
ANÀLISI DE POLÍTIQUES AUTONÒMIQUES PER A LA INCLUSIÓ EDUCATIVA D'ALUMNAT AMB DIVERSITAT FUNCIONAL.

Treball contrastiu de les realitats de les Comunitats Autònomes d'Andalusia,
Catalunya, Comunitat de Madrid i Comunitat Valenciana.

Cristina Gregori Rufat
Tutor: Vicente Gabarda Méndez
Àmbit temàtic: Educació Inclusiva

Treball final de màster de psicopedagogia
Universitat Oberta de Catalunya.

Índex

1. INTRODUCCIÓ	3
2. JUSTIFICACIÓ	4
4. MARC TEÒRIC	11
4.1. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL	17
5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA	19
6. MARC METODOLÒGIC	21
7. ESTRATÈGIA D'ANÀLISI DE DADES I EXPOSICIÓ DE RESULTATS	25
Recollida de dades	25
Anàlisi de dades	26
Etapa d'Educació Secundària Obligatòria	27
Programes formatius bàsics	31
8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS	33
9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES	37
10. ANNEXOS	45

1. INTRODUCCIÓ

L'Organització de les Nacions Unides (ONU), en l'article 24 de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (ONU, 2006), posteriorment ratificada per l'Estat espanyol en 2008, reconeix l'educació com un dret de totes les persones en discapacitat, desenvolupada aquesta sobre els fonaments de la igualtat d'oportunitats i esdevenint lliure de discriminació; alhora estableix que tots els estats membre hauran de vetlar per un sistema d'educació inclusiva a tots els nivells.

El Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports identifica, al mateix temps, l'avenç en qüestió d'inclusió com una prioritat del sistema educatiu i la garantia de "la presència, participació i aprenentatge de tots i cadascun dels nostres estudiants" com un gran repte (2024). La inclusió de les persones amb diversitat funcional en l'àmbit educatiu s'ha convertit en els últims anys no només en una peça fonamental de la realitat dels centres educatius espanyols, sinó també en motiu de discrepàncies quant a com i mitjançant quins procediments efectuar aquesta inclusió.

Segons l'Oficina Internacional d'Educació de la UNESCO, tanmateix, el conflicte relatiu a la inclusió, en essència, no abasta exclusivament fins al marc educatiu o pedagògic, sinó que es tracta "d'una qüestió de respecte dels drets humans que afecta prioritàriament les orientacions de política general d'un país. [...] La justícia social, la inclusió social i l'educació inclusiva apareixen doncs vinculades indissolublement." (UNESCO, 2008, p. 6).

La Llei Orgànica 3/2020, en l'article 80 de la qual, estableix els principis que regiran l'equitat i compensació de les desigualtats en educació. La idiosincràsia del sistema educatiu a Espanya atorga les comunitats autònomes competències en matèria d'educació, de manera que la definició dels pressupostos específics orientats a activar la inclusió educativa es converteix en tasca de les autonomies.

El projecte d'investigació pren rellevància en aquest clima, en què es barreja el requisit compartit d'efectuar una educació emmarcada en una ideologia inclusiva i la dissonància de les actuacions autonòmiques. Se centra d'analitzar i comparar les polítiques inclusives i els recursos financers assignats a programes que fomenten la inclusió de persones amb diversitat funcional

en l'etapa educativa obligatòria durant el curs escolar 2022-2023 de quatre comunitats autònomes d'Espanya: Andalusia, Catalunya, Comunitat de Madrid i Comunitat Valenciana.

La comprensió de la fórmula en què es fa possible l'educació inclusiva i les seues implicacions, des d'una perspectiva pressupostària de cada comunitat autònoma, permet reconèixer bones pràctiques, l'existència d'asimetries, així com àmbits en què encara cal treballar més la implementació de polítiques inclusives.

Tenint aquest darrer punt en ment, s'aspira a presentar una imatge de les diversitats de les ofertes del context educatiu per a l'alumnat amb alguna discapacitat en el panorama estatal, que, indubtablement, interfereixen en el desenvolupament humà i social, el foment de l'autonomia i la independència, com també el benestar d'aquestes persones i les seues famílies.

El marc teòric que sustenta el treball està estructurat sobre una anàlisi comparativa dels programes específics autonòmics i pressupostos. D'aquesta manera, els principals elements que intervindran són la diversitat funcional; l'educació inclusiva; el funcionament del sistema educatiu espanyol; la legislació i la normativa; els pressupostos i les polítiques educatives; els programes d'Inclusió Educativa. Tot seguit, hi ha un procés d'establiment d'indicadors que atesten el funcionament de les polítiques inclusives, com ara són: l'abandonament escolar d'alumnat amb necessitats educatives especials; el nombre de programes de qualificació bàsica; l'existència de dades públiques i en obert, donat que aquest ítem representa una declaració d'interés per la temàtica; les situacions de canvis de recursos de les persones estudiants; entre d'altres.

L'estudi pretén a contribuir al debat acadèmic i polític sobre l'efectivitat de les polítiques d'inclusió educativa en Espanya, així com a proporcionar informació rellevant per a la presa de decisions orientades a la millora constant de la qualitat educativa per a tot l'estudiantat, independentment de les seues capacitats o característiques individuals.

2. JUSTIFICACIÓ

El motiu cabdal que ha motivat d'escollir aquesta temàtica no rau en un únic detonant, sinó, més aviat, en la conjunció de factors que, en el desenvolupament de la meua experiència vital i

professional, han anat construint una inquietud al voltant de la vinculació entre el món de la diversitat funcional i l'educació.

Primerament, pel currículum ocult que s'impartia als estudis en Educació Primària amb menció en Pedagogia Terapèutica, es presentava l'educació de l'alumnat amb necessitats educatives especials, concretament aquella de les persones usuàries dels centres específics, com una educació reduccionista. Sovint, els *inputs* evocaven al rebuig, a l'estigmatització i al bandejament de l'alumnat amb diversitat funcional, tot minvant les possibilitats de creixement personal i condemnant-lo a una institució integradora, en què s'abasta la problemàtica des dels desafiaments que aquesta representa per als equips docents. Com que la meua mirada sobre el sistema educatiu estava condicionada per aquest dissortat abordatge, em qüestionava si a la quotidianitat dels relats ací, a València, i a les terres veïnes la situació es contrasta aquesta dinàmica.

En aquesta línia, per experiències personals, he estat i estic en contacte amb alumnes en edat escolar i les seues famílies, que, al voltant dels catorze anys en avant, manifesten passar per uns processos complexos perquè es troben a les acaballes d'una etapa i cal que inicien els procediments per accedir a altres. En concret, expose els perfils de dos nois, tots dos TEA, però amb diferent grau de suport: un, amb setze anys, es troba a una Unitat Específica Educativa de Centre Ordinari amb Currículum propi (UEECO) en un institut i la mare, limitat per la manca d'informació, només és sabedora que, si conclou l'etapa d'ESO, no podrà optar a programes específics i mòduls adaptats; l'altre, amb quasi vint anys i unes necessitats d'ajuda molt significatives, ha abandonat el programa de Transició per a la Vida Adulta (TVA) perquè s'ha oferit a la família una plaça en un centre de dia, tot i que la determinació per al canvi ha estat difícil donats els beneficis evidenciats del TVA.

Així mateix, per la manera holística en què concep l'educació, observar-la des d'un paradigma desllavassat no és una opció. D'acord amb el que planteja Durkheim (Gallardo, 2002), l'educació depèn d'un extens conjunt de factors econòmics, polítics i culturals dels quals no es pot desvincular, "escola és el reflex de la societat". Partint d'aquest punt, en posar la mirada en l'actualitat de la mà de Darretxe et al. (2020), el desafiament d'assegurar l'Educació Inclusiva ens instiga a reflexionar en la dinàmica entre l'exclusió i la inclusió en cada societat i, en

conseqüència, en la necessitat d'assumir un compromís per avançar envers una escola i una societat en què siga possible conuiu i aprendre de la diversitat. Entenem doncs que els esforços per dur a terme la transformació de la societat espanyola, en aquest cas, en una de més respectuosa, tolerant i no-capacitista, es vehiculen a través de la implementació de les polítiques educatives.

Darrerament, quant a l'elecció de les comunitats autònomes d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana, a banda de la relació personal amb l'aparell valencià, aquestes han estat escollides per ser les que abasten un nombre major d'alumnat amb necessitats educatives específiques declarat segons les últimes dades del Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports (2022).

3. MARC NORMATIU

Aquesta investigació persegueix elaborar una revisió de les polítiques inclusives vigents a Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana. En atenció a aquest propòsit, la regulació dels drets de les persones amb diversitat funcional i la legislació, estatal i regional, que codifica l'escolarització d'aquest col·lectiu componen el marc normatiu d'aquest projecte.

De manera deductiva, el marc normatiu parteix de la Declaració Universal de Drets Humans i els acords de la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat fins a arribar a abastar les lleis educatives autonòmiques, tot abordant en el procés la Constitució espanyola, la Llei General dels drets de les persones amb discapacitat i de la seua inclusió social de l'any 2013 i la Llei Orgànica 3/2020 d'Educació.

En l'àmbit de la normativa internacional, la Declaració Universal de Drets Humans (Assemblea General de les Nacions Unides, 1948) estableix que totes les persones, sense distinció de cap mena, naixen lliures i iguals i, pel fet de ser membres de la família humana, són posseïdores d'un recull de drets, universals i inalienables, així com del reconeixement de la dignitat. En aquesta sintonia, la Convenció sobre els Drets de les Persones amb Discapacitat (2006) determina el dret a l'educació d'aquestes amb assegurances d'adaptació a les seues necessitats, d'igualtat de condicions i de no-exclusió, com també un compromís ferm dels Estats Part per vetlla pel seu màxim desenvolupament.

En el panorama nacional, la Constitució espanyola (1978) disposa, en el Títol 1, els drets i deures fonamentals. A l'article 10, s'emfatitza la seua inviolabilitat i inherència per a tota la ciutadania espanyola, a més de la capacitat en si mateixa per salvaguardar la dignitat. Més avant, a l'article 49, es fa especial esmenta a les persones amb discapacitat que, des d'una mirada que sobreentén la complexitat del compliment de l'article 10, exposa la regulació d'una llei específica per a la protecció de les condicions de llibertat i igualtat reals i efectives d'aquest col·lectiu.

La materialització de l'anterior nomenada intenció de defensa és el Reial decret legislatiu 1/2013 (2013), el qual, en el Capítol III *De l'atenció integral*, tracta el marc en què s'efectuen els processos o qualsevol altra mesura d'intervenció dirigits a què les persones amb discapacitat adquirisquen el seu màxim nivell de desenvolupament i autonomia personal, com també la seua inclusió i participació plena en tots els aspectes de la vida, així com l'obtenció d'un treball adequat. D'altra banda, al Capítol IV *Dret a l'educació*, es planteja que les administracions educatives tenen la responsabilitat d'assegurar el dret de les persones a l'educació inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions que la resta d'alumnat, en tots els nivells educatius, com també l'ensenyament en el transcurs de la vida. A més a més, s'especifica que l'escolarització en centres d'educació especial o unitats substitutòries estarà subscripta a unes necessitats excepcionals que no poden ser ateses en l'estructura educativa ordinària i sempre prenent en consideració l'opinió de les persones tutores legals.

La llei que regeix l'educació a escala estatal és la Llei Orgànica 3/2020, coneguda com a LOMLOE. Aquesta dedica el Capítol II *Equitat i compensació de les desigualtats en l'educació* a reestructurar els principis i termes en què el sistema educatiu acull i dona resposta a l'alumnat sota uns paràmetres inclusius, no només pel que fa a la diversitat funcional, sinó també aten el ventall de realitats dissidents de la norma. En l'article 80, s'adjudica a les administracions públiques el desenvolupament d'accions que eliminen les barreres d'accés, presència, participació i aprenentatge; així, també explicita que el marc en què es duguen a terme siga sota l'empara de les polítiques de compensació (entenem en el context d'aquest treball d'Inclusió educativa).

Addicionalment, entre molts altres aspectes, en la LOMLOE s'indica que la correspondència d'establir objectius preferents en matèria de prevenció i actuació envers l'equitat i compensació de les desigualtats rau en l'Estat i les comunitats autònomes en els respectius àmbits de competència. Per això, cal revisar a continuació els cossos legals de les conselleries i els departaments d'educació autonòmics.

La conselleria d'Educació i Ciència de la Junta d'Andalusia va promulgar en 1999 la *Ley 9/1999, de Solidaridad en la Educación*, encara amb vigència, es regeix pels principis de normalització i d'integració social i té com a motiu garantir la solidaritat en l'educació, tot regulant el conjunt d'actuacions que permeten que el sistema educatiu contribuïska a compensar les desigualtats, assegurant també la igualtat d'oportunitats de l'alumnat amb necessitats educatives especials. Així doncs, els objectius d'aquesta llei particular d'Andalusia giren entorn de millorar les condicions d'escolarització, la interculturalitat, les actituds de comunicació i la coordinació i la col·laboració entre entitats a través d'accions, mesures, plans i programes que afiancen l'accés, la permanència i la promoció en el sistema educatiu de l'alumnat amb Necessitats Educatives Específiques (NEE).

Arran aquesta llei de solidaritat, se'n deriva un conjunt d'accions que la fan tangible, totes establertes en el Decret 147/2002 *pel qual es planteja l'ordenació de l'atenció educativa de l'alumnat amb necessitats educatives especials degudes als diferents tipus i graus de capacitats personals d'orde físic, psíquic, cognitiu o sensorial*. A més, en el Capítol II i III de l'Ordre del 25 de juliol de 2008, *pel qual es regula l'atenció a la diversitat de l'alumnat que cursa l'educació bàsica en els centres docents públics d'Andalusia*, s'estableixen les actuacions i mesures d'atenció a la diversitat i els programes d'atenció a la diversitat respectivament.

Quant al departament d'Ensenyament de Catalunya, marca les línies d'actuació per a l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu, en els nivells no universitaris, segons el Decret 150/2017 i, en aquest, es classifiquen les mesures i els suports que es poden oferir en tres nivells: universals, addicionals i intensius; en aquest cas, es relacionen amb la tasca, els intensius per a alumnes amb NEE. En addició, a l'article 24, s'exposen els recursos personals i programes a les escoles, als instituts i als centres d'educació especial.

Respecte de la Comunitat de Madrid, el Decret 23/2023 regula l'atenció educativa a les diferències individuals de l'alumnat; de tal manera que, en el cos de la normativa, fa una distinció entre allò que afecta, més aviat, de forma general, per passar després, en les diverses seccions, a aprofundir en els programes institucionals i les necessitats dels diferents col·lectius d'alumnat (especials; associades a altes capacitats intel·lectuals; associades a la integració tardana en el sistema educatiu espanyol; associades a retard maduratiu; associades a dificultats específiques d'aprenentatge per trastorn del desenvolupament del llenguatge i la comunicació, trastorn d'atenció o trastorn d'aprenentatge).

També a la Comunitat de Madrid, es disposa de l'Ordre 2808/2023 en què es planteja l'escolarització i l'atenció educativa en centres d'educació especial, unitats d'educació especial en centres ordinaris i l'escolarització combinada. Ací es dedica un capítol al desglossament de les etapes i l'explicació dels aspectes relatius a l'Educació Bàsica Obligatòria (EBO) i l'Educació Infantil Especial (EIE), i un altre a l'abordament dels tallers formatius.

Darrerament, la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport de la Generalitat Valenciana disposa en el Decret 104/2018, *pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià*, la identificació i l'eliminació de barreres en el context, la mobilització de recursos per a donar resposta a la diversitat, el compromís amb la cultura i els valors inclusius, i el desenvolupament d'un currículum per a la inclusió com les línies generals d'actuació. Endemés es presenta la concepció que el projecte educatiu esdevé l'eix vertebrador de la resposta a la inclusió, s'explica l'escolarització i els paràmetres de les beques i ajudes a l'estudi.

Molts dels assumptes que queden per matisar en més detall, es troben a l'Ordre 20/2019, en què es fa un aclariment, entre altres aspectes, dels itineraris formatius personalitzats i els programes (de qualificació bàsica, de millora de l'aprenentatge i del rendiment, per exemple).

En referència a la normativa de l'etapa de l'ESO, així com dels programes de formació bàsica, trobem també una legislació concreta que organitza aquest estadi. Seguint amb la distinció per autonomies i bandejant les matèries del mateix currículum, ja que ara ens concerneix el tractament a la diversitat i no tant els continguts.

A Andalusia l'Ordre de 30 de maig de 2023 determina aspectes de l'atenció a la diversitat i a les diferències individuals assegurant aquests interessos a través d'un Disseny Universal per a l'Aprenentatge (DUA), l'educació inclusiva i l'accessibilitat universal.

A Catalunya, tot i existir una regulació específica per a l'etapa d'ESO per a l'abordament de l'atenció educativa a l'alumnat amb altes capacitats i amb trastorns de l'aprenentatge, la diversitat funcional es regeix pel que s'explica al Decret 150/2017, de 17 d'octubre, abans citat. Tanmateix, el Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, que és allà on es concreta l'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica, dedica els articles 19, 20 i 21 de manera particular a la diversitat funcional en el sistema educatiu de secundària. En la redacció d'aquests articles s'abasta, entre altres, l'execució de programes de diversificació curricular i la realització de plans de suport individualitzats.

A la Comunitat de Madrid, el Decret 65/2022, de 20 de juliol, estableix l'ordenació i el currículum de l'Educació Secundària Obligatòria, i en dedica el capítol V a l'atenció a la diversitat. Ací, s'estableix la importància de la detecció, la valoració i l'actuació primerenca sobre les necessitats, les mesures per atendre-les i la viabilitat d'adaptacions, entre altres.

El mateix ocorre amb la Comunitat Valenciana, al Decret 107/2022 de 5 d'agost, que reserva el capítol II per tractar la resposta educativa per a la inclusió, reforçant el que s'especifica pel Reial decret 217/2022. Altrament, se'n parla de l'alumnat amb necessitats educatives especials al capítol I, *Avaluació, promoció i titulació*, tot explicant que el seguiment de les situacions d'aquest col·lectiu requereix una atenció distintiva.

Aquestes normatives autonòmiques es vinculen a Reial decret 217/2022, que dedica, directament o indirectament, diversos apartats a l'alumnat amb necessitats educatives especials; no obstant això, destaquem l'apartat 3 de l'article 20 en què clarifica que "*las administraciones educativas establecerán los procedimientos oportunos para realizar adaptaciones de los elementos del currículo que se aparten significativamente de los que determina este real decreto cuando se precise de ellas para facilitar a este alumnado la accesibilidad al currículo.*" aspecte que podria contraposar amb el mencionat per l'apartat 2 del mateix article, que defineix que les administracions educatives han d'actuar sota les condicions d'accessibilitat i DUA.

4. MARC TEÒRIC

Els pilars vertebrals que ajuden a emmarcar i fonamentar aquesta investigació són quatre esferes, que de manera estreta i en el context espanyol, estan vinculades entre si: la societat i la discapacitat, l'educació i els programes educatius d'Inclusió, la vida de les persones en diversitat funcional i el finançament de la inclusió. Aquestes temàtiques es veuen englobades per una etiqueta més extensa, polítiques per a la inclusió. Arran l'apropiació de dades i informació que s'elabora mitjançant les bases de dades de Dialnet, Google Scholar, Revista española de discapacidad, Riberdis (Repositorio IBERoamericano sobre DIScapacidad), es construeix la base teòrica d'aquesta investigació.

El procediment de garbell i selecció que s'ha seguit per obtenir les fonts bibliogràfiques i documentals, ha estat efectuar una recerca d'aquests ítems mencionats, tot establint una predilecció a aquella informació dels documents més pròxims en el temps, gairebé sota un interval que abasta del 2017 fins a l'actualitat. Encara que també s'ha fet ús d'articles i estudis d'anys anteriors. Com que l'estudi esdevé en l'àmbit estatal, també s'ha afegit a la revisió el criteri d'escollir treballs sobre el panorama espanyol.

Societat espanyola i discapacitat

Existeix una gran variabilitat d'estudis que, relacionats amb la diversitat funcional, aprofundeixen en vessants o àmbits diferenciats de la vida d'aquest col·lectiu i les seues famílies. Així es duen a terme estudis des d'enfocaments diversos, com ara el polític, el mèdic, arquitectònic... En aquest apartat, se centra la mirada sobre l'enfocament social.

D'un temps ençà, especialment en l'última dècada, la perspectiva de la societat espanyola envers la discapacitat ha sofert multitud de canvis. No obstant això, abans, regnava el model tradicional, el "model de Presidència", enllaçat a un paradigma religiós, pel qual la discapacitat era un càstig, "era provocada per un poder sobrehumà per la realització d'actes dolents" (Del Pino, 2016, p. 12), cosa la qual condemnava a parts iguals al rebuig, a l'assenyalament i a la privació de suport tant a la família com a la persona amb diversitat funcional.

Ben avançat el segle XX, començà a forjar-se el pensament que el col·lectiu de persones amb diversitat funcional pot ser rendible i que les causes que subjauen la discapacitat són mèdiques, aleshores s'encasella aquestes com a malaltes. Per tant, donada aquesta idea vinculada a la

salut, es conforma la possibilitat de posar en marxa mitjans de prevenció, tractaments de rehabilitació i, fins a cert punt, d'integració social. Aquest col·lectiu va passar a ser percebut com a potencialment útil per a la societat, però encara ciutadans menys vàlids o capaces que la resta i esbiaixats per una marcada esclatxa de llàstima (Polonio de Dios, 2015), se'n penedien de la seua realitat i els entenen com a vulnerables (Castillo, 2014). Segons Polonio de Dios (2015), aquest progrés està relacionat amb el context històric, ple d'epidèmies, guerres i accidents laborals, en el qual ocorren un gran nombre de malalties i conflictes que, en conseqüència, deixaven individus afectats de per vida.

Amb el qüestionament dels moviments associatius a la capçalera, i a les acaballes del franquisme, els anys 70-80 representaren una transformació de les més rellevants: el model sobre la discapacitat transporta el focus de la problemàtica de l'individu amb discapacitat a l'entorn que l'envolta i les institucions que el sustenten, exposant que aquest és el que presenta complicacions i barreres per incloure aquesta part de la població en la societat (Jiménez i Huete, 2009). L'origen del model es va donar amb tractament de les persones amb discapacitats psíquiques, les quals mostraven conflictes majors per dur a terme la seua inserció normalitzada (Colectivo Ioé, 2013). Arran la generalització i globalització dels Drets Humans, aquest model social entén que les vides de persones amb diversitat funcional tenen el mateix valor i sentit que les de qualsevol persona normo i neurotípica i que, a més a més, valorant i respectant la diferència, poden contribuir a la societat (Polonio de Dios, 2015).

Amb l'arribada del mil·lenni, nous corrents feren latent que tot individu té l'oportunitat de donar forma a un projecte de vida, sempre que la societat pose al seu abast opcions per a expandir les seues capacitats, així com deixar que la presa de decisions siga lliure (Calvo, 2013). Així doncs, la inclusió en la societat de les persones en diversitat funcional com a ciutadania de ple dret esdevé la missió fonamental (Plena inclusión, 2024), que siguen protagonistes de la seua vida i, en definitiva, conformen un projecte vital de qualitat. Aquestes motivacions per a les persones en discapacitat són les que entenem com el model d'inclusió.

Alguns dels darrers posicionaments estan germinant la llavor d'una revisió a la idea d'inclusió. Es rebutja el fet de crear entorns especialitzats amb el criteri que aquests són més segurs, ja que donen per fet que les persones en diversitat funcional són més vulnerables; "la vida en la

comunitat ens permet créixer com a persones, perquè gairebé tot el que som ho devem a la convivència” (Castillo, 2014, p. 38). García-Barrera (2022) explica la rellevància que té el tractament del llenguatge, en tant que, avui dia, es genera una segregació amb l’ús de noms i termes com ara: *necessitats educatives especials, necessitats específiques de suport educatiu, aules de suport, adaptacions curriculars, educació especial o compensatòria*.

En addició, i en la sintonia en què està redactat aquest treball, autores com Pérez (2023) reivindiquen l’ús de la nomenclatura “diversitat funcional” perquè dona suport en l’ajuda a comprendre la idea que és el context el limitant i no tant la persona limitada; alhora que deixa de banda altres termes amb connotacions més despectives i negatives, ja que assenyalen a la persona com a responsable de la seua propia exclusió. Tanmateix, altres veus continuen apostant pels centres d’educació especial al·legant que aquests no estan preparats per educar xiquets i xiquetes amb discapacitat (Rogeró et al., 2022). En definitiva, aquesta model es qüestiona la direccionalitat de les relacions, “trobar-se de persona a persona requereix establir una relació horitzontal, substituint la verticalitat que tradicionalment ha marcat les relacions entre qui rep ajuda i qui presta serveis, que assumeix una certa superioritat.” (Castillo, 2014, p. 27).

Educació i programes educatius d’Inclusió

De manera paral·lela a la història, l’educació de l’alumnat amb diversitat funcional ha evolucionat. Els models educatius espanyols encarregats de formar a la futura ciutadania no han romàs estancs, sinó que, rere cada conquesta a favor dels drets i les oportunitats de millora de les persones amb diversitat funcional, han anat adaptant-se al context i viceversa.

Partint des d’una posició d’exclusió en què aquest col·lectiu és privat de qualsevol educació, ni que siga d’una bandejada de l’alumnat ordinari (García, 2017); avançant cap a la segregació, que Alonso i Araoz (2011) explique que és la idea que els grups homogenis col·laboren a una millor educació; tot seguint, a la tendència en què sí que hi existeix la introducció de l’alumnat amb diversitat funcional als espais, però no s’hi efectuen ponts d’intercanvi; arribant moment actual, en què es relaciona la inclusió amb un sistema educatiu d’equitat per a tot l’alumnat, el qual requereix transformacions amb una perspectiva ecològica i sistèmica (Govern d’Espanya, 2024).

En aquesta quotidianitat proinclusiva, les aules especialitzades, o unitats específiques, integrades en centres ordinaris han resultat l'alternativa òptima per als perfils de xiquets i xiquetes amb diversitat funcional que es troben en un nivell competencial i d'habilitats diferent del seu grup classe, però conductualment, relacionalment i socialment, es veuen beneficiats de compartir temps i espai amb la resta de companys i companyes. Segons s'exposa en Martínez et al. (2019), aquestes aules persegueixen: afavorir una resposta educativa en contextos més normalitzats, millorar la resposta educativa a l'alumnat demandant de suports continuats, promoure experiències en espais el menys restrictius possible, fomentar actituds de respecte i atenció a la diversitat en tota la comunitat educativa i societat en general, entre d'altres.

Segons les dades obtingudes per Alcaraz i Arnaiz (2020), al moment dels resultats, es va incrementar el nombre de les unitats específiques integrades en centres ordinaris una mitja del 99,59% a les diferents comunitats autònomes de l'Estat espanyol. A més a més, el 83,2% de l'alumnat amb NEE estava escolaritzat en grup de referència en l'aula ordinària en el curs 2016-2017.

Tenint en compte les últimes dades registrades pel Govern d'Espanya (2023), relatives al curs acadèmic 2021-2022, l'alumnat amb necessitats educatives especials representa el 3,1% del total de persones estudiants d'ensenyaments no universitaris en el sistema espanyol. Així doncs, el 2,6% del total es troba integrat en centres ordinaris i sols el 0,5% en centres específics. Se'n deriva, doncs, que els itineraris que persegueixen una inclusió efectiva són dia rere dia una realitat més present.

Quant als programes formatius de qualificació bàsica, en la Comunitat Valenciana tal com estableix l'Ordre 73/2014, de 26 d'agost, aquests constitueixen una oferta formativa, adaptada a les necessitats específiques de l'alumnat que ha abandonat l'ensenyament reglat sense haver aconseguit els objectius previstos en l'Educació Secundària Obligatòria o que presente necessitats educatives especials associades a condicions personals de discapacitat o trastorns greus de conducta que hagen impedit la consecució d'aquests estudis secundaris. Una característica fonamental és que pretenen adaptar-se a les circumstàncies personals de les persones a les quals van dirigits amb l'objectiu ulterior de fer possible la seua inserció sociolaboral.

Més enllà, Vived et al. (2013) ubiquen com a propòsit essencial de l'educació de l'alumnat, en aquest cas amb discapacitat intel·lectual, tot col·laborant la família i en el transcurs de la trajectòria vital de la persona allà on es desenvolupa, El desenvolupament de l'autonomia i la vida independent, així com la inclusió social i l'autodeterminació. Aquest estudi, també exposa que el principi de globalització, la programació basada en la zona de desenvolupament pròxim, la mediació i l'aprenentatge mediat, l'aprenentatge cooperatiu i la generalització dels aprenentatges esdevenen els principis didàctics que han estat d'utilitat per a dur-ho a terme.

Seguint les passes del foment de la inclusió, l'Agenda 2030 i els Objectius i metes de Desenvolupament Sostenible (ODS) (Ministerio de derechos sociales y agenda 2030, 2022), estableixen un contracte social pel qual es comprometen a no deixar ningú enrere, açò és, en l'àmbit educatiu, comprometre's a no allunyar ni permetre que ningú siga relegat. Aquest acord, o en certa manera implicació, és un mecanisme internacional més de l'ONU per, primerament, remarcar la universalitat del dret a l'educació i per, en segon terme, incentivar als països membre a propiciar la inclusió en l'educació.

Vida de les persones en diversitat funcional

La inclusió va enllaçada a la participació activa en totes les esferes de la societat, tant en l'àmbit educatiu, com en el laboral, social o cultural (Chivite i Serrano, 2023). I, al mateix temps, la participació activa està relacionada amb la qualitat de vida que té un individu, entenent aquesta sota els termes de Tuluá (2021), que identifica que la qualitat de vida està directament relacionada amb la capacitat i la forma en què l'Estat proporciona béns i serveis als ciutadans, amb el propòsit de garantir el gaudiment efectiu dels seus drets.

Diversos estudis posen de manifest la necessitat d'estudiar-hi tant la manca d'evidència entorn de la qualitat de vida de les persones amb diversitat funcional en qualsevol de les seues dimensions vitals, com l'escassa informació sobre la sobrecàrrega emocional de les persones cuidadores d'aquestes anteriors (Arias i Muñoz, 2019; Boluarte, 2019; Sánchez et al. 2020).

L'enfocament biopsicosocial adquireix sentit en aquests paràmetres, ja que la discapacitat es percep com el producte resultant de la interacció de les persones en l'entorn, entenent-la com un fenomen multidimensional (Véliz i Uribe, 2021). La discapacitat és considerada com "limitacions en l'activitat i restriccions en la participació que pot tenir una persona a

conseqüència de la interacció entre els aspectes inherents a la seua condició de salut, l'activitat, la participació, relacionats amb els factors contextuals que ocasionen resultats negatius (Bernal et al., 2022, p. 187).

L'informe de *Cualidad de vida y trastorno del espectro del autismo* de la Confederación Autismo España presenta huit dimensions determinants per mantenir una bona qualitat de vida entre les persones d'aquest col·lectiu de persones amb TEA (Vidriales et al., 2017) les quals són: drets, benestar físic, benestar emocional, benestar material, relacions interpersonals, desenvolupament personal, inclusió social i autodeterminació.

El treball elaborat per Suárez (2019) assenyala que les dimensions en què es manifesten les barreres més significatives són en la inclusió social i l'autodeterminació; dins d'aquest estudi, concretament, açò es materialitzava en dèficits quant a la participació en grups naturals de la seua comunitat o en activitats més enllà dels límits del centre i mancances d'implicació en l'elaboració del seu pla individual de suport i en la decoració de la seua habitació.

Gaviria et al. (2019) identifiquen que existeix una correlació positiva entre el funcionament i la qualitat de vida i que, per tant, és interessant posar de ressò que les persones en diversitat funcional, tot i tenir una condició de salut permanent, no estan definides per aquesta. En conseqüència, s'entén que si el funcionament d'un individu és correcte o bo, açò es traduirà en tenir una millor qualitat de vida. Així doncs, es proclama el que segueix: "El funcionament global d'una persona amb discapacitat està relacionat directament amb la variable sociodemogràfica ocupació, cosa que indica que, si existeix un bon funcionament a pesar de la discapacitat, la persona deu tenir un millor desenvolupament de la seua ocupació" (Gaviria et al., 2019, p. 172).

El Ministeri de drets socials, consum i agenda 2030 (2024) constata que, per una banda, l'ocupabilitat és un element fonamental per assegurar el desenvolupament personal i la participació plena en la vida econòmica, cultural i social, això és, per a garantir la igualtat d'oportunitats. Per l'altra, es presenta que la política de treball ha d'estar al servei de la integració de les persones amb discapacitat en el sistema ordinari de treball o a través de la fórmula especial de treball protegit, en el cas que no siga viable.

Finançament de la inclusió

Per poder fer possible la Inclusió Educativa, és cabdal comprendre que, per una banda, els resultats d'un projecte d'aquestes magnituds, tot i que potser sí que mostraran beneficis aviat, no tenen la capacitat de transformar la societat a curt termini; i, per l'altra banda, cal un finançament que ho sostinga.

Més enllà del pressupost general per a l'educació, en l'any 2020, la comunitat autònoma amb la despesa pública en educació especial més elevada fou la d'Andalusia amb 420.086 d'euros, C. de Madrid la segueix en el llistat amb 211.538. Tanmateix, la despesa de Catalunya es troba en 129.680 i, prou endarrerida, C. Valenciana treballa amb un 28.090 (Eurydice España, 2020).

El Programa d'Educació Inclusiva (Ministerio de Educación, 2024) promogut pel Ministeri d'Educació, ha dotat amb 36 milions d'euros a les conselleries i departaments d'educació de les comunitats autònomes. Aquest programa està orientat a millorar l'atenció a l'alumnat amb necessitats específiques de suport educatiu, tot millorant els recursos, la formació de les persones docents alhora que es fomenta la col·laboració entre centres d'educació especial i ordinaris.

Cal tenir en compte que la inclusió educativa, encara que contradictòriament, també es realitza des de fora de les escoles i institucions: com ara és a través de terapeutes ocupacionals, psicòlogues o sessions de treball amb altres tipus de professionals. En companyia de les beques de transport, menjador, de renda mínima... existeixen ajudes per costejar part d'aquests recursos. Així, en l'any 2023 (Govern d'Espanya, 2023) s'inicia un projecte d'ajudes a l'estudi per necessitats extraordinàries que compta amb una dotació de 200 milions d'euros, per a les famílies els fills de les quals tenen alguna necessitat educativa específica amb la finalitat de donar suport en els esforços econòmics addicionals

4.1. APORTACIÓ A LA SOCIETAT I A L'ÈTICA PROFESSIONAL

Aquest treball contrastiu pretén presentar una relació de similituds i diferències entre les diverses polítiques per a la inclusió de les comunitats autònomes d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana. Prenent en consideració el fet que, en la darrera *Enquesta de discapacitat, autonomia personal i situacions de dependència de l'any 2020*, realitzada el 2022, la taxa de persones amb discapacitat era de 94,9 per mil habitants, cosa la qual suposa un

augment del 14% respecte a l'enquesta anterior en 2008 (Instituto Nacional de Estadística, 2022) es manifesta una tendència a l'alçada quant a la prevalença de persones amb, almenys, alguna discapacitat. En efecte, tot i que aquest nombre no representa un increment directe d'alumnat amb necessitats educatives especials, donat que comprimeix la franja d'edat de 6 anys en avant, sí que simbolitza una transformació tant en els procediments de detecció, en l'acceptació entre la societat i com en l'actuació des de les institucions, en definitiva, en les polítiques inclusives. Una raó per què la temàtica de la investigació té rellevància és, per tant, que involucra no només a les comunitats educatives sinó també a les societats i les cultures que hi coexisteixen.

Avui dia, la constitució i l'aplicació d'una educació inclusiva real i efectiva és una qüestió estesa arreu la ciutadania, es troba gent compromesa per oferir itineraris adients per a l'alumnat amb diversitat funcional, d'altres interessades per construir persones tan autònomes i independents com siga possible o, fins i tot, individus preocupats per com afecta la implementació de la inclusió a la qualitat de l'educació. Quant al personal docent, tal com es mostra a l'estudi de Pla i Villaescusa (2021), les preocupacions que manifesten els professionals de les diferents etapes educatives són relatives a com s'efectua la resposta educativa de l'alumnat amb necessitats específiques especials. En aquest context, és vital aprofundir en les preguntes que sorgeixen i reflexionar al voltant de com s'estan duent a terme aquests assumptes. Aleshores, aquest treball pot proporcionar una oportunitat més de valoració, que permeta esbrinar aspectes més concrets de les realitats de les maneres de procedir les autonomies en matèria. Val la pena recordar que els programes educatius que durant els darrers anys s'han engegat, encara no han mostrat la plenitud dels seus fruits

En un altre ordre de coses, l'ètica d'aquest treball d'investigació s'inicia amb el respecte a les autories, ja que, tal com s'explica a Castro (2020), no fer-ho representa el trencament de la credibilitat i una conducta científica dolenta. Així doncs, s'ha dut a terme una tasca curiosa i exhaustiva per donar crèdit a totes les idees exposades, abastades pels articles i les fonts d'informació emprats, de tal manera que, més enllà d'evitar el plagi, atorguem el mèrit corresponent a les hores de dedicació vessades sobre els documents. Assenyalen Gómez i Sarría (2020) que, com que Internet té un paper comunicador molt rellevant avui dia i ofereix un

ventall d'opcions força extens, molts autors escullen publicar obres i treballs en les seues xarxes, cosa que fomenta una obtenció de la informació molt més accessible i ràpida. De manera paral·lela, s'entén com un aspecte més del compromís ètic la no manipulació dels resultats i les dades obtingudes, sota cap condició.

5. PLANTEJAMENT DEL PROBLEMA

Els Pressupostos Generals de l'Estat són el mecanisme emprat per l'Estat espanyol que regeix la manera en què s'assignen i s'utilitzen els recursos públics per la gestió econòmica i financera. El pressupost destinat a Educació en l'any 2022 fou de 5.022,78 milions d'euros i 5.354,97 en 2023 (Govern d'Espanya, 2023).

El model d'Estat espanyol, tal com està definit per la Constitució espanyola de 1978, és descentralitzat i simètric (2024); cosa la qual implica, per una banda, el repartiment de les responsabilitats educatives entre tots els nivells administratius i, d'altra banda, l'equivalència entre comunitats autònomes pel que fa a les competències educatives assignades. La Llei Orgànica 2/2006 d'Educació conjuntament amb la seua modificació, la Llei Orgànica 2/2020, concreten les competències educatives que s'atribueixen a escala autonòmica i a escala central, és a dir pel Govern espanyol i, principalment, pel Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports (MEFD) en matèria no universitària (Comissió Europea, 2024).

El projecte en què s'emmarca aquest treball s'enfoca en les actuacions regionals relatives a l'Educació Inclusiva derivades de les competències de quatre comunitats autònomes, en concret Andalusia, Catalunya, Comunitat de Madrid i Comunitat Valenciana. L'administració educativa d'aquests territoris depèn de les conselleries, com són els casos d'Andalusia, C. de Madrid i C. Valenciana, o els departaments d'educació, per a Catalunya. Aquests ens públics estan encarregats de la gestió de l'ensenyament no universitari dins de la seua jurisdicció, més detalladament i com s'estableix per la Comissió Europea (2024): assumeixen competències normatives de desenvolupament de les normes estatals; regulen aspectes no bàsics del sistema educatiu; i tenen competències executiu-administratives de gestió del sistema educatiu propi del territori, a excepció de les que estan reservades a l'Estat.

La realització d'aquesta revisió comparada de projectes, normativa i inversió proporciona una apreciació de l'efectivitat d'aquestes quatre autonomies respecte de la inclusió educativa. D'aquesta manera, l'**objectiu general (OG)** del projecte és:

- Analitzar i contrastar les polítiques inclusives d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana, en concret de l'etapa d'ESO i programes de formació bàsica.

Simultàniament, es persegueixen els següents **objectius específics**:

- OE1. Examinar l'índex de matriculacions en centres ordinaris i específics
- OE2. Comprovar l'eficiència dels recursos, a través de claus com les xifres d'abandonament escolar.
- OE3. Estudiar les destinacions de les dotacions pressupostàries
- OE4. Enumerar els programes públics o concertats més destacats en el panorama regional

Per estudiar aquests propòsits en profunditat, s'estableixen tres variables:

- Educació Inclusiva: ideologia i procés compromés per abastar i respondre a la diversitat de les necessitats de tot l'alumnat. Comporta el fet de la no-discriminació, l'oportunitat de ser membres actius de la classe ordinària i la participació en l'aprenentatge i les activitats culturals i comunitàries, com també la promoció d'aquesta dins i fora del sistema educatiu (Bray, 2001; Elizondo, 2017; Sarto i Venegas, 2009)
- Finançament educatiu: procés d'obtenció i gestió de recursos econòmics per costejar el desenvolupament d'activitats, projectes o inversions en Educació.
- Programes educatius específics: iniciatives planificades i desenvolupades per respondre a necessitats educatives concretes, ajustades al col·lectiu destinatari, que requereixen una atenció diferenciada o característica, en aquest cas dins l'àmbit de la diversitat funcional.

En relacionar aquestes variables, es produeix la hipòtesi que un finançament més elevat en matèria d'Educació Inclusiva millora significativament els resultats positius dels programes educatius específics per a l'alumnat amb diversitat funcional.

6. MARC METODOLÒGIC

Qualsevol investigació acadèmica requereix una estructura, això és que, cal que es desenvolupen unes característiques específiques, que es determinaran en funció del treball, perquè la realització siga eficaç i es contemplen totes les qüestions pertinents (Rivas et al., 2017). Conseqüentment, l'elecció d'una metodologia d'investigació esdevé un eix fonamental en la realització d'un treball de recerca, ja que és el tipus de metodologia el factor que determina els passos a seguir en l'estudi, alhora que guia a la persona investigadora, les tècniques i els mètodes que en el procés tenen cabuda (Guevara et al., 2020).

Enfocament metodològic

Aquest projecte de recerca es configura seguint una metodologia d'Educació Comparada, ja que, donat que la investigació es basa en un treball contrastiu i d'anàlisi de les polítiques inclusives de quatre comunitats autònomes, s'estudia la realitat de les autonomies amb la finalitat que totes aquestes puguen ser estudiades sota variables comunes, és a dir, comparant-les.

S'ha escollit aquest enfocament perquè, d'acord amb Raventós (1983), procura aconseguir una tasca complexa, que supera l'exercici de distribució entre semblances i diferències, per assolir estadis profunds, que van més enllà, de comparació d'aspectes qualitius. A més a més, coincidim amb el precepte que la finalitat de l'estudi és "la millora dels sistemes educatius, i en conseqüència la millora de la societat en què vivim" (Caballero et al., 2016, p. 45).

Recuperen les condicions de García Garrido (1996, citat a Caballero et al., 2016) que constitueixen un mètode científic d'Educació Comparada, els quals anomena "proprietats de la comparació". Aquestes propietats són: el caràcter fenomenològic, perquè qualsevol comparació s'aplica sobre fenòmens, fets o aspectes de diversa índole; la pluralitat, perquè qualsevol comparació exigeix un mínim de factors comuns; l'homogeneïtat, perquè els àmbits en què s'aplica la comparació cal que pertanyen a la mateixa naturalesa; l'heterogeneïtat, perquè és fonamental l'existència d'ítems diferenciats per ser realitats alternatives; i la globalitat, perquè el producte de la comparació s'entén de transcendència social.

El treball d'investigació se centra, doncs, en la comparació de les comunitats autònomes espanyoles d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana. D'una manera més filada, es

consideren, amb una dinàmica comparativa, les normatives autonòmiques específiques que regulen Educació Secundària Obligatòria i els programes educatius específics relatius a la inclusió educativa de l'alumnat en diversitat funcional. D'aquesta manera, s'ha pres com a fonts per a l'anàlisi les normatives de les comunitats autònomes abans anomenades.

La normativa legislativa d'aquestes comunitats esdevé, per tant, el context d'actuació. Altrament, en certa manera, podem dir que Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana són les participants del treball. Tanmateix, les lleis específiques que es recopilen per conformar l'anàlisi són la mostra, la qual no és probabilística perquè l'elecció ha estat sotmesa a criteris.

Prenent de referència l'article de Gabarda i Colomo (2019), establim l'instrument principal de recollida d'informació, fonamentat en indicadors que conduiran la present anàlisi. Es mostren seguidament aquests indicadors, que estan relacionats amb la idiosincràsia de les legislacions en cadascuna de les comunitats autònomes seleccionades, tot fent una divisió entre l'abordatge en l'etapa d'ESO i en els programes formatius bàsics.

Quant a la normativa de l'etapa d'ESO, es defineixen:

- Resposta educativa: es té en compte aspectes relacionats amb com esdevindrà la tasca dels centres per dur a terme l'atenció a l'alumnat amb necessitats; això és la presència de l'especificitat de les accions, la disponibilitat i distribució de recursos materials i personals, l'existència i utilització del treball de professionals per al suport a la inclusió, entre d'altres.
- Mesures generals d'atenció a la diversitat: es contempla, en aquest punt, assumptes vinculats a les disposicions ordinàries les quals els centres integren per realitzar una educació inclusiva de base. Es para especial atenció a la presència del comentat anteriorment, la referència al Projecte Educatiu de Centre (PEC), com també la definició explícita de mesures (com podem ser el desdoblament de grups, agrupació de matèries en àmbits, suport en grups ordinaris mitjançant una segona persona docent dins l'aula...).
- Mesures específiques d'atenció a la diversitat: si s'aborda de manera explícita que s'entén per atenció específica, quines són les accions que aquesta comporta i quins requisits cal que l'alumnat tinga per beneficiar-se d'aquests recursos; altrament, quan i

qui requereix d'aquest suport concret, així com quins professionals s'encarreguen de realitzar-lo. De nou, es destaca l'existència d'una exposició clara d'actuacions possibles.

- Pla de suport individualitzat (PI): es considera la menció de plans la naturalesa dels quals persegueixen l'adaptació segons les característiques d'un individu en concret; independentment de la nomenclatura, donat que entre comunitats autònomes pot variar. Com és el cas del Pla d'actuació personalitzat (PAP) a la Comunitat Valenciana.

Pel que fa a la normativa dels programes formatius bàsics:

- Caràcter de l'adaptació: S'atén el fet que si els programes són adaptats per a persones en diversitat funcional d'alguna mena o bé són formacions bàsiques normatives, les quals es presenten com a opcions viables per a l'alumnat amb necessitats educatives específiques tot i que, en origen, no estan orientades a aquest públic en concret.
- Variabilitat dels cursos: S'observa la dispersió de l'oferta, el ventall de formacions a l'abast; també es fa èmfasi per descobrir a quines àrees o famílies professionals s'hi accedeix des de la formació professional bàsica.
- Titularitat: es considera l'índole dels centres que elaboren els cicles de formació bàsica i/o els cursos formatius adaptats. La titularitat dels centres pot ser pública, concertada o privada; no obstant això, en aquesta anàlisi al·ludirem a centres públics i privats, ja que aquelles entitats subvencionades es traduiran en places obertes al públic (en alguns dels documents i llistats, se'n parla de centres formatius subvencionats (concertats) i autoritzats (privats)).
- Requisits d'accés: es revisa, per una banda, quines són les particularitats que cal que estiguen manifestes en l'alumnat que pretén realitzar aquestes formacions i, per una altra, aspectes relacionats amb l'escolarització anterior i la tinença o absència del graduat d'Educació Secundària Obligatòria.
- Places: Es té en compte el nombre de matrícules que les formacions estableixen per assumir, revisant amb més detall aquelles oferides des d'entitats públiques, és a dir, sense un cost addicional a les famílies.
- Beques i ajudes: s'observa l'existència o absència de beques i d'ajudes per a l'alumnat que cursa aquestes formacions.

Planificació i temporalització

Indistintament del context, l'àrea o la matèria, qualsevol tipus d'anàlisi de contingut hauria de tenir una estructura concreta i bastant generalitzada per al seu desenvolupament. Així doncs, en sintonia amb un dels models més estés, s'identifiquen sis fases (Guix, 2008): preanàlisi, disseny, anàlisi, validació, interpretació de resultats i inferència. Malgrat això, el primer pas que establím és la compilació de tota la documentació pertinent relativa a la causa que ens pertoca. La planificació de la investigació s'engega, com hem avançat, per l'anàlisi inicial en què duem a terme una lectura exploratòria de les diverses lleis, decrets, ordres, resolucions i instruccions autonòmiques per aconseguir aquella informació que al·ludeix a l'escolarització de l'alumnat amb diversitat funcional/necessitats educatives específiques. Posteriorment, acotem el recull de legislació a aquella normativa vinculada a l'etapa d'ESO i programes formatius bàsics (Annex 1). A continuació, s'ha configurat indicadors per pautar el procediment d'anàlisi, que s'aplicarà a les normatives de les quatre autonomies de manera equivalent per ambdós grups (ESO i programes formatius bàsics). La tasca d'estudi i contrast s'efectuarà arran aquests indicadors dels quals s'obindrà dades (Annex 2).

La comesa d'interpretació s'elaborarà per nosaltres, és a dir, sense emprar cap aplicatiu, des d'un vessant qualitatiu. Aquest treball tindrà com a fonament les dades obtingudes i estarà al servei d'explicar les realitats legislatives en matèria d'inclusió educativa, tot comparant entre les quatre comunitats amb més incidència de diversitat funcional entre l'alumnat.

Taula 1.

Fases del desenvolupament del treball

FASES	ACTUACIONS	MOMENT (en setmanes)			
		MARÇ	ABRIL	MAIG	JUNY
Concreció de la recerca	Introducció				
	Justificació				
	Plantejament del problema				
Feedback 1	Revisió i correcció 1				

Quant a la informació necessària per emplenar la matriu d'anàlisi, pel que fa a la taula dels programes formatius bàsics, a la secció de titularitat, hem trobat que les comunitats autònomes d'Andalusia i Catalunya no disposen d'un registre de les ofertes dels centres pròpiament, sinó que, per obtenir les dades, s'ha de realitzar una cerca sota el codi o nom d'una institució en concret. És per això que hem emprat el banc de dades ofert pel Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esports, el *Registro Estatal de Centros Docentes no Universitarios*, el qual compta amb uns paràmetres de cerca senzills de la manera següent: s'ha seleccionat cadascuna de les comunitats autònomes en diferents torns; a continuació, s'ha indicat el tipus d'estudis, FP; després, i cada cop, s'ha reinstaurat el criteri d'*enseñament*, que fa referència a les diverses titulacions, i s'ha escollit una FP Bàsica o FP inicial, donat que no hi ha possibilitat d'opció múltiple.

Per aprofundir en dades estadístiques, s'ha utilitzat l'*Estadística de Gasto Público en Educación/2020 i Alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado por titularidad/financiación, comunidad autónoma/provincia, sexo y enseñanza* d'EDUCAbase, impulsada pel Ministeri d'Educació, Formació Professional i Esport; i, del *Instituto Nacional de Estadística* hem revisat l'estadística del *Nivel de estudios terminados por CCAA, sexo y grupo de discapacidad. Población de 16 y más años con discapacidad*. D'altra banda, hem consultat *Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo curso 2022-2023*, també del Ministeri d'Educació i Formació Professional.

A més a més, arran la lectura i l'estudi de la selecció de les normatives autonòmiques (*Annex 1*), s'ha considerat afegir-ne de més amb relació als programes formatius bàsics, dues referents a la comunitat d'Andalusia i dues més de la Comunitat de Madrid (*Annex 3*).

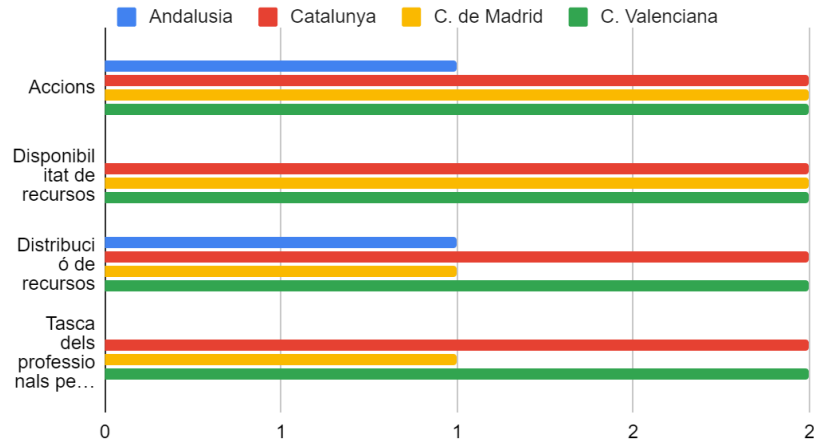
Anàlisi de dades

Els resultats obtinguts es relacionen amb els objectius de la investigació plantejats, específicament, amb l'objectiu general: Analitzar i contrastar les polítiques inclusives d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana, en concret de l'etapa d'ESO i programes de formació bàsica. Quant a la despesa del 2020 de *Ministerios de Educación y de Universidades y de las Consejerías/Departamentos de Educación y de Universidades por Administración educativa y tipo de actividad educativa*, es destinaren per a l'educació secundària i l'FP

3.054.843 milers d'euros Andalusia, 2.403.904 a Catalunya, 1.761.389 a C. de Madrid i 1.833.887 a C. Valenciana. A continuació, s'exposen els resultats, tot efectuant un recorregut per les àrees i ítems d'ambdues taules elaborades; tot indicant com són les polítiques educatives de les autonomies alhora que es comparen.

Etapa d'Educació Secundària Obligatòria

→ Resposta educativa: El tractament de la resposta educativa d'Andalusia, Catalunya i C. de Madrid es fonamenta en el Disseny Universal per a l'Aprenentatge, posicionament que no pren explícitament a la C. Valenciana. Això no obstant, s'observen similituds en referència al seu abordatge entre C. de Madrid i C. Valenciana en apostar per plans específics per aquesta comesa, com són el *Plan Incluyo* i el *Pla d'actuació per a la millora*, respectivament. Quant a la disponibilitat dels recursos humans, en contraposició a Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana que presenten el teixit de personal per a l'atenció educativa, destaca l'ambigüitat d'Andalusia, la qual manifesta una correlació entre el nombre i la qualificació de les persones professionals amb el nombre d'alumnat, el tipus i el grau de discapacitat, però no clarifica sota quins preceptes. Fent al·lusió a la distribució i l'assignació de professionals, Catalunya esmenta a què atén i amb quins criteris ho fa; C. de Madrid albira que existeix un arranjamnt, tot i que sense entrar-hi en detalls; mentre que C. Valenciana assenyala quan, qui i com es reparteixen. Al darrer ítem, associat a les competències de la plantilla, trobem que Catalunya exposa responsabilitats concretes (corresponsabilitzar-se, col·laborar, proporcionar el suport...) les quals assigna a docents, tutories i professionals d'atenció educativa; Andalusia i C. de Madrid addueixen que hi ha funcions assignades relacionades amb l'atenció a l'alumnat amb NEAE, però no hi aprofundeixen; C. Valenciana anomena com cal que siga la tasca del personal especialitzat de Pedagogia Terapèutica, d'Audició i Llenguatge i de Fisioteràpia.



Llegenda: **0** No descobriment d'informació, **1** Abordament general, **2** Explicació completa

Figura 1. Especificació de la resposta educativa. Elaboració pròpia

→ **Mesures generals d'atenció:** Aquesta àrea és en la qual totes quatre CCAA s'avenen en les seues disposicions i concorden tant amb l'estratificació en nivells de resposta, com amb la ideologia inclusiva i equitativa que les orienta. Altrament, coincideixen en la visió de l'ús del projecte educatiu de centre (PEC) com a l'eina encarregada de constatar l'estructura i els dissenys que regeixen l'atenció a la diversitat de l'alumnat, tot essent C. Valenciana l'exponent, ja que atorga al PEC la qualitat d'esdevindre l'eix vertebrador de la resposta a la inclusió. També concorren en les mesures que potencien l'escolarització i l'educació universal, com són l'agrupació de matèries en àmbits, el reforçament en grups ordinaris a través d'un segon professor o professora a l'aula, els desdoblaments de grups o l'acció tutorial com a estratègia de seguiment, entre d'altres. Es remarca la proposta d'Andalusia de substituir la Segona Llengua Estrangera per una Matèria Lingüística de caràcter transversal.

→ **Mesures específiques d'atenció:** Hi ha consens entre autonomies a l'hora de comprendre les mesures específiques com aquelles que, una vegada esgotades totes les vies universals i addicionals, són adaptacions individuals significatives. La C. Valenciana apunta que aquestes són extraordinàries i de caràcter preceptiu i que, per tant, requereixen una avaluació sociopsicopedagògica i l'execució de l'informe sociopsicopedagògic corresponent.

En comparar les accions potencialment desenvolupables, Catalunya il·lustra allò que posa en pràctica com són els suports intensius a l'escola inclusiva (SIEI), els suports intensius a l'audició i

el llenguatge (SIAL) i els programes d'aula integral de suport (AIS). Andalusia, C. de Madrid i C. Valenciana realitzen un abordament menys detallat i presenten: les adaptacions curriculars individuals significatives (ACIS), la intervenció educativa alligada per especialistes i personal complementari, la reformulació d'espais, temps i formats, així com l'ús de mitjans tècnics específics, també a les proves d'avaluació. Ara bé, estan d'acord amb el fet que l'adaptació no pot convertir-se en un perjudici per avaluar negativament, sinó que cal especificar i afegir els criteris d'avaluació adients.

Respecte dels requisits per poder disposar d'atenció específica, qui la necessita, es parteix del punt en què se sobreentén l'habilitació de la condició d'alumnat amb Necessitats Educatives Especials, i s'analitza quines característiques s'ha de manifestar o bé quin procés s'efectua. Catalunya enumera les consideracions d'alumnat amb NESE, entre els quals identifica els alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries; endemés estableix que aquestes mesures són transversals, de freqüència regular i no límit temporal, però sí revisions. En el cas de C. de Madrid, també indica la idiosincràsia de l'alumnat NEE, percebent aquest col·lectiu com aquell que enfronta barreres que limiten el seu accés, presència, participació o aprenentatge, derivades de discapacitat o trastorns greus de la conducta, de la comunicació i del llenguatge, per un període de la seua escolarització o durant tot el seu transcurs. La C. Valenciana pren com procediment l'avaluació sociopsicopedagògica. Per a Andalusia, únicament es fa referència, com també a les altres comunitats, que les mesures específiques s'apliquen quan la resta d'accions no ha donat el resultat esperat, i, a més, apunta que s'aplicaran de forma progressiva i gradual. En relació amb les persones professionals encarregades, les quatre autonomies entenen que és una responsabilitat compartida per tota la comunitat educativa: tutories, professorat especialitzat de suport, equips d'orientació, personal no docent i també equips d'acompanyament socioeducatiu personalitzat o agents externs.

Taula. 2

Anàlisi mesures específiques d'atenció

	Andalusia	Catalunya	C. de Madrid	C. Valenciana
Concepte	Esgotades totes les vies universals i addicionals, són adaptacions individuals significatives amb requisits concrets			
Accions	L'adaptació no pot convertir-se en un perjudici			
	Més generals: ACIS, intervenció especialistes, reformulació d'espais, temps i formats...	Més concretes: SIEI, SIAL, AIS...	Més generals: ACIS, intervenció especialistes, reformulació d'espais, temps i formats...	Més generals: ACIS, intervenció especialistes, reformulació d'espais, temps i formats...
Requisits	No defineix concretament	NEE associades a discapacitats físiques, intel·lectuals o sensorials, trastorns de l'espectre autista, trastorns greus de conducta, trastorns mentals, i malalties degeneratives greus i minoritàries	Col·lectiu que enfronta barreres que limiten el seu accés, presència, participació o aprenentatge, derivades de discapacitat o trastorns greus de la conducta, de la comunicació i del llenguatge, per un període de la seua escolarització o durant tot el seu transcurs.	Procediment l'avaluació sociopsicopedagògica
Professionals encarregats	Responsabilitat compartida per tota la comunitat educativa			

Font: Elaboració pròpia

→ Pla de suport individualitzat (PI): En atenció a la disposició de documents singulars per a organitzar, compilar i elaborar la resposta d'atenció específica, s'ha observat que a totes les autonomies es remet a un informe d'aquesta mena. Andalusia compta amb el *Programa de refuerzo del aprendizaje personalizado*, Catalunya amb el *Pla de suport individualitzat* i C. Valenciana amb el *Pla d'actuació personalitzat*; quant a C. de Madrid, no s'indica una nomenclatura única, sinó que es referencia com *documento individualizado*.

Programes formatius bàsics

- Caràcter de l'adaptació: Les quatre comunitats autònomes compten amb formacions professionals bàsiques (FPB), les quals poden ser ordinàries o adaptades; modificació que comporta el seu re-nomenament per *Programas Específicos de Formación Profesional Básica* a Andalusia i *Programes Formatius de Qualificació Bàsica* C. Valenciana. Alhora, Catalunya disposa d'uns ensenyaments professionals específicament adreçats a alumnat amb NEE, els Itineraris Formatius Específics (IFE) i *Programas Profesionales de Modalidad Especial* a C. de Madrid.
- Variabilitat dels cursos: Dintre de les diverses famílies professionals, a Andalusia es poden cursar 27 FPB; a Catalunya 12 FPB i 4 IFE; a C. de Madrid 20 FPB i s'indica que 13 poden ser de modalitat especial; i a C. Valenciana, un total de 34 FPB.
- Titularitat: De manera generalitzada, existeix un predomini de centres públics i privats concertats enfront de l'oferta formativa d'FPB en institucions privades. Així, es troba una xifra de 564 institucions públiques i 166 privades a Andalusia; 82 públiques i 8 privades a Catalunya; 213 públiques i 121 privades a C. de Madrid; i 551 públiques i 64 privades a C. Valenciana. Com s'evidencia, hi ha una fluctuació rellevant entre Andalusia i C. Valenciana amb C. de Madrid, les quals superen la duplicació en el sector públic; com també es genera un biaix entre aquestes tres i Catalunya, essent aquesta aquella que menys oferta compta.
- Requisits d'accés: Amb una dinàmica conjuminada, l'accés als PFB, ordinaris o adaptats, és determinat per la no tinença del graduat en educació secundària obligatòria. Per realitzar-ne d'adaptats, s'ha d'evidenciar amb una avaluació o dictamen. Ara bé, quant a l'edat d'accés trobem diferències. A Andalusia, cal tenir almenys 16 anys en l'any natural d'accés (és a dir, és viable la incorporació amb 15 anys, però és necessari complir-ne 16 abans que acabe l'any) i no sobrepassar els 19 anys en l'any natural en entrar-hi. A C. de Madrid, s'indica que cal tenir més de 16 anys en l'any natural d'inici, a més incorpora el requisit que es facilite l'opinió al voltant de la proposta d'escolarització de la família o representants legals. A C. Valenciana, poder engegar l'FPB adaptada les persones que tenen entre els 16 i 21 anys l'any natural en començar el programa i, com a màxim, estar-s'hi fins als 24. A Catalunya, trobem que, per als FPB cal tenir 15 anys. En el cas dels IFE a Catalunya, cal tenir entre 16 i 20 anys i no és requisit no tenir l'ESO, de manera excepcional hi accedeixen persones amb ESO sempre que no hagen cursat un FPB.

- Places: Tot enfocant aquest espai als programes adaptats en exclusiva, a Andalusia s'observa una variació determinada pel tipus de discapacitat amb què compta l'alumnat; així resulta en un màxim de 8 persones per a la discapacitat intel·lectual, 5 en el cas de trastorns generalitzats del desenvolupament, 5 també per a trastorns greus de la conducta i 6 per a la pluridiscapacitat. A Catalunya i C. Valenciana estableixen un interval de 6 a 12 persones. A C. de Madrid, tanmateix, s'especifica que les places vacants disponibles per a l'admissió seran totes aquelles autoritzades.
- Beques i ajudes: A les normatives, Andalusia i C. Valenciana esmenten el dret a tenir una beca de menjador i transport, sempre que la institució en què es cursa els estudis estiga fora de la zona d'escolarització vinculada a la residència. A més a més, C. Valenciana presenta les bases reguladores per subvencionar la incorporació al primer curs de formació professional bàsica en centres públics.

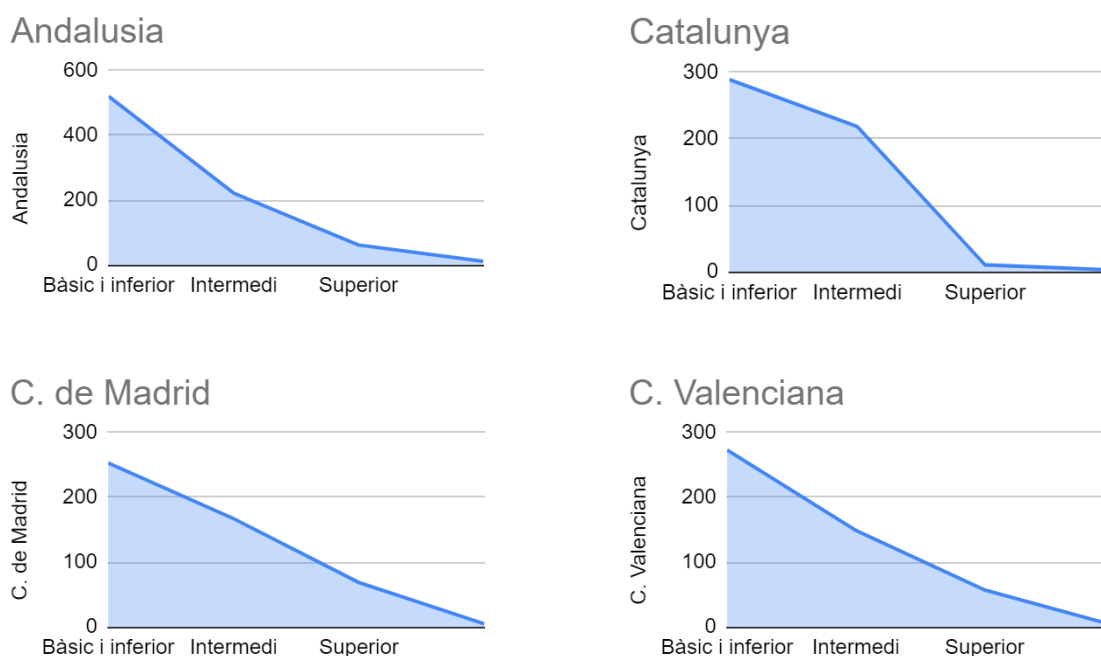
Taula. 3

Síntesi anàlisi Programes Formatius Bàsics

			Andalusia	Catalunya	C. de Madrid	C. Valenciana
Tipus			FPB o Programas Específicos de FPB	FPB + Itineraris formatius específics (IFE)	FPB +Programas Profesionales de Modalidad Especial	FPB o PF de Qualificació Bàsica
Variabilitat dels cursos (en número)			27	4 IFE / 12 FPB	13 especial /20FPB	34 FPB
Titularitat	Públics		564	82	213	551
	Privats		166	8	121	64
Requisits d'accés	Tinença d'ESO	PF Bàsica	No	No	No	No
		P. Adaptats	No	Sí/No	No	No
Places (en número)	PF Bàsica		20	15-30	Màx. 30	15-30
	P. Adaptat		DI: 8 TGD: 5 TGC: 5 PLU.DIS: 6	6-12	Places autoritzades	6- 12

Font: Elaboració pròpia

En referència a l'anàlisi de dades estadístiques estatals, al curs 2022-23, 966.924 alumnes presenten alguna necessitat específica de suport educatiu; d'entre aquests el 27,2% és NEE, és a dir 262.732 persones, les quals 84,2% estan escolaritzades en ensenyaments ordinaris. A Andalusia hi ha 17.092 persones amb NEE matriculades a l'etapa d'ESO i 1.773 en l'FPB; a Catalunya, 9.936 a l'ESO i 5.122 a l'FPB; a C. de Madrid 7.249 a l'ESO i 568 FPB; i a C. Valenciana sabem que 4.067 a l'ESO. Pel que fa al nivell educatiu, es representa tot seguit uns gràfics que addueix als estudis conclusos de les persones amb discapacitat, independentment del tipus, que formen part de la població major de 16 anys per comunitats:



Llegenda: Unitat milers de persones.

Figura 2. Nivell d'estudis conclusos persones majors de 16 anys amb discapacitat. Dades estretes de l'INE, elaboració pròpia

8. CONCLUSIONS I SUGGERIMENTS

Arran l'anàlisi contrastiva autonòmica, s'identifiquen, per una banda, consonàncies en l'abordament general de l'etapa d'ESO i en aspectes fixats, com és la posada en marxa de mesures específiques. Per l'altra banda, s'observen discrepàncies en el plantejament d'accions concretes, com també quant a la varietat de propostes formatives professionals bàsiques i la seua estructuració.

El treball pretenia, tal com es recull a l'OG, aprofundir i comparar les normatives educatives de l'ESO i FPB en matèria d'inclusió d'Andalusia, Catalunya, C. de Madrid i C. Valenciana, i, amb la investigació, s'ha aconseguit obtenir una imatge global de com les autonomies organitzen aquesta resposta educativa. Així, s'ha identificat que Andalusia i C. Valenciana tenen una oferta formativa professional bàsica molt més àmplia que no Catalunya i C. de Madrid, però, alhora, són aquestes darreres autonomies les que atenen millor el criteri d'adaptació a les necessitats específiques i determinen un projecte de cursos formatius adaptats ad hoc. En el treball de Negri i Leiva (2016) s'assenyala la necessitat d'evitar que col·lectius amb DF accedeixin a programes que no s'ajusten a les seues capacitats; a més, s'indica com a requisit evident per millorar la situació actual dins dels programes de Formació Professional d'Andalusia el repensament de la qualitat i la quantitat de l'oferta d'aquest tipus de programes, per atendre les particularitats, demandes i motivacions de l'alumnat (en aquest estudi, diversitat funcional intel·lectual). Tot reforçant els resultats d'aquest estudi, a Garcia et al. (2022, p. 77) s'exposa com el programa IFE, estés en exclusiva per Catalunya, "omple un buit molt important en la transició entre el món educatiu i el laboral en la formació de persones amb NEE".

En referència a l'OE1, i traslladant al plànol vivencial el que s'especifica al Reial decret legislatiu 1/2013 relatiu a la "responsabilitat d'assegurar el dret de les persones a l'educació inclusiva, de qualitat i gratuïta, en igualtat de condicions que la resta d'alumnat, en tots els nivells educatius, com també l'ensenyament en el transcurs de la vida" (2013, p. 18), a Espanya hi ha aproximadament 221.220 estudiants amb NEE cursant en modalitat ordinària i 41500 en específica, tenint en compte tots els nivells educatius i, sobre coneixement que, a cada comunitat existeixen variacions.

En atenció a l'OE2, s'ha identificat que, independentment del nombre d'alumnes, l'autonomia en què les persones amb discapacitat tenen més continuïtat en els estudis és C. de Madrid; això no obstant, s'observa també com Catalunya aconsegueix tenir una quantitat de persones amb nivells intermedis i bàsics- inferiors més notable. Així i tot, es troba xifres allunyades de l'objectiu europeu de minvar a menys del 10% l'abandonament prematur d'estudis (Comissió Europea, 2024).

Pel que fa a l'OE3, segons les darreres dades dels Pressupostos Generals de l'Estat (Govern d'Espanya, 2023), s'obté que l'autonomia amb més pressupost per conduir l'ESO i les FPB és Andalusia, seguida per Catalunya, C. Valenciana i C. de Madrid. A més a més, cal tenir en compte el nombre d'unitats formatives, més significatiu a Andalusia, la densitat poblacional i d'alumnat amb NEE. Tanmateix, no és possible constatar una correlació directa amb la qualitat de la Inclusió perquè no existeix un desglossament de les destinacions concretes i, per tant, la hipòtesi que es pot avalar és que, a major pressupost, major és l'oferta en quantitat, sense fer atribucions a la qualitat. Quant a l'OE4 s'interpreta que els cursos de formació més destacats, pel nombre de centres que els ofereixen a cada comunitat, són: a Andalusia, Serveis administratius amb 133 unitats i Informàtica i comunicacions amb 92; a Catalunya, destaca amb diferència l'IFE d'Auxiliar en serveis de restauració i elaboració d'àpats amb 61; a C. de Madrid, Informàtica d'oficina amb 31; i a C. Valenciana, Serveis administratius amb 102 i Electricitat i electrònica amb 77.

D'acord amb les dades de les matriculacions en ESO i, especialment, en FPB d'alumnat NEE, es reforça la posició que demostra que el recorregut de les persones amb diversitat funcional no finalitza en l'educació l'obligatòria, per tal cosa calen accions per incloure la diversitat en els programes formatius que eviten la marginació (Aguado i Marín, 2020) i que possibiliten treballar o, en si mateix, generen oportunitats laborals que no només milloren la qualitat del sistema educatiu i la societat, sinó també la satisfacció personal i benestar de vida de les persones amb diversitat funcional (Lukas et al., 2016).

Limitacions, suggeriments i propostes de millora

El treball consta d'una limitació força rellevant, ja que l'anàlisi de la realitat educativa és una tasca complexa donat que, entre altres factors, és un camp social i, per tant, en constant fluctuació i canvi; ni el mètode hipotètic-deductiu ni l'hermenèutic-fenomenològic són metodologies suficients per desxifrar objectes estudiats limítrofs entre disciplines o les causes dels quals són multifactorials i interdisciplinaris (Loayza, 2020).

A més a més, i pel que fa a la normativa, una crítica recurrent recau en la desvinculació de la vertadera pràctica educativa, o bé la situació dels centres escolars, amb la legislació que els regeix. Aspecte que es troba estretament vinculat al fet que, com apunta de la Torre (2006), el

currículum, per una banda, i l'estructura educativa, per una altra, es veuen modificats a desig cada cop que l'opció política governant canvia: la no tinença d'un marc normatiu i competencial educatiu independent dels poders polítics al capdavant de l'Estat condueix a una educació esbiaixada i constituïda sota la mirada de persones alienes a la seua quotidianitat i interessos.

Una altra limitació ha estat la manca de transparència de departaments i conselleries educatives, sent més acurat, quant a la destinació detallada dels pressupostos. És cert que els Pressupostos Generals de l'Estat ofereixen dades de lliure accés, les quals es distribueixen en apartats menors i diferenciats, però, tot i això, no és possible fer un estudi amb aquesta informació en què s'aborde en profunditat la inclusió educativa, estatal i autonòmica, ja que no existeix un desglossament detallat de les accions i dels recursos i que, per tant, limita el càlcul de les destinacions i despeses.

L'estudi evidencia la necessitat d'investigacions que analitzen la pràctica de la inclusió educativa de manera holística, atenent normatives, quotidianitat dels centres educatius i societat que els envolta. I, estretament vinculat, aprofundir en les causes de l'abandonament educatiu entre les persones amb diversitat funcional. Endemés, aconseguir esbrinar en què es materialitzen les prestacions seria un assumpte interessant no només per descobrir si la hipòtesi que ens condueix a pensar que "major inversió, millors resultats" és certa, si no que també resultaria d'utilitat per evidenciar si s'està fent un bon ús de les destinacions actuals.

Les perspectives de futur

Com s'ha esmentat, l'Agenda 2030 i els ODS tenen un compromís social pel qual es pretén posar en relleu l'equitat de les persones, el dret a l'educació universal i la convivència lliure de discriminació. Això no obstant, trobem menys investigacions centrades en els períodes educatius que no comprenen l'educació infantil i primària, havent-hi un nombre més reduït en l'educació secundària i deixant de banda el camp de la formació professional i programes per a l'ocupació de l'alumnat NEE. D'aquesta manera, si partim de la idea que "l'autonomia de cada subjecte s'articula amb una dimensió col·lectiva, es compon amb altres" (Carmona, 2020), des de la investigació, l'educació i la societat, cal que es realitzen actuacions per a atorgar les persones amb diversitat funcional del nombre més gran de possibilitats formatives, que es

traduiran en oportunitats d'aconseguir un grau més elevat d'independència, autoconcepte i de desenvolupament humà (Ducón y Cely, 2015).

El suport i l'acompanyament que l'alumnat amb necessitats educatives especials requereix en el seu desenvolupament educatiu no conclou sobtadament en arribar a la fi de l'etapa obligatòria. Aquelles persones aptes pel seu perfil i que decideixen continuar la seua formació, cal que tinguin a l'abast oportunitats d'eixamplar els seus coneixements i competències amb unes condicions d'aprenentatge en la línia d'actuació dels cursos anteriors, si no més dedicada perquè certament els reptes són majors i se'ls està preparant per formar part del món laboral. D'aquesta manera, el foment d'una inclusió educativa veritable en les etapes postobligatòries, en concret en la formació professional (donada la idoneïtat dels objectius), ha de convertir-se en un assumpte de tractament imminent des de posicionaments socials i polítics, perquè no només es creen més opcions per a la participació de les persones en diversitat funcional, sinó que el benestar d'aquest col·lectiu i les seues famílies es veu directament afectat positivament.

9. REFERÈNCIES BIBLIOGRÀFIQUES

- Alcaraz, S. [Salvador] i Arnaiz, P. [Pilar]. (2020). La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal. *Revista colombiana de educación*, 78, 299-320 <http://doi.org/10.17227/rce.num78-10357>
- Alonso, M.J. [María José], i Araoz, I. [Inés]. (2011). El impacto de la Convención internacional sobre los derechos de las personas con discapacidad en la legislación educativa española.
- Arias, C. [Caralina] i Muñoz, M. T. [Maria Teresa]. (2019). Calidad de vida y sobrecarga en cuidadores de escolares con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria*, 36(1), 257-272.
- Asamblea General de les Nacions Unides. (1948). Declaració Universal de Drets Humans.
- Bernal, R.E. [Raisa Emilia], Hernández, Y. [Yoan], García, I. [Ignacio] i Arteaga, R. [Ramón]. (2022). Discapacidad, estigma social y maltrato infantil. *GADE: Revista Científica*, 2(3), 185-210

- Boluarte, A. [Alicia]. 2019. Factores asociados a la calidad de vida en personas con discapacidad intelectual. *Interdisciplinaria*, 36(1), 187-202
<https://doi.org/10.16888/interd.2019.36.1.13>
- Bray, S. [Susan]. (2001). L'educació inclusiva: definició, context i motius. *Suports*, 5(1), 18-25.
- Caballero, A. [Angela], Manso, J. [Jesús], Matarranz, M. [María] i Valle, J. [Javier]. (2016). *Investigación en Educación Comparada: Pistas para investigadores noveles. Revista Latinoamericana de Educación Comparada: RELEC*, 7(9), 39-56.
- Calvo, G.[Gloria]. (2013). La formación de docentes para la inclusión educativa. *Páginas de Educación*, 6(1), 19-35.
- Carmona, D. [Diego]. (2020). Autonomía e interdependencia. La ética del cuidado en discapacidad. *Revista Humanidades*, 10(2), 1-18.
<https://doi.org/10.15517/h.v10i2.41154>
- Castillo, T. [Tomás]. (2014). La persona protagonista de la seva vida independent. Un model d'escolta de professionals i família. *Educació Social. Revista d'Intervenció Socioeducativa*, 58 25-40. <https://doi.org/10.34810/EducacioSocialn58id284916>
- Castro, Y. [Yuri]. (2020). El plagio académico desde la perspectiva de la ética de la publicación científica. *Revista Cubana de Información en Ciencias de la Salud [online]*, 31(4), 1-24.
- Chivite, C.M. [Claudia María] i Serrano, C. [Cecilia]. (2023). Calidad de vida e inclusión social de las personas con trastorno del espectro autista. La utilidad del uso de herramientas digitales en la intervención social. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 73-95.
<https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.04>
- Colectivo Ioé (2013). Diversidad funcional en España. Hacia la inclusión en igualdad de las personas con discapacidades. *Revista Española de Discapacidad*, 1(1) 33-46.
<http://dx.doi.org/10.5569/2340->
- Comissió Europea. (2024). Eurydice. Administración y gobierno en los niveles central y regional.
<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/es/national-education-systems/spain/administracion-y-gobierno-en-los-niveles-central-y-regional>
- Comissió Europea. (2024). European Education Area. Quality education and training for all.
Abandono escolar prematuro.

<https://education.ec.europa.eu/es/education-levels/school-education/early-school-leaving>

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *Decret 104/2018, de 27 de juliol, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8356 (2018).

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *Decret 107/2022, de 5 d'agost, del Consell, pel qual s'estableix l'ordenació i el currículum d'Educació Secundària Obligatòria*. Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 9403 (2022).

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *Ordre 73/2014, de 26 d'agost, per la qual es regulen els programes formatius de qualificació bàsica de la Comunitat Valenciana*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 7349 (2014).

Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport. *Ordre 20/2019, de 30 de d'abril, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià*, Diari Oficial de la Generalitat Valenciana núm. 8540 (2019).

Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Ley 9/1999, de 18 de noviembre, de Solidaridad en la Educación*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 140 (1999).

Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 58 (2002).

Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Orden 25/2008, de 22 de agosto, por la que se regula la atención a la diversidad del alumnado que cursa la educación básica en los centros docentes públicos de Andalucía*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 167 (2008).

Conserjería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional. *Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas*, Boletín Oficial de la Junta de Andalucía núm. 104 (2023).

- Conserjería de Educación, Ciencia y Universidades. *Decreto 23/2023, de 22 de marzo, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid*, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid núm. 71 (2023).
- Conserjería de Educación, Ciencia y Universidades. *Decreto 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria*, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid núm. 176 (2022).
- Conserjería de Educación, Ciencia y Universidades. *Orden 2808/2023, de 30 de julio, por la que se regula la escolarización y la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en centros de educación especial y unidades de educación especial en centros ordinarios, así como la escolarización combinada en la Comunidad de Madrid*, Boletín Oficial de la Comunidad de Madrid núm. 189 (2023).
- Darretxe, L. [Leire], Beloki, N. [Nekane] i Remiro, A. [Arantza]. (2020). Sociedad y escuela que deseamos: la dialéctica entre inclusión y exclusión social. *Ciencia y Educación* 4(1), 71-81. <https://doi.org/10.22206/cyed.2020.v4i1.pp71-8>
- De la Torre, A. [Aníbal]. (2006). El verdadero problema del sistema educativo español. *Revista DIM: Didáctica, Innovación y Multimedia*, 8, 1-4.
- Del Pino, N. [Noemi]. (2016). *La discapacidad de la sociedad española*. [T treball final de grau]. Euskal Herriko Unibertsitatea.
- Departament d'Ensenyament. *Decret 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu*, Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 7477 (2017).
- Departament d'Ensenyament. *Decret 175/2022, de 27 de setembre de 2022, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica*. Diari Oficial de la Generalitat de Catalunya núm. 8762 (2022).
- Ducón, J. [Julio Cesar], i Cely, L. [Lucy Andrea]. (2015). La inclusión laboral de personas con discapacidad: una mirada desde la productividad y el desarrollo humano. *Revista Colombiana de Rehabilitación*, 14(1), 28-36. <https://doi.org/10.30788/RevColReh.v14.n1.2015.16>
- Elizondo, C. [Coral]. (2017). Educación Inclusiva. Un paradigma Transformador. *Pedagogías de la inclusión. Fórum Aragón*, 22, 28-31.

- Eurydice España. (2020). Gasto público en educación por actividad educativa en las Administraciones educativas. Redipedia. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:74bd09ab-b0c7-40bc-a61e-046b7cafd08d/tabla-1--3-0-1-gasto-p-blico-educaci-n-actividad-final-2023.pdf>
- Gallardo, A. [Ángel]. (2002). La educación moral. [Traducció de "L'éducation morale"" per Émile Durkheim]. Ediciones Morata.
- García-Barrera, A. [Alba]. (2023). El 'sesgo inclusivo' del enfoque capacitista en la educación inclusiva. Teoría de la Educación. *Revista Interuniversitaria*. 35(2), 175–190. <https://doi.org/10.14201/teri.29595>
- García, J. [Juan]. Evolución legislativa de la educación inclusiva en España. *Revista Nacional e Internacional de Educación Inclusiva*, 10(1), 251-264. <https://doi.org/10.32093/ambits.vi57.50472>
- García, R. [Rafa], González, O. [Óscar], Rodríguez, A. [Àlex], Aísa, A. [Andreu], Rodríguez, M. [Marian], Miguélez, M. [Maria] i Coma, M. [Marc]. (2022). IFE Institut Les Salines: sis anys atenent les necessitats educatives especials des de la Formació Professional. *Àmbits de psicopedagogia i orientació*, 57(3), 68-77.
- Gaviria, K. [Kathelyn], Amado, C. [Concepción], Herazo, Y. [Yaneth] i Hernández, D. [Diana]. (2019). Relación entre el funcionamiento y calidad de vida en personas con discapacidad. *AVFT – Archivos Venezolanos De Farmacología Y Terapéutica*, 38(3), 166-173. http://saber.ucv.ve/ojs/index.php/rev_aavft/article/view/16810
- Gómez, A. [Ariel] i Sarría, A. [Ángela]. (2020). Ética informática, ética de la información y plagio: apuntes desde la teoría y la práctica. *Revista Conrado*, 16(76), 239-244.
- Govern d'Espanya. Constitución española. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 311 (1978).
- Govern d'Espanya. (2023). EducaBase. Enseñanzas no universitarias/necesidades de apoyo educativo. https://estadisticas.educacion.gob.es/EducaJaxiPx/Tabla.htm?path=/no-universitaria/alumnado/apoyo/2021-2022/acnee/I0/&file=acnee_01.px&L=0
- Govern d'Espanya. (2024). Educación Inclusiva. Subdirección General de Cooperación Territorial e Innovación Educativa. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>
- Govern d'Espanya. (2023). Presupuestos Generales del Estado 2023: Informe Económico y Financiero.

<https://www.sepg.pap.hacienda.gob.es/sitios/sepg/es-ES/Presupuestos/InformeEconomicoFinanciero/Documents/Informe%20Economico%20Financiero%202023.pdf>

- Guevara, G. P. [Gladys Patricia], Verdesoto, A. E. [Alexis Eduardo], i Castro, N. E. [Nelly Esther]. (2020). Metodologías de investigación educativa (descriptivas, experimentales, participativas, y de investigación-acción). *RECIMUNDO*, 4(3), 163-173. [https://doi.org/10.26820/recimundo/4.\(3\).julio.2020.163-173](https://doi.org/10.26820/recimundo/4.(3).julio.2020.163-173)
- Guix, J. [Joan]. (2008). El análisis de contenidos: ¿Qué nos están diciendo?. *Revista Calidad Asistencial*, 23(1), 26-30. [10.1016/S1134-282X\(08\)70464-0](https://doi.org/10.1016/S1134-282X(08)70464-0)
- Instituto Nacional de Estadística. (2022). Encuesta de Discapacidad, Autonomía personal y Situaciones de Dependencia (EDAD) Principales resultados. Año 2020.
- Jefatura del Estado. *Llei Orgànica 3/2020, de 29 de desembre, per la que es modifica la Llei Orgànica 2/2006, de 3 de maig, d'Educació*, Butlletí Oficial de l'Estat núm. 340 (2020).
- Jefatura del Estado. *Real decreto 217/2022, de 29 de marzo, por el que se establece la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Secundaria Obligatoria*. Butlletí Oficial de l'Estat núm. 76 (2022).
- Jiménez, A. [Antonio] i Huete, A. [Agustín]. (2010). Políticas públicas sobre discapacidad en España. *Hacia una perspectiva basada en los derechos. Política y Sociedad*, 47(1) 137-152.
- Loayza, E. F. [Edward Faustino]. (2020). La investigación cualitativa en Ciencias Humanas y Educación. Criterios para elaborar artículos científicos. *EDUCARE ET COMUNICARE Revista De investigación De La Facultad De Humanidades*, 8(2), 56-66. <https://doi.org/10.35383/educare.v8i2.53>
- Martínez, R. [Rogelio], Porto, M. [Mónica] i Garrido, C. [Carlos]. (2019). Aulas de Educación Especial en España: Análisis comparado. *Siglo Cero*, 50(3), 89-120. <http://dx.doi.org/10.14201/scero201950389120>
- Ministerio de derechos sociales y agenda 2030. (2022). Estrategia española sobre discapacidad 2022-2030 para el acceso, goce y disfrute de los derechos humanos de las personas con discapacidad. Calidad de vida e inclusión social de las personas con trastorno del espectro autista. La utilidad del uso de herramientas digitales en la intervención social. *Revista Española de Discapacidad*, 11(1), 73-95. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.11.01.04>

Ministerio de derechos sociales, consumo y agenda 2030. (2024). Empleo y discapacidad. <https://www.mdsocialesa2030.gob.es/derechos-sociales/discapacidad/empleo/index.htm>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2023). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con Necesidades Específicas de Apoyo Educativo curso 2022-2023. *Subdirección General de Estadística y Estudios*. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/dam/jcr:fd110b44-403b-426b-a1ba-aa8e0b357abe/notaresumen-2023.pdf>

Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes. (2024). El BOE publica la distribución a las CCAA de 571 millones de euros para diversas actuaciones en materia educativa. <https://www.educacionfpydeportes.gob.es/prensa/actualidad/2023/07/20230718-programasboe.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2024). *Educación inclusiva*. <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/sgctie/educacion-inclusiva.html>

Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2022). Estadística de las enseñanzas no universitarias. Alumnado con necesidad específica de apoyo educativo. Curso 2020-2021. <https://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:ae456755-1f2e-48be-94d4-4e13ab204e8b/notaresumen21.pdf>

Ministerio de Política Territorial y Función Pública. (2024). Organización del sistema educativo. https://administracion.gob.es/pag_Home/Tu-espacio-europeo/derechos-obligaciones/ciudadanos/educacion/sistema-educativo/organizacion.html

Ministeri de Sanitat, Serveis Socials i Igualtat. *Reial Decret Legislatiu 1/2013, de 29 de novembre, per el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social*, Butlletí Oficial de l'Estat núm. 289 (2013).

Negri, M. I. [María Isabel] i Leiva, J. J. [Juan José]. (2016). El papel de la formación profesional en la inclusión socio-laboral de jóvenes con Diversidad Funcional Intelectual. *Revista de Educación Inclusiva*, 9(3), 13-28.

- Organización de las Naciones Unidas. (2006). Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-s.pdf>
- Osorio, R. [Rebeca], i Castro, D. [Diana]. (2021). Aproximaciones a una metodología mixta. *Nocua*, 13(22), p. 65-84. <http://hdl.handle.net/20.500.11799/140014>
- Pérez, A.B. [Ana Belén]. (2023). La educación inclusiva y la atención a la diversidad. *Revista RETOS XXI*, 7(1), 1-6. <https://doi.org/10.30827/retosxxi.7.2023.28152>
- Pla, L. [Lena] i Villaescusa, M.I. [María Isabel]. (2021). Preocupaciones del profesorado sobre la inclusión de alumnos con discapacidad en las aulas ordinarias. *Psicología em Pesquisa*, 15, 1-17. <http://dx.doi.org/10.34019/1982-1247.2021.v15.27710>
- Plena inclusión. (2024). Misión, ética y valores. <https://www.plenainclusion.org/conocenos/asi-nos-organizamos/mision-etica-y-valores/>
- Polonio de Dios, G. [Gema]. (2015). La discapacidad desde la perspectiva del estado social [Tesis doctoral]. Universidad de Córdoba.
- Raventós, F. [Francisco]. (1983). El fundamento de la metodología comparativa en educación. *Educar*, 3, 61-75. <https://raco.cat/index.php/Educar/article/view/42058>
- Rivas, C. [Carlos], Gracia, J. [José], i Guijarro, M. [Mariuxi]. (2016). Reflexiones sobre metodología de la investigación educativa. *Dominio De Las Ciencias*, 2(4), 245–254.
- Rogero, J. [Jesús], Tovar, F.J. [Francisco José] i Toboso, M. [Mario]. (2022). El nuevo discurso frente a la educación inclusiva en España. *Revista Española de Discapacidad*, 10(2), 35-52. <https://doi.org/10.5569/2340-5104.10.02.03>
- Sanchez, V. [Victoria], López, M. [Mauricio], Amor, A.M. [Antonio Manuel] i Verdugo, M.A. [Miguel Ángel]. (2020). Apoyos para la Calidad de Vida de escolares con y sin discapacidad: revisión de literatura. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social*, 9(2), 327-349. <https://doi.org/10.15366/riejs2020.9.2.016>
- Sarto, M. P. [Maria Pilar] i Venegas, M.E. [Maria Eugenia]. (2009). Aspectos clave de la Educación Inclusiva. *Publicaciones del INICO*. <https://sid-inico.usal.es/idocs/F8/FDO22224/educacion-inclusiva.pdf>
- Suárez, M. L. [María Lucía], Sánchez, L. [Laura] i Rodríguez, M. A. [María Ángeles]. (2019). Inclusión social y autodeterminación: los retos en la calidad de vida de los jóvenes con

autismo y discapacidad intelectual. *Siglo Cero*, 50(3), 29–46.
<https://doi.org/10.14201/scero20195032946>

Tuluá. (2021). Informe de Calidad de Vida 2021. Programa Tuluá Cómo Vamos. Recuperat de <https://tuluacomovamos.org/wp-content/uploads/2022/11/Informe-Calidad-Vida-2020-2021.pdf>

UNESCO. (2008). La Educación inclusiva: el camino hacia el futuro. Conferencia internacional de Educación, Ginebra. https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000161565_spa

Véliz, V. [Verónica] i Uribe, L. i [Lorena]. (2021). Aportes de la terapia ocupacional al contexto educacional inclusivo: interrelación entre el enfoque psicosocial, la teoría de integración sensorial y acciones de atención temprana. *Revista Chilena de terapia ocupacional*, 20(2), 185-196. <https://doi.org/10.5354/0719-5346.2009.87>

Vidirales R. [Ruth], Hernández, C. [Cristina], Plaza, M. [Marta], Gutiérrez, C. [Cristina] i Cuesta, J.L. [José Luis]. (2017). Calidad de vida y Trastorno del Espectro del Autismo. Confederación Autismo España.

10. ANNEXOS

Annex 1.

Taula 1. Normativa escollida per comunitats autònomes

	ESO	Programes de formació bàsica
Andalusia	Decreto 102/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la	Orden de 8 de noviembre de 2016, por la que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía, los criterios y el procedimiento de admisión a las mismas y se desarrollan los currículos de veintiséis títulos profesionales básicos. Resolución de la Dirección General de Formación Profesional, de 13 de junio de 2022, por la que se dictan instrucciones para el desarrollo del procedimiento de admisión y matrícula en los ciclos formativos de grado básico, para el curso escolar

	ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas	2022-2023, en los centros docentes sostenidos con fondos públicos en la Comunidad Autónoma de Andalucía.
Catalunya	<p>DECRET 175/2022, de 27 de setembre, d'ordenació dels ensenyaments de l'educació bàsica.</p> <p>DECRET 150/2017, de 17 d'octubre, de l'atenció educativa a l'alumnat en el marc d'un sistema educatiu inclusiu.</p> <p>RESOLUCIÓ ENS/1544/2013, de 10 de juliol, de l'atenció educativa a l'alumnat amb trastorns de l'aprenentatge.</p>	<p>DECRET 284/2011, d'1 de març, d'ordenació general de la formació professional inicial.</p> <p>Resolució EDU/294/2023, de 2 de febrer, per la qual s'estableixen els itineraris formatius específics (DOGC núm. 8850, de 8.2.2023)</p> <p>Resolució EDU/1166/2020, de 28 de maig, per la qual es determinen el calendari i les condicions de la preinscripció i matrícula, per al curs 2020-2021, als itineraris formatius específics (IFE) (DOGC núm. 8147, de 4.6.2020)</p> <p>RESOLUCIÓ EDU/1359/2019, de 16 de maig, per la qual es modifiquen la Resolució ENS/1102/2014, de 21 de maig, per la qual s'estableixen els programes de formació i inserció, i la Resolució ENS/2250/2014, de 6 d'octubre, de l'estructura dels programes de formació i inserció.</p> <p>Acord GOV/120/2016, de 30 d'agost, pel qual es crea el Pla pilot experimental d'itineraris formatius específics (IFE) per a alumnes amb necessitats educatives especials associades a discapacitat intel·lectual lleu o moderada (DOGC núm. 7196, d'1.9.2016)</p>
Comunitat de Madrid	Decreto 23/2023, de 22 de marzo, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la atención educativa a las diferencias individuales del alumnado en la Comunidad de Madrid.	DECRETO 30/2020, de 13 de mayo, del Consejo de Gobierno, por el que se modifica el Decreto 107/2014, de 11 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la Formación Profesional Básica en la Comunidad de

	<p>DECRETO 65/2022, de 20 de julio, del Consejo de Gobierno, por el que se establecen para la Comunidad de Madrid la ordenación y el currículo de la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>ORDEN 1712/2023, de 19 de mayo, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se regulan determinados aspectos de organización, funcionamiento y evaluación en la Educación Secundaria Obligatoria.</p> <p>ORDEN 190/2023, de 30 de enero, de la Vicepresidencia, Consejería de Educación y Universidades, por la que se desarrolla la organización y el currículo del programa de diversificación curricular de la Educación Secundaria Obligatoria en la Comunidad de Madrid</p>	<p>Madrid y se aprueba el Plan de Estudios de 20 títulos profesionales básicos.</p> <p>Resolución de la Viceconsejería de Política Educativa, por la que se dictan instrucciones sobre incorporación y admisión en los Programas Profesionales de Modalidad Especial para el curso 2022-2023</p>
<p>Comunitat de València</p>	<p>DECRET 104/2018, de 27 de juliol, del Consell, pel qual es desenvolupen els principis d'equitat i d'inclusió en el sistema educatiu valencià.</p> <p>ORDRE 20/2019, de 30 d'abril, de la Conselleria d'Educació, Investigació, Cultura i Esport, per la qual es regula l'organització de la resposta educativa per a la inclusió de l'alumnat en els centres docents sostinguts amb fons públics del sistema educatiu valencià.</p>	<p>DECRET 185/2014, de 31 d'octubre, del Consell, pel qual s'establixen vint currículums corresponents als cicles formatius de Formació Professional Bàsica en l'àmbit de la Comunitat Valenciana</p> <p>ORDRE 73/2014, de 26 d'agost, de la Conselleria d'Educació, Cultura i Esport, per la qual es regulen els programes formatius de qualificació bàsica de la Comunitat Valenciana</p> <p>RESOLUCIÓ de 6 de juliol de 2023, del secretari autonòmic d'Educació i Formació Professional, per la qual es dicten instruccions per a l'organització i el funcionament dels programes formatius de qualificació bàsica en l'àmbit de la Comunitat Valenciana per al curs 2023-2024.</p> <p>ORDRE 35/2022, de 15 de juny, de la consellera d'Educació, Cultura i Esport,</p>

		per la qual s'estableixen les bases reguladores per a la concessió de subvencions per a incrementar l'accés d'alumnes a determinats cicles de Formació Professional
--	--	---

Annex 2.

Taules indicadors normativa

Etapa ESO		Andalusia	Catalunya	C. de Madrid	C. Valenciana
Resposta educativa: S'especifica...	Accions				
	Disponibilitat de recursos				
	Distribució de recursos				
	Tasca dels professionals per al suport a la inclusió				
Mesures generals d'atenció	Disposicions ordinàries				
	PEC				
	Explicitació de mesures				
Mesures específiques d'atenció: s'aborda explícitament ...	Conceptualització d'atenció específica				
	Accions				
	Requisits				

	Quan				
	Qui				
	Professionals encarregats				
Pla de suport individualitzat (PI)		<i>Programa de refuerzo del aprendizaje personalizado</i>	<i>Pla de suport individualitzat</i>		<i>Pla d'actuació Personalitzat</i>

Programes formatius bàsics

		Andalusia	Catalunya	C. de Madrid	C. Valenciana	
Caràcter de l'adaptació	Específics (esp.)		<i>itineraris formatius específics (IFE)</i>			
	Formacions bàsiques (FPB)					
Variabilitat dels cursos (en número)		27	4 IFE / 12 FPB	13 esp./20 FPB	34 FPB	
Titularitat	Públics	564	21+61 (adaptats)= 82	213	551	
	Privats	166	8	121	64	
Requisits d'accés	Específics					
	Tinença d'ESO	PF Bàsica	No	No	No	No
		P. Adaptats	No	Sí/No	No	No
Places (en número)	PF Bàsica	20	15-30	Màx. 30	15-30	
	P. Adaptat	DI: 8 TGD: 5	6-12	Places autoritzades	6- 12	

		TGC: 5 PLU.DIS: 6			
Beques i ajudes		DESPLAÇ.			

Annex 3

Nova normativa afegida

	Programes formatius bàsics
Andalusia	Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. Decreto 135/2016, de 26 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de Formación Profesional Básica en Andalucía.
C. de Madrid	DECRETO 107/2014, de 11 de septiembre, del Consejo de Gobierno, por el que se regula la Formación Profesional Básica en la Comunidad de Madrid y se aprueba el Plan de Estudios de veinte títulos profesionales básicos. INSTRUCCIONES de la dirección general de Educación Secundaria, Formación Profesional y Régimen especial sobre incorporación, admisión, organización y evaluación en los programas profesionales de modalidad general que se importen en el curso escolar 2023-2024 en unidades de formación e inserción laboral.