la <b>igualdad efectiva entre hombres y mujeres</b>, los centros que desarrollen el principio de <b>coeducación</b> en todas las etapas educativas, serán objeto de <b>atención preferente y prioritaria</b> en la aplicación de las <b>previsiones</b> recogidas en la presente Ley, sin perjuicio de lo dispuesto en los convenios internacionales suscritos por España.</p> <p><u>Disposición adicional cuadragésima primera. Prevención y resolución pacífica de conflictos y valores que sustentan la democracia y los derechos humanos.</u></p> <p>En el <b>currículo</b> de las diferentes etapas de la <b>Educación Básica</b> se tendrá en consideración el <b>aprendizaje</b> de la <b>prevención y resolución pacífica de conflictos</b> en todos los ámbitos de la vida <b>personal, familiar y social</b>, y de los <b>valores</b> que sustentan la <b>democracia</b> y los <b>derechos humanos</b>, que debe incluir en todo caso la <b>prevención de la violencia de género</b> y el <b>estudio del Holocausto judío como hecho histórico</b>.</p>	<p>la necesaria coeducación en casos derivados del terrorismo, la violencia de género o acoso escolar (así lo mencionan en las disposiciones vigésima, vigesimoprimera y vigesimoquinta).</p> <p>No obstante, la LOMCE añade una cuadragésima primera en la que también alude a la prevención y resolución pacífica de conflictos, así como la transmisión de valores que lo favorezcan y respeten los derechos humanos y el estudio del Holocausto judío como hecho histórico.</p>
---	--	---

Tabla 4. Comparación de la atención a la diversidad en el currículo y la ordenación de la etapa de la ESO en Canarias

Documentos legislativos fuente:		
3. Decreto 127/2007, de 24 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Canarias 4. Decreto 315/2015, de 28 de agosto, por el que se establece la ordenación de la Educación Secundaria Obligatoria y del Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias 5. Decreto 83/2016, de 4 de julio, por el que se establece el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria y el Bachillerato en la Comunidad Autónoma de Canarias		
LOE	LOMCE	ANÁLISIS
14. El currículo de la ESO en la Ley Canaria de Educación		
<p><u>DECRETO 127/2007</u></p> <p><u>PREÁMBULO</u></p> <p>(...)</p> <p>Los <b>valores</b> que han de estar presentes a lo largo de toda la vida educativa son el <b>respeto a los principios democráticos</b>, a los <b>derechos ciudadanos y libertades</b> fundamentales, en especial la <b>igualdad entre hombres y mujeres</b>, y todos aquellos que cumplan las exigencias individuales de una vida en común, <b>educando en la sensibilidad y en la tolerancia</b>. De otro lado, el <b>centro educativo</b> se configura como <b>espacio de cultura y de compensación de diferencias asociadas a factores de origen económico, cultural y social, propiciando, además, la integración del alumnado que se incorpora tardíamente al sistema educativo</b> mediante una atención específica, simultánea a su escolarización en los grupos ordinarios, cuando presente graves carencias en la lengua castellana.</p> <p>(...)</p> <p>Se dedicará una atención preferente, en colaboración con la familia, al alumnado que presente una necesidad específica de apoyo educativo para que pueda alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades personales y los objetivos educativos previstos.</p> <p>El presente Decreto establece que la Educación Secundaria Obligatoria debe organizarse de acuerdo con los <b>principios de</b></p>	<p><u>DECRETO 83/2016</u></p> <p><u>PREÁMBULO</u></p> <p>(...)</p> <p>La Ley 6/2014, de 25 de julio, Canaria de Educación no Universitaria, concreta el marco global de referencia para las enseñanzas no universitarias en la Comunidad Autónoma de Canarias a efectos de <b>definir, contextualizar y desarrollar un sistema educativo</b> de calidad para <b>responder así a la realidad de Canarias</b>; garantizar la <b>equidad</b> y la <b>calidad</b> en el sistema educativo (...) En su artículo 27 establece que el currículo en el sistema educativo canario se orientará a <b>desarrollar las aptitudes y capacidades del alumnado</b>; (...) a permitir una <b>organización flexible, variada e individualizada</b> de la ordenación de los contenidos y de su enseñanza, facilitando la <b>atención a la diversidad</b> como pauta ordinaria de la acción educativa del profesorado, particularmente en la enseñanza obligatoria; y a <b>atender las necesidades educativas específicas de apoyo educativo y la sobredotación intelectual</b>, propiciando <b>adaptaciones curriculares específicas</b> para este alumnado.</p> <p>(...)</p> <p>En este Decreto se concretan los elementos constitutivos del currículo básico atendiendo a las <b>premisas</b> de funcionalidad, competencialidad, <b>inclusividad, equidad, calidad e integración</b></p>	<p>Ambos decretos recalcan algunos de los valores fundamentales que deben transmitirse a los alumnos para educarlos, en consonancia con las pautas que sostienen las leyes orgánicas que asientan las bases de las mismas. Así, conceptos como la tolerancia, equidad e igualdad entre hombres y mujeres, se pueden leer a lo largo de ambas redacciones. Además, ambos vuelven a situar la inclusión entre los principios pedagógicos elementales (tal y como hacen la LOE y la LOMCE) y, por tanto, recalcan la importancia de la educación común y la atención a la diversidad como motores de lucha contra la discriminación</p> <p>Por otro lado, aunque coinciden en la necesidad de establecer medidas que atiendan a la diversidad arriba mencionada, cada decreto hará referencia a diferentes programas. En el caso del primero, este menciona los programas de refuerzo, los programas de diversificación curricular y los de cualificación profesional inicial, que desarrolla más adelante (véase sección 1616). En cuanto al segundo,</p>

<p><b>educación común y atención a la diversidad</b> del alumnado. Las <b>medidas de atención</b> deben orientarse a dar respuesta a las <b>necesidades concretas</b> del alumnado y a la <b>consecución de las competencias básicas</b> y los <b>objetivos</b> de la etapa, culminando en la <b>obtención del título</b> de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>Destacan entre las <b>medidas</b> contempladas los <b>programas de refuerzo</b> y los <b>programas de diversificación curricular</b>.</p> <p>(...)</p> <p>Los programas de <b>cualificación profesional inicial</b> (...) están destinados, con carácter general, al alumnado que no esté en condiciones de obtener el título por la vía ordinaria, con el fin de <b>mejorar su acceso a la vida laboral</b> o <b>incrementar sus oportunidades de formación y cualificación</b> en el sistema reglado posobligatorio.</p>	<p><b>curricular.</b></p> <p>(...) un currículo que visibiliza los <b>principios pedagógicos</b> de una <b>escuela inclusiva</b> que persigue el <b>éxito de todo el alumnado</b>, que <b>supera</b> factores generadores de <b>desigualdad</b> y el <b>riesgo de exclusión social</b>.</p> <p>(...) <b>recursos de aprendizaje</b>, que quieren ofrecer al profesorado <b>pistas metodológicas</b> favorecedoras del desarrollo de las competencias y que se presentan como un catálogo de opciones abierto e inclusivo, que el <b>profesorado adaptará al contexto educativo</b> de aplicación; posibles productos a solicitar al alumnado; <b>contextos de aprendizaje</b>, y finalidades de este.</p> <p>(...)</p> <p>Los centros educativos juegan así un <b>papel activo</b> en la aplicación del currículo, con la finalidad de avanzar en una <b>mejora de los aprendizajes del alumnado</b> anclada en el <b>liderazgo pedagógico</b> y compartido, y que apunte a la incorporación de <b>medidas de mejora del sistema educativo</b> y el desarrollo de prácticas docentes de éxito, innovadoras y de investigación, que <b>potencien la inclusión</b>, la <b>continuidad escolar</b> y la <b>sostenibilidad del sistema</b>.</p>	<p>únicamente señala la necesidad de establecer adaptaciones curriculares.</p>
--	---	--

### 15. La enseñanza de idiomas: la primera lengua extranjera

<p><u>DECRETO 127/2007</u></p> <p><u>Introducción</u></p> <p>(...)</p> <p>Al concluir la Educación Secundaria Obligatoria los alumnos y alumnas deberían ser capaces de emplear los aprendizajes lingüísticos en lengua extranjera, para transmitir de manera comprensible, sus ideas, pensamientos y sentimientos, y participar en conversaciones utilizando un lenguaje sencillo pero variado. Deberían de entender y hacerse entender en situaciones diversas (...) Es decir, habrían de ser capaces de <b>desenvolverse entre personas de distintas procedencias y culturas</b>, también miembros –temporales o definitivos– de esta Comunidad Autónoma. De igual modo, habrían de aprender y afianzar el empleo de las estrategias de autoevaluación y</p>	<p><u>DECRETO 83/2016</u></p> <p><u>Introducción</u></p> <p>(...)</p> <p>Manejar una lengua extranjera permite <b>participar en contextos</b> en los que se emplea como lengua vehicular un idioma diferente al materno. Esto implica directamente que sus hablantes pueden tener a su alcance mayores fuentes de información, una <b>más amplia consciencia intercultural</b> y capacidad de movilidad, por lo que tendrán, a su vez, más expectativas de incrementar sus relaciones personales, de acceder a puestos de trabajo y de promocionar socialmente, entre otros múltiples beneficios, para así <b>formar parte activa de una sociedad globalizada</b> y cuyos ciudadanos son cada vez más plurilingües. El uso extendido de una <b>lengua extranjera</b></p>	<p>Dentro de la sección destinada a la organización del currículo de la primera lengua extranjera, en ambos documentos encontramos una serie de aclaraciones coincidentes con respecto a la atención a la diversidad: el favorecimiento de los valores no discriminatorios, la razón de la adaptación para favorecer la inclusión y las medidas para conseguirlo.</p> <p>Desde un punto de vista más general, tanto la LOE como la LOMCE insisten en los beneficios de la asignatura de la primera lengua extranjera como factor de cohesión social. Así, indican que esta adquiere un valor sensibilizador, dado su carácter intercultural, y</p>
---	--	--

<p>autorregulación de su aprendizaje que posibiliten el desarrollo de actitudes de iniciativa, confianza y responsabilidad; asimismo, <b>desarrollarán cualidades y valores que eviten cualquier tipo de discriminación lingüística o cultural</b>. De esta forma, el aprendizaje de una lengua contribuye manifiestamente a la <b>educación del alumnado</b> desde un punto de vista holístico, más allá de la mera adquisición de conocimientos lingüísticos.</p> <p>(...) A la hora de optar por una u otra tendencia, uno de los aspectos más importantes a tener en cuenta será <b>atender a la heterogeneidad del grupo</b>. Se elegirán los <b>temas</b>, las <b>tareas</b> y los <b>agrupamientos</b> partiendo de lo que el alumnado ya conoce y de sus <b>diferentes aptitudes</b>, así como de sus <b>ritmos de aprendizaje</b>, <b>intereses</b> y <b>motivaciones</b>.</p> <p>(...)</p> <p>A través de los contenidos del bloque IV, «Aspectos socioculturales y consciencia intercultural», esta materia propicia el <b>conocimiento y el respeto de otras formas de vida y organización social y cultural</b>, <b>fomentándose la tolerancia y la comprensión hacia otros puntos de vista</b> (...) lo que facilita la <b>superación de los prejuicios y estereotipos sociales y culturales</b> establecidos. Se potencia igualmente el <b>reconocimiento de las similitudes</b> y el respeto y la <b>aceptación de las diferencias culturales y de comportamiento</b>, pasando por la <b>reflexión crítica sobre la propia cultura</b> al tomar conciencia de los aspectos, tradiciones y festividades (...) <b>evitando así actitudes xenófobas</b> y optando por un <b>sentimiento de ciudadanía global</b> compatible con la identidad local.</p> <p><u>Objetivos</u></p> <p>11. Valorar la <b>lengua extranjera</b> y las lenguas en general, como <b>medio de comunicación y entendimiento entre personas de procedencias, lenguas y culturas diversas evitando</b> cualquier tipo de <b>discriminación</b> y de <b>estereotipos lingüísticos y culturales</b>.</p>	<p>entre las ciudadanas y los ciudadanos de un país les <b>otorga más canales para la participación en un gran abanico de actividades, facilitando de esta manera la inclusión</b>, una de las características que garantizan la <b>cohesión social</b>. Así, la materia de Primera Lengua Extranjera debe servir para habilitar la capacidad comunicativa y discursiva del alumnado para <b>conseguir la igualdad de oportunidades</b>. En el caso de la <b>Comunidad Autónoma de Canarias</b>, factores como el turismo —principal motor económico—, las relaciones entre empresas, la situación geoestratégica y el <b>carácter multicultural de su población</b> otorgan una mayor relevancia al dominio de una o varias lenguas extranjeras.</p> <p>(...)</p> <p>Las ricas <b>alternativas que ofrecen las TIC</b>, junto al <b>aumento de motivación</b> que conllevan, no solo mejoran el aprendizaje y lo <b>adaptan a la diversidad del alumnado</b>, sino que también permiten el acercamiento a la asimilación de la lengua meta de un modo más natural.</p> <p>Las <b>estrategias sociales y afectivas</b> son también un aspecto fundamental en el aprendizaje de una lengua extranjera: aprender a motivarse, <b>cooperar</b> en las tareas, desarrollar el <b>entendimiento entre culturas</b>, tener conciencia sobre aquello que se desconoce (...)</p> <p>La lengua extranjera es, sin duda, una puerta abierta a una nueva realidad, a otras culturas y costumbres cuyo conocimiento permite a los alumnos y a las alumnas participar en una <b>sociedad globalizada, multicultural y plurilingüe</b> (...) para construir una <b>sociedad</b> más democrática y <b>libre de estereotipos y prejuicios</b>. (...) Se incita tanto al <b>respeto a las diferencias</b> que se produce a través del análisis crítico, como a la <b>participación</b> responsable en <b>actividades culturales y socioculturales</b> de la lengua en cuestión, aspectos que permiten al alumnado <b>valorar las diferencias</b> para así <b>comprender otras formas de vida</b> que le sirvan para comunicarse provechosamente en distintos entornos.</p> <p><u>Contribución a los objetivos de la etapa</u></p> <p>Además, dada la naturaleza de esta materia, en la selección de tareas y materiales se deberán <b>fomentar</b> activamente <b>valores imprescindibles</b> en la formación de ciudadanos responsables como la</p>	<p>contribuye a liberarse de estereotipos y prejuicios, para así conseguir que los alumnos valoren las diferencias, comprendan otras formas de vida y, en definitiva, eviten cualquier tipo de discriminación lingüística o cultural y actitudes xenófobas (hecho que facilita, por tanto, la inclusión).</p> <p>En materia de inclusión, la LOE y la LOMCE se remiten a la necesidad de adaptar los contenidos y la metodología de forma que atienda y se adecúe a las necesidades, características e intereses particulares del grupo heterogéneo al que se dirige. En consecuencia, los recursos y los materiales deberán ser flexibles a los diferentes estilos de aprendizaje o las inteligencias múltiples (LOMCE), así como a los ritmos de aprendizaje, además de contar con una perspectiva que promueva una actitud igualitaria en materia de género (LOE). Así sostienen que, por ejemplo, las TIC deberán adaptarse a la diversidad del alumnado.</p> <p>En lo que respecta a las medidas de apoyo que favorezcan la inclusividad, en especial la LOMCE enuncia algunas de ellas: el andamiaje al alumnado con más dificultades, para posteriormente retirarlo de forma progresiva, la anteposición del empleo de actividades abiertas sobre aquellas que sean cerradas, la proporción de material de refuerzo o ampliación y el seguimiento más constante de este alumnado.</p>
--	---	--

**igualdad y la empatía**, el **espíritu democrático** y la práctica de la **cooperación**, el **trabajo en equipo**, la **valoración del patrimonio histórico y cultural**, el desarrollo personal y social, y el **espíritu crítico**, entre otros.

Criterios de evaluación y estándares de aprendizaje evaluables

La última dimensión, la del Hablante Intercultural y Sujeto Emocional, hace referencia a los saberes y **comportamientos socioculturales y sociolingüísticos**, como **condiciones de vida u organización social**, **convenciones sociales**, normas de cortesía y registros, costumbres, **valores** (...)

Corresponderá, por tanto, al **último nivel de concreción curricular** la toma de decisiones oportunas en cuanto a qué **contenidos** desarrollará el alumnado a lo largo de cada curso escolar, **atendiendo a las necesidades, características e intereses particulares del grupo concreto** al que va referido.

Orientaciones metodológicas y estrategias didácticas

(...) Además, el profesorado ha de propiciar siempre un **entorno motivador** que surja de los **intereses de su grupo-clase**, que se **adecúe a sus necesidades**, atienda a sus expectativas y se vincule al **conocimiento previo** del alumnado y a los **gustos propios** de estas edades.

Los **materiales y recursos** didácticos seleccionados por cada docente deberán ser innovadores, variados, **flexibles** y **adaptados a los intereses, necesidades y gustos** del grupo, acorde con el contexto concreto de aplicación y pertinentes para las tareas programadas, además deben **promover la igualdad de género**, al igual que **oportunidades para tratar de forma crítica el uso del género o de los roles sexuales**. (...) Asimismo, el profesorado debe tener en cuenta en el diseño y planificación los distintos modelos de enseñanza (directa, no directiva, juegos de rol, investigación...), agrupamientos variados (individual, por parejas, en pequeños grupos, en gran grupo...), de igual manera que los **diferentes estilos de aprendizaje** (visual, auditivo, sensorial) o las **inteligencias múltiples del alumnado**.

Por último, se tomarán **medidas** conducentes a **atender a aquel**

**alumnado que requiera una atención más específica.** Éstas podrán ir dirigidas a dar **apoyo y andamiaje al alumnado con más dificultades**, para posteriormente retirarlo de forma progresiva, a **primar el empleo de actividades abiertas sobre aquellas que sean cerradas**, a proveer **material de refuerzo o ampliación** y a **realizar un seguimiento más constante** de estos alumnos y alumnas, entre otras actuaciones, siempre **observando el principio de inclusividad.**

**16. La ordenación de la ESO y la enseñanza de idiomas**

DECRETO 127/2007

Artículo 1

3. La organización de la Educación Secundaria Obligatoria se deberá regir por los **principios de educación común** y de **atención a la diversidad**, prestando una especial dedicación a la **orientación** educativa y profesional del alumnado.

Artículo 3

1. La Educación Secundaria Obligatoria contribuirá a desarrollar en los alumnos y las alumnas las capacidades que les permitan:

a) Asumir responsablemente sus deberes, conocer y ejercer sus derechos en el **respeto a las demás personas, practicar la tolerancia**, la **cooperación** y la **solidaridad** entre las personas y grupos, ejercitarse en el diálogo afianzando los derechos humanos como **valores comunes de una sociedad plural** y prepararse para el ejercicio de la ciudadanía democrática.

(...)

c) Valorar y **respetar la diferencia de sexos y la igualdad de derechos y oportunidades** entre las personas. **Rechazar los estereotipos** que supongan **discriminación entre hombres y mujeres.**

d) Fortalecer sus **capacidades afectivas** en todos los ámbitos de la personalidad y en sus relaciones con las demás personas, así como

DECRETO 315/2015

CAPÍTULO I

Artículo 3

1. (...) Los centros educativos, en uso de su autonomía y por medio de una adecuada organización, con el objeto de lograr un óptimo desarrollo integral del alumnado, garantizarán la adquisición de las competencias y su tratamiento integrado en los procesos de enseñanza y aprendizaje; **favorecerán una metodología didáctica inclusiva** y competencial, que vertebré la actividad docente (...).

Artículo 7

1. Se considera que un alumno o una alumna requiere una **atención educativa específica**, cuando se dan alguna de las siguientes condiciones:

- **Necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad, trastorno del espectro del autismo o trastornos graves de conducta.**
- **Dificultades específicas de aprendizaje.** - **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad.**
- **Condiciones personales o de historia escolar.**
- **Altas capacidades intelectuales.**
- **Incorporación tardía al sistema educativo.**
- **Dificultades en el ámbito de la comunicación y el lenguaje.**

En lo que respecta a la ordenación de la etapa de la Educación Secundaria Obligatoria, tanto un decreto como otro responden a lo establecido en el las leyes generales del primer nivel de concreción curricular al que pertenecen. Es por eso que, a lo largo de los diferentes artículos que componen ambos documentos, estos incluyen desde los objetivos de la etapa, los principios de evaluación y las competencias, hasta las medidas de atención a la diversidad, al alumnado con NEAE, los programas de atención a dicha diversidad e incluso el propio aprendizaje de las lenguas extranjeras.

Ambos decretos coinciden en diferentes aspectos, como es el caso de los principios de educación común y de atención a la diversidad que han de responder a las necesidades educativas concretas del alumnado por medio de unas medidas que no supongan bajo ningún concepto su discriminación (artículo 1 del Decreto 127/2007 y artículo 19 del Decreto 315/2015). Del mismo modo, comparten entre sus objetivos (artículo 3 y artículo 20) los siguientes: la tolerancia hacia su propia cultura y la que les rodea, la práctica de la solidaridad, la igualdad efectiva entre hombres y mujeres, y el respeto hacia todo tipo de diversidad (sexual, funcional y social, entre otras).

<p><b>rechazar la violencia</b>, los <b>prejuicios</b> de cualquier tipo, los <b>comportamientos sexistas</b> y resolver pacíficamente los conflictos.</p> <p>(...)</p> <p>1) <b>Conocer y aceptar</b> el funcionamiento del <b>propio cuerpo</b> y el <b>de las otras personas</b>, <b>respetar las diferencias</b>, afianzar los hábitos de cuidado y salud corporales e incorporar la educación física y la práctica del deporte para favorecer el desarrollo personal y social. Conocer y <b>valorar la dimensión humana de la sexualidad en toda su diversidad</b>.</p> <p>(...)</p> <p><u>Artículo 9</u></p> <p>3. El <b>profesorado tutor</b> de cada grupo tendrá la responsabilidad de <b>coordinar la evaluación</b> de los procesos de enseñanza y aprendizaje, la <b>orientación personal del alumnado</b>, así como de establecer relaciones fluidas entre el centro educativo, las familias y el entorno social.</p> <p>(...)</p> <p>5. Con objeto de facilitar y apoyar las labores de <b>tutoría y orientación</b> del alumnado, los centros dispondrán de los <b>recursos de orientación educativa y psicopedagógica</b> en las condiciones que se establezcan.</p> <p><u>Artículo 10</u></p> <p>4. En el proceso de evaluación continua, cuando el <b>progreso</b> de un alumno o alumna en una materia <b>no sea el adecuado</b>, se establecerán <b>medidas de refuerzo educativo</b>. Estas medidas, cuya concreción deberá figurar en la programación del respectivo departamento de coordinación didáctica, se adoptarán <b>en cualquier momento del curso</b>, tan pronto como se detecten las dificultades, y estarán dirigidas a <b>garantizar la adquisición de los aprendizajes</b> imprescindibles para continuar el proceso educativo.</p> <p><u>Artículo 10</u></p>	<p>2. Para que el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo al que se refiere el apartado anterior pueda <b>alcanzar el máximo desarrollo de sus capacidades</b> personales así como los <b>objetivos y las competencias de cada etapa</b>, se establecerán las <b>medidas curriculares y organizativas</b> oportunas que aseguren su adecuado progreso, facilitando la <b>Administración</b> educativa los <b>recursos necesarios</b>. En este sentido se podrán adoptar, entre otras, medidas que supongan <b>adaptaciones del currículo</b>, la <b>flexibilización del periodo de escolarización</b> para determinado alumnado, la adecuación de los <b>espacios y tiempos</b>, los <b>refuerzos y apoyos</b> por <b>profesorado especialista</b> u <b>otro profesorado</b> del centro de <b>forma preferente dentro del aula ordinaria</b> y aquellas otras que dentro del marco de la atención a la diversidad puedan desarrollar los centros educativos.</p> <p>3. La <b>escolarización</b> del alumnado que presenta dificultades en el aprendizaje se regirá por los <b>principios de normalización e inclusión</b>, y asegurará su <b>no discriminación</b> y la <b>igualdad efectiva</b> en el acceso al <b>sistema educativo</b> y la <b>permanencia</b> en él.</p> <p>4. La <b>Consejería</b> competente en materia de educación, con el fin de <b>facilitar la accesibilidad al currículo</b>, establecerá los <b>procedimientos</b> oportunos cuando sea necesario realizar <b>adaptaciones</b> (...). En cualquier caso, el alumnado con <b>adaptaciones curriculares significativas</b> deberá <b>superar la evaluación final</b> de Educación Secundaria Obligatoria para poder <b>obtener el título</b> correspondiente.</p> <p>5. La <b>escolarización</b> del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en centros ordinarios <b>podrá prolongarse un año más</b>, siempre que ello favorezca la obtención del título</p> <p>6. Corresponde a la Consejería competente en materia de educación propiciar la <b>incorporación al sistema educativo al alumnado que por proceder de otros países o por cualquier otro motivo, se incorpore de forma tardía</b> al sistema educativo español. Dicha incorporación se garantizará, en todo caso, en la <b>edad de escolarización obligatoria</b>. En este caso, se atenderá a las <b>circunstancias</b>, los <b>conocimientos</b>, la <b>edad</b> y el <b>historial académico</b> del alumnado. Con carácter general, cuando un alumno o una alumna <b>no tenga dominio suficiente</b> de la lengua castellana, recibirá</p>	<p>En efecto, son muchas las similitudes que, de forma más o menos extensa, ambos decretos comparten. Este también es el caso de la atención a la diversidad (artículo 12 del Decreto 127/2007 y artículo 25 del Decreto 315/2015), que ya sitúan entre sus principios generales previamente. Desde un punto de partida inclusivo, se pretende que todo el alumnado comparta en su mayor medida el currículo y el espacio de aprendizaje, para lo que ambos proponen varias posibles medidas organizativas y curriculares (adaptaciones del currículo, atención individualizada, oferta de materias específicas y programas de apoyo y refuerzo).</p> <p>No obstante, ambos decretos presentan diferentes programas de atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. En el caso del Decreto 127/2007, se incluyen dos programas en los artículos 14 y 15: los programas de diversificación curricular y los programas de cualificación profesional inicial o PCPI. Los primeros están destinados a aquel alumnado que desde el tercer curso de la ESO no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez en la etapa (además, indica que todo alumno y alumna deberá cursar la materia de Lengua Extranjera). Los segundos, a los que tienen acceso el alumnado mayor de dieciséis años y, en algunos casos, de quince, que no haya obtenido el título de la etapa.</p> <p>En cuanto al Decreto 315/2015, este presenta otro tipo de medida, los programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento o PMAR, que están destinados al alumnado que presente dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a la falta de estudio o esfuerzo, con el fin de que puedan incorporarse al cuarto curso por la vía ordinaria para superar así la prueba final de la ESO.</p>
--	---	--

<p>(...)</p> <p>4. Quien <b>promocione sin haber superado todas las materias</b> seguirá un <b>programa de refuerzo</b> destinado a <b>recuperar</b> los aprendizajes no adquiridos y deberá <b>superar la evaluación</b> correspondiente a dicho programa (...) <b>obtención del título</b> de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>5. Cuando el alumno o la alumna <b>no promocione</b>, deberá permanecer un año más en el mismo curso. Esta repetición irá acompañada de un <b>plan específico orientado a que el alumno o la alumna supere las dificultades detectadas</b> en el curso anterior. Los centros organizarán este plan de acuerdo con lo que establezca la administración educativa.</p> <p><u>Artículo 12.</u></p> <p>1. La Educación Secundaria Obligatoria se organiza de acuerdo con los <b>principios de educación común</b> y de <b>atención a la diversidad</b> del alumnado. Las <b>medidas</b> de atención a la diversidad en esta etapa estarán orientadas a <b>responder a las necesidades educativas concretas</b> del alumnado y a la <b>consecución de las competencias básicas</b> y los <b>objetivos</b> de la Educación Secundaria Obligatoria, y no podrán, en ningún caso, suponer una <b>discriminación</b> que le impida <b>alcanzar dichos objetivos</b> y la <b>titulación</b> correspondiente.</p> <p>2. La <b>Consejería</b> competente en materia de educación <b>regulará</b> las diferentes <b>medidas</b> de atención a la diversidad, <b>organizativas y curriculares</b>, que permitan a los centros, en el ejercicio de su autonomía, una <b>organización de las enseñanzas adecuada a las características de su alumnado</b>.</p> <p>3. Entre estas medidas se contemplarán los <b>agrupamientos flexibles</b>, el <b>apoyo</b> en grupos ordinarios, los <b>desdoblamientos de grupo</b>, la oferta de <b>materias optativas</b>, las medidas de <b>refuerzo</b>, las <b>adaptaciones del currículo</b>, la <b>integración de materias en ámbitos</b>, los <b>programas de diversificación curricular</b> y otros <b>programas de tratamiento personalizado</b> para el alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.</p> <p>4. Las <b>medidas</b> de atención a la diversidad que adopte cada centro formarán parte de su <b>proyecto educativo</b> (...).</p>	<p><b>atención específica</b> para ello, preferentemente <b>en el grupo ordinario</b> y en el curso que le corresponde por edad. Quienes presenten un <b>desfase en su nivel</b> de competencia curricular de <b>dos o más años</b> podrán ser escolarizados <b>en el curso inferior</b> al que les correspondería por edad (...). Para este alumnado se adoptarán las <b>medidas de refuerzo</b> necesarias que faciliten su <b>integración escolar</b> y la <b>recuperación</b> de su desfase, y le permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.</p> <p>7. El alumnado con <b>altas capacidades intelectuales</b>, identificado como tal en los términos que determine la Consejería competente en materia de educación, deberá recibir una <b>respuesta educativa ajustada</b> a las <b>medidas previstas</b> (...)</p> <p>Para este alumnado, se promoverán <b>medidas</b>, en los términos que establezca la <b>normativa vigente</b>, con el fin de lograr su <b>flexibilización</b> académica, que podrá incluir, entre otras, la impartición de contenidos y adquisición de competencias propios de cursos superiores como la <b>ampliación o enriquecimiento de contenidos y competencias</b> del curso corriente. Se tendrá en consideración el <b>ritmo</b> y el <b>estilo</b> de aprendizaje del alumnado que presenta altas capacidades intelectuales y del alumnado especialmente motivado para el aprendizaje.</p> <p><u>Artículo 8</u></p> <p>1. Para el proceso de <b>aprendizaje de las lenguas extranjeras</b>, se utilizará en el aula un <b>enfoque comunicativo</b> y orientado a la acción, priorizando la <b>comprensión y la expresión orales</b> en situaciones y en contextos de comunicación social. La <b>lengua castellana</b> solo se empleará como <b>apoyo</b> en este proceso de aprendizaje.</p> <p>(...)</p> <p>4. Se acordarán <b>medidas de flexibilización y alternativas metodológicas</b> en la enseñanza y la <b>evaluación</b> de las <b>lenguas extranjeras</b> para el <b>alumnado con discapacidad</b>, en especial, para aquel que presenta <b>dificultades en la expresión oral</b>. Estas <b>adaptaciones</b> en ningún caso se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas. En el caso del alumnado con <b>necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad auditiva</b>, la Consejería competente en materia de educación podrá establecer los</p>	<p>Asimismo, en este decreto posterior destaca la alusión al aprendizaje de las lenguas extranjeras (a las que dedica todo el artículo 8). Más concretamente, en cuanto a la atención a la diversidad destacan las siguientes aclaraciones: por un lado, sostiene que el apoyo podrá realizarse en la lengua castellana y, por otro, sostiene que habrán de darse medidas de flexibilización para el alumnado con discapacidad con dificultades en la expresión oral, así como con deficiencia auditiva</p>
--	--	---

<p>5. No obstante lo dispuesto en el artículo 4.6, <b>el alumnado</b> que, en virtud del informe emitido al <b>finalizar la etapa de Educación Primaria</b>, así lo requiera, cursará un <b>programa de refuerzo de las capacidades básicas en sustitución de la segunda lengua extranjera</b>, con el fin de poder seguir con aprovechamiento las enseñanzas de esta etapa. A estos programas se podrá incorporar el alumnado que promocione de curso con materias pendientes de superar.</p> <p><u>Artículo 13.</u></p> <p>1. Se considera que un alumno o alumna requiere una <b>atención educativa específica</b> por alguna de las siguientes <b>circunstancias</b>:</p> <ul style="list-style-type: none"> <li>- Necesidades educativas especiales derivadas de <b>discapacidad o trastornos graves de conducta</b>.</li> <li>- <b>Dificultades específicas de aprendizaje</b>.</li> <li>- <b>Condiciones personales o de historia escolar</b>.</li> <li>- <b>Altas capacidades intelectuales</b>.</li> <li>- <b>Incorporación tardía al sistema educativo</b>.</li> </ul> <p>2. La <b>Consejería</b> competente en materia de educación, con el fin de <b>facilitar la accesibilidad al currículo</b>, establecerá los <b>procedimientos oportunos</b> cuando sea necesario realizar <b>adaptaciones que se aparten significativamente de los contenidos y criterios de evaluación</b> del currículo, a fin de atender al alumnado con necesidades educativas especiales que las precisen. Dichas adaptaciones se realizarán buscando el <b>máximo desarrollo posible de las competencias básicas</b>; la evaluación y la promoción tomarán como referente los criterios de evaluación fijados en dichas adaptaciones.</p> <p>3. La <b>escolarización</b> del alumnado con necesidades educativas especiales en la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en <b>centros ordinarios</b> podrá <b>prolongarse un año más</b>, siempre que ello <b>favorezca la obtención del título</b> al que hace referencia el artículo 16 y sin menoscabo de lo dispuesto en el artículo 11.6 del presente Decreto.</p> <p>4. La <b>escolarización</b> de aquellos alumnos y alumnas que se</p>	<p><b>procedimientos oportunos</b> para el <b>refuerzo</b> de la competencia comunicativa de este alumnado, a través de alternativas metodológicas y organizativas.</p> <p><u>Artículo 15</u></p> <p>Al final de cada uno de los cursos de la Educación Secundaria Obligatoria se entregará a los padres, las madres o las personas representantes legales del alumnado, un <b>consejo orientador</b> que incluirá, al menos, una <b>propuesta del itinerario académico</b> más recomendable a seguir. Podrá incluir, si se considera necesario, una <b>recomendación sobre la incorporación del alumnado a un programa de mejora del aprendizaje y el rendimiento</b>, o a un <b>ciclo de Formación Profesional Básica</b> (...)</p> <p><u>CAPÍTULO II</u></p> <p><u>Artículo 19</u></p> <p>3. La <b>organización</b> de la Educación Secundaria Obligatoria se deberá regir por los <b>principios de educación común</b> y de <b>atención a la diversidad</b> del alumnado. Las <b>medidas</b> de atención a la diversidad estarán orientadas a <b>responder a sus necesidades educativas</b> concretas, al logro de los objetivos y al desarrollo y adquisición de las competencias para propiciar su <b>formación continua e integral</b>. (...) <b>no significarán</b> en ningún caso <b>una discriminación</b> que impida al alumnado alcanzar los aspectos anteriormente señalados, además de la titulación correspondiente.</p> <p>(...)</p> <p>6. La educación que se ofrece a los alumnos y a las alumnas propiciará el <b>éxito escolar</b> a través de una <b>enseñanza</b> que sea capaz de <b>adaptar su respuesta educativa</b> a un <b>alumnado diverso</b> y que promueva más y mejores oportunidades para todo el conjunto del alumnado, favoreciendo, con ello, la <b>continuidad</b> y la <b>participación</b> de este en el sistema educativo, para lo que se contará con los <b>recursos materiales y humanos</b> necesarios. Artículo 20.</p> <p>3. La definición del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se orientará además a la consecución de los siguientes fines:</p>	
---	---	--

**incorporan tardíamente al sistema educativo** se realizará atendiendo a sus **circunstancias, conocimientos, edad e historial académico**. Cuando presenten graves **carencias en lengua castellana**, recibirán una **atención específica** que será, en todo caso, **simultánea** a su escolarización en los grupos ordinarios, con los que compartirán el mayor tiempo posible del horario semanal.

Quienes presenten un **desfase** en su nivel de competencia curricular **de dos o más años** podrán ser **escolarizados en el curso inferior al que les correspondería** por edad, siempre que dicha escolarización les permita **completar la etapa** en los límites de edad establecidos con carácter general. Para este alumnado se adoptarán las **medidas de refuerzo** necesarias que faciliten su integración escolar y la recuperación de su desfase y les permitan continuar con aprovechamiento sus estudios.

5. El alumnado con **altas capacidades intelectuales**, identificado como tal en los términos que determine la Consejería competente en materia de educación, deberá recibir una **respuesta educativa ajustada** a las medidas previstas en la **normativa vigente**, de forma que pueda **anticiparse su incorporación a la etapa o reducirse la duración de ésta**, cuando se prevea que dicha medida es lo más adecuado para el desarrollo de su equilibrio personal y su socialización.

#### Artículo 14.

1. La Consejería competente en materia de educación establecerá los **procedimientos** para que los centros puedan organizar **programas de diversificación curricular** para el alumnado que, tras la oportuna **evaluación** y una vez oídos al **alumno o a la alumna** y a su **familia**, precise de una **organización de los contenidos y de una metodología** específica destinadas a alcanzar los objetivos, adquirir las competencias básicas de la etapa y obtener el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.

2. Podrán participar en estos programas los **alumnos y alumnas desde el tercer curso de la Educación Secundaria Obligatoria**, así como quienes, una vez cursado segundo, **no estén en condiciones de promocionar a tercero y hayan repetido ya una vez** en la etapa.

3. En el **currículo** de estos programas se incluirán **dos ámbitos**

a) La **igualdad efectiva** entre **hombres y mujeres**, en todos los aspectos, y el respeto a la **diversidad afectivo sexual**, eliminando los prejuicios, los estereotipos y los roles en función de su identidad de género u orientación sexual; la **integración del saber de las mujeres** y su contribución social e histórica al desarrollo de la humanidad; y la **prevención de la violencia de género** y el fomento de la **coeducación**.

b) El desarrollo en el alumnado de **hábitos y valores solidarios** para ejercer una ciudadanía crítica que contribuya a la **equidad** y la **eliminación** de cualquier tipo de **discriminación o desigualdad** (...)

#### Artículo 20

(...)

2. El currículo de la Comunidad Autónoma de Canarias contribuirá, además, a que el **alumnado** de esta etapa **conozca, aprecie y respete** los **aspectos culturales, históricos, geográficos, naturales, sociales y lingüísticos más relevantes de nuestra Comunidad Autónoma**, así como los de su **entorno más cercano**, según lo requieran las diferentes materias, valorando las posibilidades de acción para su conservación.

3. La definición del currículo en la Comunidad Autónoma de Canarias se orientará además a la consecución de los siguientes **finés**:

a) La **igualdad efectiva** entre **hombres y mujeres**, en todos los aspectos, y el respeto a la **diversidad afectivo sexual**, **eliminando los prejuicios, los estereotipos y los roles** en función de su identidad de género u orientación sexual; la **integración del saber de las mujeres y su contribución social e histórica** al desarrollo de la humanidad; y la **prevención de la violencia de género y el fomento de la coeducación**.

b) El desarrollo en el alumnado de **hábitos y valores solidarios** para ejercer una ciudadanía crítica que contribuya a la **equidad** y la **eliminación de cualquier tipo de discriminación o desigualdad** por razón de sexo, identidad de género, orientación afectiva y sexual, edad, religión, cultura, capacidad, etnia u origen, entre otras.

<p><b>específicos:</b> uno de ellos con <b>elementos</b> formativos de carácter <b>lingüístico y social</b>, y otro con elementos formativos de carácter <b>científico-tecnológico</b> y, al menos, <b>tres materias</b> de las establecidas para la etapa no contempladas en los ámbitos anteriores, que el alumnado cursará preferentemente en un <b>grupo ordinario</b>.</p> <p>(...)</p> <p>Asimismo, <b>todo el alumnado que participe en estos programas deberá cursar la materia de Lengua Extranjera.</b></p> <p>4. Cada <b>programa de diversificación curricular</b> deberá especificar la <b>metodología, contenidos y criterios</b> de evaluación que garantice el logro de las competencias básicas, en el marco de lo establecido por la administración educativa.</p> <p>5. La <b>evaluación</b> de los alumnos y alumnas que cursen un programa de diversificación curricular tendrá como <b>referente</b> fundamental las <b>competencias básicas y los objetivos</b> de la Educación Secundaria Obligatoria, así como los <b>criterios</b> de evaluación <b>específicos del programa</b>.</p> <p>6. Cuando se justifique la <b>existencia de una enfermedad o accidente grave u otras circunstancias</b> que merezcan similar consideración, que haya <b>impedido al alumno o alumna finalizar el programa</b> y cumpla los requisitos de edad establecidos en el artículo 1.1, <b>podrá permanecer un año más en el programa.</b></p> <p><u>Artículo 15.</u></p> <p>1. La Consejería competente en materia de educación organizará <b>programas de cualificación profesional inicial</b> con el fin de <b>favorecer la inserción social, educativa y laboral</b> del alumnado <b>mayor de dieciséis años</b> -cumplidos antes del 31 de diciembre del año del inicio del programa que no haya obtenido el título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>2. Excepcionalmente, dicha edad <b>podrá reducirse a quince años</b> para aquel alumnado que, <b>una vez cursado segundo, no esté en condiciones de promocionar a tercero y haya repetido</b> en la etapa, tras la oportuna evaluación y con el compromiso del alumno o de la alumna y de su familia de cursar los módulos conducentes a la</p>	<p>(...)</p> <p><u>Artículo 25</u></p> <p>1. La <b>atención a la diversidad</b> se regirá, con carácter general, por el <b>principio de inclusión</b>, que se fundamenta en el derecho del alumnado a <b>compartir el currículo</b> y el <b>espacio</b> para conseguir un mismo fin de aprendizaje, mediante un proceso de <b>enseñanza adaptado</b> a sus características y necesidades, que favorezca la continuidad de su formación. En esta etapa se pondrá especial énfasis al <b>tratamiento inclusivo</b> de la diversidad del alumnado, que habrá de guiar la práctica docente y la orientación (...)</p> <p>2. En los centros se potenciará el <b>trabajo cooperativo</b> que permita <b>valorar y aprender de las diferencias</b> (...)</p> <p>3. La Consejería competente en materia de educación regulará las diferentes <b>medidas de atención a la diversidad, organizativas y curriculares</b> (...)</p> <p>4. Además de las <b>orientaciones metodológicas</b> establecidas en el artículo anterior, se tendrán en cuenta también la <b>atención individualizada</b>; las <b>adaptaciones del currículo</b> cuando sean necesarias -tanto para el alumnado con <b>dificultades de aprendizaje</b> como para aquel que requiere de profundización o <b>enriquecimiento en una o varias materias</b>-; y los <b>sistemas de refuerzo eficaces</b> que permitan la recuperación curricular.</p> <p>5. Entre las <b>medidas</b> para atender a la diversidad los centros educativos podrán optar por la <b>docencia compartida</b>, la <b>oferta de materias específicas</b> y de libre configuración autonómica, la <b>integración de materias en ámbitos de conocimiento</b>, los <b>agrupamientos flexibles</b>, los <b>desdoblamientos de grupos</b>, los <b>Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento</b>, y <b>otras medidas</b> para la atención al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.</p> <p>6. La Consejería competente en materia de educación <b>regulará</b> las <b>medidas</b> de atención a la diversidad. Cada <b>centro</b> escolar recogerá en su <b>proyecto educativo</b> las medidas que adopte. (...)</p>	
---	---	--

obtención del título.

3. Los programas de cualificación profesional inicial deberán responder a un **perfil profesional** expresado a través de la competencia general, las competencias personales, sociales y profesionales, y la relación de cualificaciones profesionales y, en su caso, las unidades de competencia de **Nivel 1 del Catálogo Nacional de Cualificaciones Profesionales incluidas en el programa**.

4. La **administración** educativa **determinará los centros** que podrán ofrecer los programas de cualificación profesional inicial.

5. La oferta de estos programas podrá adoptar **modalidades diferentes** con el fin de satisfacer las **necesidades personales, sociales y educativas** del alumnado. Entre estas modalidades se incluirá una **oferta específica para jóvenes con necesidades educativas especiales** que, teniendo un nivel de autonomía personal y social que les permita acceder a un puesto de trabajo, no puedan integrarse en una modalidad ordinaria.

6. Los programas de cualificación profesional inicial incluirán **tres tipos** de módulos: **módulos específicos** que desarrollarán las competencias del perfil profesional y que, en su caso, contemplarán una fase de **prácticas en los centros de trabajo; módulos formativos** de carácter general que posibiliten el desarrollo de las **competencias básicas** y favorezcan la transición desde el sistema educativo al mundo laboral; y **módulos que posibiliten la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria**.

7. Los módulos específicos y los módulos de carácter general serán obligatorios y quienes los superen obtendrán una **certificación académica extendida** por la administración educativa que dará derecho a la **expedición de los certificados de profesionalidad** correspondientes por la Administración laboral competente, siempre que así se solicite.

8. Los **módulos conducentes** a la **obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria** tendrán **carácter voluntario**, salvo para el alumnado al que se refiere el apartado 2 de este artículo, y se organizarán en torno a tres ámbitos: ámbito de Comunicación, ámbito Social y ámbito Científico-Tecnológico.

#### Artículo 27

1. La **Consejería** competente en materia de educación establecerá los **procedimientos** para que los centros puedan organizar los **Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento para el alumnado** que, tras la oportuna evaluación académica y psicopedagógica, y una vez oído al alumnado y a su madre, su padre o las personas que legalmente lo representan, precise de una metodología específica, destinada a que pueda **cursar el cuarto curso por la vía ordinaria** y estar en condiciones de **superar la evaluación final de ESO**, lo que le permitirá obtener el título correspondiente.

2. Podrán participar en estos programas, preferentemente, aquellos alumnos y aquellas alumnas que presenten **dificultades relevantes de aprendizaje no imputables a falta de estudio o esfuerzo (...)**

#### Artículo 28

(...)

2. Se establecerán las **medidas** más adecuadas para que las condiciones de realización de las **evaluaciones**, incluida la evaluación final de la etapa, **se adapten a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales**. Estas adaptaciones, en ningún caso, se tendrán en cuenta para minorar las calificaciones obtenidas.

3. La evaluación del **alumnado con** necesidades específicas de apoyo educativo que requiera de **adaptación curricular** por desfase en su referente se realizará, además de lo establecido en las normas generales, de acuerdo con lo dictado en las normativas específicas que se encuentren en vigor así como en las que se publiquen como desarrollo del presente Decreto. De esta manera, la calificación podrá hacer referencia a su progreso en relación con lo establecido en su adaptación curricular, sin que la calificación positiva signifique la superación de la materia o materias correspondientes al nivel en que el alumno o la alumna se encuentra escolarizado, sino a la superación de los criterios de evaluación previstos en la propia adaptación curricular.

Artículo 19

3. Los centros tendrán en cuenta la **información** proveniente de estas **evaluaciones** para, entre otros fines, **organizar las medidas y programas necesarios dirigidos a mejorar la atención del alumnado** y a garantizar que alcance las correspondientes competencias básicas. Asimismo, estos resultados permitirán, junto con la evaluación de los procesos de enseñanza y la práctica docente, analizar, valorar y reorientar, si procede, las actuaciones realizadas en los dos primeros cursos de la etapa.