

La escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales en España: un estudio longitudinal

The Schooling of Students with Special Educational Needs in Spain: A Longitudinal Study

A escolarização de alunos com necessidades educativas especiais em Espanha: um estudo longitudinal

Salvador Alcaraz-García*  <https://orcid.org/0000-0001-8590-8912>

Pilar Arnaiz-Sánchez**  <https://orcid.org/0000-0002-0839-891X>

Doi: 10.17227/rce.num78-10357

Para citar este artículo: Alcaraz, S. y Arnaiz, P. (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>



Recibido: 29/07/2019
Evaluado: 17/09/2019

* Doctor en Pedagogía por la Universidad de Murcia, profesor del departamento de Didáctica y Organización Escolar de la Facultad de Educación de la Universidad de Murcia y miembro del equipo de investigación (E073-02) Educación Inclusiva: Escuela para Todos. Líneas de investigación en el ámbito en Educación de la Universidad de Murcia. Correo electrónico: sag@um.es

** Doctora en Filosofía y Ciencias de la Educación. Catedrática de Didáctica y Organización Escolar en la Universidad de Murcia. Licenciada en Pedagogía, Maestra de Educación Especial y de Audición y Lenguaje. Correo electrónico: parnaiz@um.es

Resumen

La educación inclusiva es un proceso que trata de eliminar las barreras que dificultan la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado. Una de esas barreras es la ausencia de un grupo en particular: los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) en escenarios educativos ordinarios. El objetivo de este artículo de investigación es explorar el estado actual y analizar la evolución en la última década (cursos académicos del periodo 2006-2017) del tipo de escolarización de estos estudiantes, desde la perspectiva nacional y autonómica de España. Para ello, se ha recurrido a un estudio documental, concretamente, de revisión estadística de los datos proporcionados por el Ministerio de Educación y Formación Profesional, a partir de los siguientes indicadores: alumnado con NEE, alumnado con NEE escolarizado en centros específicos de educación especial, alumnado con NEE escolarizado en unidades especiales en centros ordinarios, alumnado con NEE escolarizado en contextos ordinarios y número de unidades de escolarización en modalidad no ordinaria. Los resultados muestran que, si bien en el Estado español se ha progresado mucho en la apuesta por la educación inclusiva, el número de alumnos con NEE escolarizados en emplazamientos no ordinarios se ha incrementado en los últimos años. Se concluye que es necesario promover políticas de escolarización de los estudiantes con NEE que garantice su presencia en contextos ordinarios para desarrollar una atención educativa de calidad e inclusiva.

Palabras clave

Inclusión; centros específicos de educación especial; alumnado con necesidades educativas especiales; educación especial; estudios longitudinales

Keywords

Inclusion; special schools; special needs students; special education; longitudinal studies

Abstract

Inclusive education is a process that aims at overcoming barriers that hinder the presence, participation and success of all students. One of these barriers is the lack of access for special needs students (in English, SEN) in mainstream schools. The goal of this article is to explore the state of the art of these students' schooling in Spain as well as to analyze its evolution during the last decade (2006-2007 to 2016-2017 academic terms), from a national autonomous perspective. For this purpose, the authors conducted a documentary study focusing on a statistical review of data provided by the Ministry of Education and Vocational Training database. The research variables are the number of children with SEN, students with SEN schooling in specific special education centers, students with SEN schooling in special units/substitutes in ordinary centers, students with SEN schooling in ordinary contexts and the number of school units in the non-ordinary system. The results show that the number of students with SEN schooling in non-ordinary contexts has increased recently, although much progress has been made in inclusive education in the Spanish state. The authors conclude that to develop quality, inclusive education, it is necessary to guarantee these students' access to ordinary contexts

Resumo

A educação inclusiva é um processo que tenta eliminar as barreiras que impedem a presença, participação e sucesso de todos os alunos. Portanto, uma barreira para a inclusão é a ausência de certos alunos, como alunos com necessidades educacionais especiais (NEE), em ambientes educacionais comuns. Este artigo tem como objetivo explorar o estado atual e analisar a evolução na última década (2006-2007 a 2016-2017) do tipo de escolaridade deste aluno, de um ponto de vista nacional e regional da Espanha. Para isso, foi utilizado um estudo documental, especificamente, de revisão estatística dos dados fornecidos pelo Ministério da Educação e Formação Profissional, com base nos seguintes indicadores: alunos com NEE, alunos com NEE matriculados em centros específicos de educação especial, alunos com NEE escolaridade em unidades especiais em centros comuns, alunos com NEE escolaridade em contextos ordinários e número de unidades de ensino de modo não usual. Os resultados mostram que, embora o estado espanhol tenha feito grandes progressos no compromisso com a educação inclusiva, o número de alunos com NEE presentes em locais não comuns aumentou nos últimos anos. Conclui-se que é necessário promover políticas de escolarização para alunos com NEE que garantam sua presença em contextos comuns para desenvolver qualidade e atenção educacional inclusiva.

Palavras-chave

Inclusão; centros de educação especial; alunos com necessidades educacionais especiais; educação especial; estudos longitudinais

Introducción

Los avances conseguidos en la educación han sido muy significativos en los últimos años: desde la consideración de la educación como un derecho inalienable de las personas se ha avanzado hacia una política, cultura y práctica que trata de conseguir una educación inclusiva de calidad, democrática, equitativa, justa e igualitaria en oportunidades para todo el alumnado (Ainscow, Beresford, Harris, Hopkins, Southworth y West, 2016; Arnaiz, de Haro y Maldonado, 2019; Booth y Ainscow, 2002). De hecho, ofrecer una respuesta educativa de calidad e inclusiva a todos los estudiantes se ha convertido en una de las líneas de acción prioritarias de la comunidad educativa internacional. Así se refleja en el objetivo 4 de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030 aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas en el 2015, que insta a los gobiernos a garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad para promover oportunidades de aprendizaje para todos a lo largo de la vida.

Este objetivo, por consiguiente, asume el compromiso de eliminar las disparidades en la educación y de garantizar el acceso a ella de todo el alumnado. En este sentido, coincide con la pretensión de la educación inclusiva, en cuanto proceso de cambio y mejora educativa que trata de eliminar las barreras que dificultan la presencia, la participación y el éxito de todo el alumnado, en especial de quienes se encuentran en riesgo de exclusión educativa, como son los estudiantes con NEE en las aulas de los centros ordinarios (Ainscow, 2016; Arnaiz, 2019). Muntaner, Rosselló y De la Iglesia (2016) señalan que la presencia de todo el alumnado, incluido evidentemente el que presenta NEE, en las actividades, situaciones y experiencias llevadas a cabo en el aula ordinaria es un indicador importante en el proceso de la inclusión, aunque no el único.

Desde esta perspectiva, la educación inclusiva se relaciona con la consecución de un sistema educativo capaz de procurar un aprendizaje de calidad a todo el alumnado en clases regulares a través de escenarios educativos inclusivos (Arnaiz, 2003; Arnaiz y Azorín, 2014). Por consiguiente, el emplazamiento y la modalidad de escolarización del alumnado con NEE se convierten en un aspecto decisivo en esa relación.

La investigación sobre la presencia o el emplazamiento del alumnado con NEE y su vinculación con el desarrollo de una educación inclusiva ha sido escasa e intermitente en los últimos años (Anastasiou y Kauffman, 2009; Magnússon, 2019) pero, al mismo tiempo, arroja evidencias significativas. López-Torrijo (2009) comparó la escolarización del alumnado con NEE entre varios países de la Unión Europea y evidenció una tendencia generalizada al alza de la presencia de esta población en contextos diferentes a los ordinarios. En el marco iberoamericano, diversos estudios apuntan

en esta misma dirección (Deliyore, 2018; García y Jutinico, 2014; Gutiérrez, 2007; Payà, 2010). Para el caso español, Moriña-Díez (2002) realizó un estudio de revisión estadística en el que analizó el estado actual y la evolución (1995-2000) del alumnado en emplazamientos distintos a los ordinarios. Esta autora halló una disminución de la exclusión escolar en España, sin embargo, el número de unidades especiales en centros ordinarios permaneció igual a lo largo de la serie temporal que estudió y observó diferencias entre comunidades autónomas. Diversos estudios (De Bruin, 2019; Richter y Hoffmann, 2019; Villegas y Sánchez, 2014) han mostrado que la presencia de alumnado en contextos ordinarios es diferente dependiendo del tipo de necesidad educativa especial. Según estos autores, los estudiantes con NEE vinculadas a discapacidad sensorial son los que más asisten a las aulas convencionales de los centros ordinarios; sin embargo, aquellos con discapacidad intelectual y con trastorno del espectro autista son los que menos acuden a dichas aulas y centros.

En efecto, estos trabajos y otros más, como los de la European Agency for Special Needs and Inclusive Education (2016) y los informes de la Organización para la Cooperación y Desarrollo Económicos de diversos países, como Colombia (2016), muestran que la escolarización de todo el alumnado en entornos inclusivos es una preocupación internacional. Este artículo pretende ilustrar esta realidad, utilizando a España como estudio de caso.

En la actualidad, la educación española está regulada por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE) y la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre de 2013, para la mejora de la calidad educativa (*Lomce*). Estas normas incorporan la inclusión educativa entre los principios generales de la educación. Por consiguiente, establecen que la escolarización del alumnado con NEE se regirá por los principios de normalización e inclusión y asegurará su no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. No obstante, diferentes investigaciones (Arroyo y Berzosa, 2018; Martín-Lagos, 2018; Moriña-Díez, 2002; Sandoval, Simón y Echeita, 2018) han puesto de manifiesto una distancia entre la declaración de intenciones y las prácticas inclusivas que se llevan a cabo en el sistema educativo español, en especial con el alumnado con NEE. De hecho, en el 2017 el Comité de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad señaló que el sistema educativo español perpetúa un patrón estructural de exclusión y segregación de los estudiantes con NEE, que dificulta su acceso a una educación inclusiva pues, este alumnado queda encuadrado en un sistema educativo paralelo consistente en la escolarización en centros de educación especial o aulas especiales dentro de los centros ordinarios.

Además, desde la Constitución Española de 1978, España es un Estado democrático con una organización territorial conformada por diecisiete comunidades autónomas y dos ciudades autónomas. La educación es una materia compartida entre el Estado y las comunidades autónomas, lo que implica la existencia de diversos modelos de desarrollo legislativo y de gestión de la enseñanza entre territorios, por ejemplo, la política de escolarización del alumnado con NEE.

Todo lo indicado hace que el estudio de España sea interesante y lo convierte en esquema de comparación de aquellos Estados que comparten su descentralización administrativa. Se requiere, por consiguiente, analizar el estado actual y la evolución de la escolarización del alumnado con NEE en el sistema educativo español para dar respuesta a las siguientes preguntas: 1) ¿En qué emplazamientos escolares está presente y escolarizado el alumnado con NEE? 2) ¿Cuál es la evolución de la presencia y la escolarización de este alumnado en centros ordinarios y/o especiales durante la última década? 3) ¿Existen diferencias en la presencia y escolarización de este alumnado entre comunidades autónomas?

Como consecuencia, el objetivo general de este trabajo es describir y analizar el estado actual y la evolución de la escolarización del alumnado con NEE en el sistema educativo español en la última década para conocer si existe relación entre el compromiso legislativo y la puesta en práctica de los planteamientos de la educación inclusiva. Los objetivos específicos son:

- » Identificar la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos ordinarios y diferenciados en España durante la última década; y
- » Analizar las similitudes y diferencias de la escolarización del alumnado con NEE entre las comunidades autónomas de España durante la última década.

Metodología

La estrategia metodológica empleada en este estudio se ubica dentro de un enfoque cuantitativo, con carácter descriptivo y exploratorio, fundamentado en el análisis documental, específicamente de revisión estadística de fuentes secundarias de información, desde una perspectiva longitudinal.

Fuentes secundarias de información

Para dar respuesta a los objetivos de este trabajo se ha realizado una revisión documental en el portal de estadística no universitaria del Ministerio de Educación y Formación Profesional de España (MEFP). La información

disponible permite constatar con bastante fidelidad lo acontecido a lo largo de la serie temporal objeto de estudio (2006-2017), pues se centra en los mismos criterios que este trabajo para el cálculo de los indicadores. Esta fuente se consultó durante la primera mitad del 2019.

Ámbito de la información

El trabajo se ha centrado en el estudio documental de la estadística no universitaria de enseñanzas de régimen general entre los cursos académicos 2006-2007 y 2016-2017 (último año de actualización de datos). La *enseñanza de régimen general no universitaria* comprende el alumnado matriculado en educación infantil, educación primaria, educación secundaria obligatoria (ESO), bachillerato (inclusive la modalidad de a distancia), ciclos de formación profesional de grados medio y superior (modalidad a distancia, inclusive), así como aquellos otros programas educativos que, en su momento y en función de la ley vigente, se ofrecían como respuesta al alumnado que no lograba alcanzar los objetivos de la ESO (por ejemplo, programas de garantía social y de cualificación profesional). Siguiendo los códigos de área del International Standard Classification of Education (Isced) 2011, estas enseñanzas equivalen a los niveles comprendidos entre el Isced-1 y el Isced-5.

Respecto a la titularidad, se han tenido en cuenta los centros públicos y privados. En algunos indicadores (*escolarización en centros ordinarios del alumnado con NEE*) el intervalo de estudio ha sido el comprendido desde el curso 2011-2012 hasta el 2016-2017, por ser el intervalo disponible por parte del Ministerio de Educación y Formación Profesional.

Para dar respuesta al segundo objetivo específico, se ha recogido información de las diecisiete comunidades autónomas (Andalucía, Aragón, Principado de Asturias, Islas Baleares, Canarias, Cantabria, Castilla-La Mancha, Castilla y León, Cataluña, Comunidad Valenciana, Extremadura, Galicia, La Rioja, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra y País Vasco) y de las dos ciudades autónomas (Ceuta y Melilla) que conforman la estructura territorial del Estado español.

Indicadores

En este estudio los indicadores que se han tenido en cuenta han sido los siguientes:

- » Alumnado con NEE.
- » Escolarización en centros ordinarios del alumnado con NEE.
- » Escolarización en emplazamientos especiales (no ordinarios) del alumnado con NEE (centros específicos de educación especial y unidades especiales en centros ordinarios).

- » Escolarización en centros específicos de educación especial del alumnado con NEE.
- » Número de centros específicos de educación especial.
- » Escolarización en unidades especiales en centros ordinarios del alumnado con NEE.
- » Número de unidades especiales en centros ordinarios.

Con relación al tratamiento de los datos estadísticos de la fuente de información, se empleó una metodología basada en técnicas cuantitativas pues el trabajo se interesó por conocer el estado actual y la evolución durante la última década de la escolarización del alumnado con NEE. Para calcular la evolución, se utilizó la tasa de variación (TV) en el intervalo de estudio (2006-2007 a 2016-2017). El cálculo se realizó de la siguiente manera: $[(\text{curso } 2016-2017 - \text{curso } 2006-2007) * 100] / \text{curso } 2006-2007$. La categorización del comportamiento evolutivo de las comunidades autónomas se realiza en torno a dos parámetros: valor positivo o negativo de la tasa de variación y tasa de variación inferior o superior a la media estatal.

Resultados

La presentación de resultados se organizará en torno a los indicadores objeto de estudio. Dentro de cada uno de ellos, el orden de exposición será el siguiente: en primer lugar, se expondrán los resultados de la media estatal que tratan de dar respuesta al primer objetivo específico (“Identificar la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos ordinarios y diferenciados en España durante la última década”) y, en segundo lugar, se expondrán los del segundo objetivo (“Analizar las similitudes y diferencias de la escolarización del alumnado con NEE entre las comunidades autónomas de España durante la última década”).

Indicador 1. Alumnado con NEE

Durante el curso 2016-2017, el sistema educativo español acogió a 8 135 876 alumnos de enseñanza de régimen general no universitaria. De ese total, el 2,7 % es considerado alumnado con NEE. Además, el análisis estadístico de la serie temporal mediante la tasa de variación de esta población muestra un incremento del 42,1 % en la última década en España.

El análisis de estos datos por comunidades y ciudades autónomas nos muestra diferencias entre regiones.

Como se muestra en la figura 1, en relación a la tasa de alumnado con NEE, las comunidades y ciudades autónomas de España se agrupan en tres grupos en función a cómo se sitúan con respecto a la media estatal.

- » Grupo 1 (comunidades autónomas con tasa inferior a la media). Este grupo lo conforman Extremadura, Aragón, Cataluña, Comunidad de Madrid, Canarias, País Vasco y Castilla-La Mancha.
- » Grupo 2 (comunidades autónomas con tasa igual a la media). Islas Baleares, Cantabria y Castilla y León componen este grupo.
- » Grupo 3 (comunidades autónomas con tasa superior a la media). En este grupo se sitúan las comunidades autónomas de Comunidad Foral de Navarra, Región de Murcia, Galicia, Ceuta, Comunidad Valenciana, La Rioja, Principado de Asturias, Melilla y Andalucía.

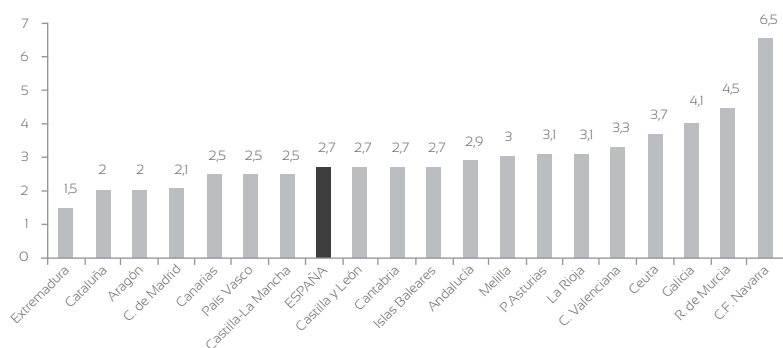


Figura 1.

Alumnado con decisión oficial de NEE por comunidades autónomas.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

Indicador 2. Escolarización en centros ordinarios del alumnado con NEE

Durante el curso 2016-2017, el 83,2 % del alumnado con NEE se encuentra escolarizado en aula convencional en centro ordinario. Si se compara con el dato de hace cinco cursos (78,5 %), esto supone un incremento del 5,99 %. El análisis por comunidades autónomas también muestra diferencias entre regiones (véase la tabla 1).

Tabla 1.

Alumnado con NEE escolarizado en emplazamientos ordinarios en las autonomías y tasa de variación (tv), desde el curso 2011-2012 hasta el 2016-2017

	2011-2012 (%)	2016-2017 (%)	tv (%)
Comunidad Valenciana	60,4	89,4	48,01
Cataluña	64,7	74,1	14,53
Galicia	81,6	92,3	13,11

	2011-2012 (%)	2016-2017 (%)	tv (%)
Canarias	71,6	77,4	8,10
País Vasco	79,4	84,8	6,80
ESPAÑA	78,5	83,2	5,99
Región de Murcia	85,0	88,6	4,24
Comunidad Foral de Navarra	88,9	90,8	2,14
Aragón	75,3	76,9	2,12
Principado de Asturias	82,2	83,3	1,34
Andalucía	81,9	82,8	1,10
Comunidad de Madrid	77,5	77,9	0,52
Castilla y León	85,3	85,3	0,00
Castilla-La Mancha	83,5	83,4	-0,12
La Rioja	87,3	85,7	-1,83
Cantabria	85,2	83,0	-2,58
Melilla	86,3	82,7	-4,17
Ceuta	85,9	81,7	-4,89
Extremadura	78,0	74,1	-5,00
Islas Baleares	89,4	84,3	-5,70

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

Así, en función del valor positivo o negativo de la tasa de variación en los últimos años y la media estatal, las comunidades autónomas se organizan en tres grupos:

- » Grupo 1 (comunidades autónomas con tasa de variación con valor negativo e inferior a la media). Este grupo está formado por Islas Baleares, Extremadura, Ceuta, Melilla, Cantabria, La Rioja y Castilla-La Mancha.
- » Grupo 2 (comunidades autónomas con tasa de variación con valor positivo e inferior a la media). Lo conforman las comunidades autónomas de Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, Aragón, Principado de Asturias, Andalucía, Comunidad de Madrid y Castilla y León.
- » Grupo 3 (comunidades autónomas con tasa de variación con valor positivo y superior a la media). En este grupo se concentran las comunidades autónomas de País Vasco, Canarias, Galicia, Cataluña y Comunidad Valenciana.

Pero, dentro del colectivo de alumnado con NEE, ¿qué alumnos son los que están más presentes en aulas y centros ordinarios?

Tabla 2.

Alumnado con NEE escolarizado en emplazamientos ordinarios, por discapacidad y tv, desde el curso 2011-2012 hasta el 2016-2017

	2011-2012 (%)	2016-2017 (%)	tv (%)
Pluridiscapacidad	35,5	41,7	17,46
Trastorno del espectro autista	68,2	75,8	11,14
Trastorno grave de conducta	93,8	96,9	3,30
Discapacidad auditiva	92,1	94,4	2,50
Discapacidad motora	84,9	85,3	0,47
Discapacidad visual	96,5	96,0	-0,52
Discapacidad intelectual	79,3	77,6	-2,14

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

Como se aprecia en la tabla 2, el alumnado con mayor presencia en emplazamientos ordinarios es el que presenta trastornos graves de conducta (96,9 %) y discapacidad sensorial (96,0 % para discapacidad visual y 94,4 % para discapacidad auditiva). Por el contrario, los estudiantes con pluridiscapacidad (41,7 %) son los menos presentes en contextos educativos ordinarios, seguidos de los estudiantes con trastorno del espectro autista (75,8 %) y discapacidad intelectual (77,6 %). Salvo para la discapacidad intelectual (-2,14 %) y la visual (-0,52 %), se observa un incremento del porcentaje de todas las necesidades educativas especiales en emplazamientos ordinarios en los últimos cinco años. En la tabla 2 se muestra la evolución positiva de la presencia de alumnado con pluridiscapacidad (17,46 %) y trastorno del espectro autista (11,14 %) en los centros ordinarios durante los últimos años.

Indicador 3. Escolarización en emplazamientos especiales (no ordinarios) del alumnado con NEE

En España hay 35 886 alumnos con NEE escolarizados en unidades de educación especial, bien en centros específicos de educación especial o en aulas especiales dentro de centros ordinarios. Por consiguiente, del total del alumnado de España durante el curso 2016-2017, el 0,44 % se encuentra escolarizado en emplazamientos distintos a los ordinarios. Como se muestra en la figura 2, el alumnado matriculado en este tipo de escolarización ha aumentado significativamente en la última década (24,30 %):

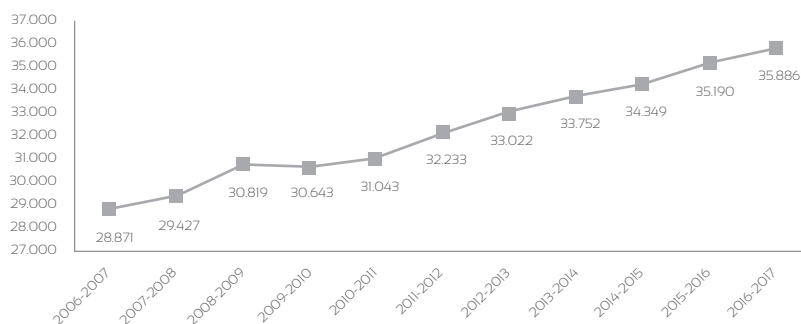


Figura 2.

Evolución del alumnado escolarizado en unidades de educación especial en España.

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

El porcentaje de alumnado en emplazamientos no ordinarios se ha mantenido constante en la última década para la media española (2006-2007 = 0,41 %; 2016-2017 = 0,44 %), si bien existe una variación al alza que supone un incremento del 7,32 %. Así, en la última década el alumnado con NEE escolarizado en modalidades no ordinarias se ha incrementado en España en un 7,32 %.

Las tasas de escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos especiales en las distintas comunidades autónomas se muestran en la tabla 3.

Tabla 3.

Alumnado con NEE escolarizado en emplazamientos no ordinarios y tv por comunidades autónomas, desde el curso 2006-2007 hasta el 2016-2017

	2006-2007 (%)	2016-2017 (%)	tv (%)
Melilla	0,29	0,50	72,41
Comunidad Foral de Navarra	0,36	0,56	55,56
Andalucía	0,35	0,47	34,29
Canarias	0,39	0,52	33,33
Región de Murcia	0,38	0,49	28,95
La Rioja	0,32	0,41	28,13
Principado de Asturias	0,40	0,49	22,50
Cantabria	0,36	0,43	19,44
País Vasco	0,31	0,37	19,35
Islas Baleares	0,34	0,40	17,65
Castilla-La Mancha	0,34	0,39	14,71
Castilla y León	0,34	0,37	8,82

	2006-2007 (%)	2016-2017 (%)	tv (%)
ESPAÑA	0,41	0,44	7,32
Comunidad de Madrid	0,42	0,45	7,14
Ceuta	0,60	0,64	6,67
Galicia	0,29	0,30	3,45
Extremadura	0,38	0,38	0,00
Aragón	0,44	0,44	0,00
Comunidad Valenciana	0,40	0,35	-12,50
Cataluña	0,61	0,52	-14,75

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

El análisis de este indicador permite organizar a las comunidades autónomas en tres grupos:

- » Grupo 1 (comunidades autónomas con tv negativa e inferior a la media). Está formado por solo dos comunidades autónomas: Comunidad Valenciana y Cataluña.
- » Grupo 2 (comunidades autónomas con tv positiva e inferior a la media). Lo conforman las comunidades autónomas de Madrid, Ceuta, Galicia, Extremadura y Aragón.
- » Grupo 3 (comunidades autónomas con tv positiva y superior a la media). En este se concentran la mayoría de comunidades autónomas: Melilla, Comunidad Foral de Navarra, Andalucía, Canarias, Región de Murcia, La Rioja, Principado de Asturias, Cantabria, País Vasco, Islas Baleares, Castilla-La Mancha y Castilla León.

Si se realiza un análisis entre modalidades de emplazamientos no ordinarios, se puede apreciar que, si bien la evolución en ambos tipos de escolarización ha sido positiva, se aprecian los esfuerzos de la administración por emplazamientos menos diferenciados para el alumnado con NEE. En concreto, la evolución en la última década de alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial es de 13,54 %, y de un 82,91 % para el caso del alumnado escolarizado en unidades especiales en centros ordinarios. A continuación, se analiza esta información con mayor profundidad.

Indicador 3.1. Escolarización en centros específicos de educación especial del alumnado con NEE

Si hacemos un análisis desagregado por tipo de escolarización del alumnado con NEE, se aprecia que el 0,34 % del total de estudiantes en España se encuentra escolarizado en centros específicos de educación especial.

Sobre el colectivo de alumnado con NEE, este porcentaje es del 12,61 %. Como se observa en la tabla 4, en los últimos diez años hay 3303 alumnos más escolarizados en centros específicos de educación especial con relación al curso 2006-2007, es decir, un 13,54 % más.

Tabla 4.

Alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial y τv por comunidades autónomas, desde el curso 2006-2007 hasta el 2016-2017

	2006-2007	2016-2017	τv (%)
Melilla	47	105	123,40
La Rioja	127	205	61,42
Ceuta	96	131	36,46
Principado de Asturias	475	645	35,79
Aragón	665	895	34,59
Islas Baleares	409	545	33,25
Castilla-La Mancha	1034	1354	30,95
Cantabria	273	357	30,77
Comunidad de Madrid	4043	5166	27,78
Comunidad Valenciana	2525	3024	19,76
Comunidad Foral de Navarra	218	251	15,13
ESPAÑA	24 394	27 697	13,54
País Vasco	432	489	13,19
Castilla y León	1077	1196	11,05
Región de Murcia	776	851	9,66
Cataluña	6506	6917	6,32
Canarias	851	885	4,00
Andalucía	3288	3256	-0,97
Extremadura	704	659	-6,39
Galicia	1066	766	-28,14

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

De nuevo, aparecen diferencias entre regiones. Utilizando el mismo criterio de agrupación que se ha seguido para indicadores anteriores, se pueden apreciar tres grupos:

- » Grupo 1 (comunidades autónomas con tasa de variación con valor negativo e inferior a la media). Este grupo está formado por tan solo tres comunidades autónomas: Andalucía, Extremadura y Galicia.
- » Grupo 2 (comunidades autónomas con τv positiva e inferior a la media). Lo conforman las comunidades autónomas País Vasco, Castilla y León, Región de Murcia, Cataluña y Canarias.

- » Grupo 3 (comunidades autónomas con *tv* positiva y superior a la media). En este grupo, que es el mayoritario, se concentra el resto de comunidades autónomas.

Indicador 3.2. Número de centros específicos de educación especial

Desde el curso 2006-2007 hasta el 2016-2017, en España hay un 1,67 % menos de centros específicos de educación especial. El análisis por comunidades autónomas muestra tres grupos con relación a la evolución del número de estos centros. Por un lado, hay comunidades en las que aumenta el número de centros específicos de educación especial, como Aragón (+3), Castilla-La Mancha (+2), Comunidad Valenciana (+2) e Islas Baleares (+1). Por otro lado, hay otro grupo de comunidades en las que el número de estos centros no ha cambiado en la última década, como Principado de Asturias, Comunidad de Madrid, Región de Murcia, Comunidad Foral de Navarra, La Rioja, Ceuta y Melilla. Y, por último, el tercer grupo lo forman aquellas comunidades autónomas que han reducido el número de este tipo de centros durante la última década: Extremadura (-1), Andalucía (-1), Galicia (-1), Canarias (-1), Cantabria (-1), Castilla y León (-3), Cataluña (-4) y País Vasco (-4).

Indicador 3.3. Escolarización en unidades especiales en centros ordinarios del alumnado con NEE

El análisis de los datos estadísticos del alumnado escolarizado en unidades especiales en centros ordinarios señala que el 0,11 % del total del alumnado matriculado en España se encuentra escolarizado en esta modalidad. Sobre el total del alumnado con NEE, este porcentaje es del 3,73 %. Además, los datos estadísticos señalan que, en los últimos diez cursos académicos, el alumnado matriculado en esta modalidad de escolarización se ha incrementado en un 82,91 %, como muestra la tabla 5.

Tabla 5.

*Alumnado escolarizado en unidades especiales en centros ordinarios y *tv* por comunidades autónomas, desde el curso 2006-2007 hasta el 2016-2017*

	2006-2007	2016-2017	<i>tv</i> (%)
Cantabria	14	48	242,86
Región de Murcia	188	584	210,64
Andalucía	1659	4331	161,06
Canarias	444	931	109,68
Extremadura	0	22	100,00

	2006-2007	2016-2017	tv (%)
Galicia	0	435	100,00
ESPAÑA	4477	8189	82,91
Comunidad de Madrid	58	100	72,41
Islas Baleares	109	176	61,47
País Vasco	551	886	60,80
La Rioja	14	19	35,71
Castilla y León	93	123	32,26
Castilla-La Mancha	70	87	24,29
Comunidad Foral de Navarra	335	380	13,43
Principado de Asturias	18	19	5,56
Ceuta	0	0	0,00
Melilla	0	0	0,00
Aragón	166	48	-71,08
Cataluña	322	0	-100,00
Comunidad Valenciana	436	0	-100,00

Fuente: elaboración propia a partir de los datos estadísticos del MEFP.

El análisis de este indicador por comunidades autónomas permite organizarlas en tres grupos:

- » Grupo 1 (comunidades autónomas con tv negativa e inferior a la media). Está formado por solo tres comunidades autónomas: Aragón, Cataluña y Comunidad Valenciana.
- » Grupo 2 (comunidades autónomas con tv positivo e inferior a la media). Lo conforman las comunidades de Madrid, Islas Baleares, País Vasco, La Rioja, Castilla y León, Castilla-La Mancha, Comunidad Foral de Navarra y Principado de Asturias.
- » Grupo 3 (comunidades autónomas con tv positiva y superior a la media). En este se concentran las comunidades autónomas de Cantabria, Región de Murcia, Andalucía, Canarias, Extremadura y Galicia.

Según los datos consultados en el MEFP de España, las ciudades autónomas de Ceuta y Melilla no cuentan con esta medida.

Indicador 3.4. Número de unidades especiales en centros ordinarios

En la última década hay 744 centros ordinarios más en toda España que han incorporado unidades especiales en su organización, lo que supone un incremento del 99,59 %.

Con relación al número de centros ordinarios que cuentan con unidades especiales, se observa que, en la gran mayoría de comunidades autónomas, aumenta su número de manera muy significativa, lo que denota que la política educativa favorece este tipo de emplazamiento del alumnado con NEE en las distintas regiones. Las comunidades autónomas de la Región de Murcia (285 %), Comunidad Valenciana (252,08 %), Comunidad de Madrid (166,67 %), Cantabria (150 %), Andalucía (137,91 %), Islas Baleares (135,71 %), Comunidad Foral de Navarra (125,81 %), Extremadura (100 %) y Galicia (100 %) presentan una evolución por encima de la media. Las comunidades autónomas de Canarias (95 %), Principado de Asturias (40 %), Castilla y León (35,29 %), Aragón (33,33 %), La Rioja (33,33 %) y País Vasco (28,57 %) presentan una evolución positiva, aunque inferior a la media del Estado. Tan solo en el caso de Cataluña (-100 %) y Castilla-La Mancha (-30,77 %) la evolución ha sido negativa. Las autonomías de Ceuta y Melilla no reportan datos de este tipo de escolarización.

Conclusiones

La revisión estadística y el análisis realizados en este trabajo permiten sacar diversas conclusiones sobre el estado actual de la escolarización del alumnado con NEE en el sistema educativo español y su evolución.

En primer lugar, este trabajo ha centrado su atención en los estudiantes con NEE, que supone un 2,7 % del alumnado total escolarizado en el sistema educativo español. Si bien pareciera que esta cifra es poco representativa con relación al total del alumnado, este artículo, al igual el informe mundial sobre la discapacidad de la OMS (2011), ha mostrado que se trata de una cifra en progresión, pues en la última década se ha incrementado este porcentaje de alumnado en un 42,1 %. Es posible que este dato sea fruto, entre otros aspectos, del avance de la investigación en la mejora de los procesos e instrumentos de identificación de NEE, así como del avance en la comprensión de la diversidad de necesidades educativas presentes en nuestras escuelas.

En segundo lugar, y en cuanto al primer objetivo específico (“Identificar la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos ordinarios y diferenciados en España durante la última década”), los resultados revelan que

- » Los progresos educativos en la atención al alumnado con NEE que se han conseguido en los últimos años han sido muy significativos. De hecho, el 83,2 % del alumnado con NEE se encuentra escolarizado en un grupo de referencia en aula ordinaria, con una tendencia positiva del 5,9 % en los últimos años.
- » No obstante, el ritmo porcentual de crecimiento de la escolarización del alumnado con NEE en aulas ordinarias es menor que en el de unidades de educación especial, tanto en centros específicos como en

- aulas especiales dentro de centros ordinarios, en la última década. En efecto, en el curso 2016-2017 hay todavía 35 886 alumnos, un 0,44 % del total, escolarizados en modalidades no ordinarias.
- » Al igual que el estudio de López-Torrijo (2009) para varios países de la Unión Europea, este trabajo muestra que, en el caso español, existe una tendencia al alza en la última década de la escolarización de alumnado en modalidades no ordinarias, con un 24,29 %.
 - » La evolución de la escolarización del alumnado con NEE en la última década ha seguido dos ritmos distintos según el tipo de emplazamiento no ordinario. Si bien se ha incrementado un 13,54 % el alumnado escolarizado en centros específicos de educación especial, la mayor progresión se da en las unidades especiales en centros ordinarios, donde el incremento es del 82,91 %. Estos datos muestran los esfuerzos de la administración española para escolarizar a los estudiantes con NEE en emplazamientos más normalizados. En este sentido, durante la última década, se persigue aproximar al alumnado que se encuentra escolarizado en centros específicos de educación especial a los centros ordinarios a través de unidades especiales ubicadas en estos centros. Estos datos se asocian a la constancia en esta última década del número de centros específicos de educación especial y al incremento del 99,59 % de las unidades especiales en centros ordinarios.
 - » Por otro lado, los resultados muestran que el foco de la escolarización en emplazamientos ordinarios no es el mismo según el tipo de necesidad educativa especial que presente el alumnado. En este sentido, al igual que los trabajos de De Bruin (2019), Richter y Hoffmann (2019) y Villegas y Sánchez (2014), este trabajo muestra que el alumnado con pluridiscapacidad, discapacidad intelectual y trastorno del espectro autista ha acudido menos a contextos ordinarios en comparación con el resto de NEE. De hecho, el alumnado con discapacidad intelectual ha visto disminuida su presencia en emplazamientos ordinarios (-2,14 %) en la última década.

En tercer lugar, respecto al segundo objetivo de investigación (“Analizar las similitudes y diferencias de la escolarización del alumnado con NEE entre las comunidades autónomas de España durante la última década”), al igual que Moriña-Díez (2002), este estudio señala la existencia de diferencias entre comunidades autónomas de España con relación a la gestión de la escolarización del alumnado con NEE. En este sentido, en función de los indicadores analizados en la perspectiva longitudinal, las diferencias entre comunidades autónomas configuran distintos modelos en la política de escolarización del alumnado con NEE con respecto a la situación nacional.

- » *Modelo 1*: es el que siguen aquellas comunidades autónomas que manifiestan una tendencia por encima de la media estatal en la última década en la reducción de la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos no ordinarios. Es el caso de las autonomías de Castilla y León, Cataluña y País Vasco.
- » *Modelo 2*: es el que siguen aquellas comunidades autónomas que manifiestan una tendencia por encima de la media estatal en la última década en la reducción de la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos no ordinarios, pero evidencian un incremento en la escolarización de estudiantes en unidades especiales en centros ordinarios. Es el caso de Canarias y Galicia.
- » *Modelo 3*: es el que siguen aquellas comunidades autónomas que manifiestan una tendencia por encima de la media estatal en la última década en el incremento de la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos no ordinarios, pero este aumento se da en la escolarización en unidades especiales en centros ordinarios. Es el caso de las comunidades autónomas de Andalucía, Cantabria, Extremadura y Región de Murcia.
- » *Modelo 4*: es el que siguen aquellas comunidades autónomas que manifiestan una tendencia por encima de la media estatal en la última década en el incremento de la escolarización del alumnado con NEE en emplazamientos no ordinarios, pero este aumento se da en la escolarización en centros específicos de educación especial. Es el caso de Principado de Asturias, Islas Baleares, Castilla-La Mancha, Melilla, Comunidad Foral de Navarra y La Rioja.
- » El resto de autonomías manifiestan una combinación de los distintos modelos.

Esta realidad hallada en este trabajo requiere un estudio más pormenorizado que se dirija a conocer qué factores inciden en las políticas territoriales de escolarización del alumnado con NEE. La investigación centrada en otros indicadores educativos señala varios factores que influyen en la diferencia entre comunidades autónomas, como la situación geográfica (norte o sur), el gasto público en educación y el nivel económico, cultural y laboral de la población del territorio (López y Palacios, 2016). Conviene, pues, demostrar si en el caso de la escolarización del alumnado con NEE también influyen estos factores.

Cabe resaltar que este estudio presenta unas limitaciones que subyacen en la estadística que se ha manejado. Por esta razón, conviene tener prudencia a la hora de analizar los resultados alcanzados.

Por otro lado, es importante tener en cuenta que el movimiento de la educación inclusiva, no finaliza en el tipo de emplazamiento o de es-

colarización en el que se encuentre el alumnado; es necesario conocer las prácticas que se llevan a cabo allí. La educación inclusiva aspira a transformar las raíces de las políticas, culturas y prácticas escolares. No obstante, el emplazamiento del alumnado es una de las piezas básicas que posibilita esta transformación. En España, pese a los muchos esfuerzos que se están realizando, todavía existe un número muy elevado de estudiantes que sigue itinerarios paralelos a la escolarización ordinaria que enfatiza la diferencia entre determinados alumnos por su situación de discapacidad.

En este sentido, este estudio muestra una brecha entre los compromisos legislativos y documentos oficiales del estado español y lo que ocurre en la práctica. Las implicaciones educativas y sociales que puede generar la perpetuación de esta situación son notablemente señaladas por la literatura especializada (Arnaiz, 2009; Palacios, 2008). Si no todo el alumnado con NEE tiene la oportunidad de participar en los mismos escenarios que el alumnado sin NEE, ninguno de estos dos grupos podrá aprovechar la riqueza y los beneficios que reporta la convivencia en diversidad.

En la actualidad, se ha abierto un debate de reforma de la actual ley educativa que, entre otros aspectos de interés, centra su atención en estas modalidades de escolarización, dada la necesidad de que en España se garantice una educación de calidad e inclusiva para todo el alumnado, incluidos los estudiantes con NEE. El engranaje del proceso de educación inclusiva, como se ha señalado, roza con la presencia de sistemas de escolarización no ordinarios para un tipo de alumnado como el de los estudiantes con NEE. Puede ser una buena oportunidad para conseguir una transformación del sistema educativo español hacia una inclusión efectiva. Es verdad que esta transformación requiere de procesos de cambio progresivo, acompañados de una política económica que invierta en dotación de recursos a los centros educativos y en formación del profesorado para dar una respuesta de calidad a todo el alumnado; pero es necesario que España avance hacia la materialización de una política de escolarización inclusiva en todos sus territorios para cumplir con los compromisos de la Agenda 2030 de Desarrollo Sostenible aprobada por la Asamblea General de Naciones Unidas. A poco más de diez años para hacer realidad estos compromisos, es prioritario que España reduzca la existencia de estructuras de escolarización segregadoras y el número de estudiantes excluidos del sistema ordinario.

Son necesarios, pues, más estudios que continúen explorando la distancia existente entre la declaración de intenciones en los desarrollos legislativos que, como se ha señalado, apuestan por una educación de calidad e inclusiva, y la práctica real que se lleva a cabo en el sistema educativo español para ofrecer orientaciones que guíen la construcción de una escuela y educación para todo el alumnado.

Referencias

- Ainscow, M. (2016). *Struggles for equity in education*. Londres: Routledge.
- Ainscow, M., Beresford, J., Harris, A., Hopkins, D., Southworth, G. y West, M. (2016). *Creating the conditions for school improvement: a handbook of staff development activities*. Londres: Routledge.
- Anastasiou, D. y Kauffman, J. M. (2009). When special education goes to the marketplace: The case of the vouchers. *Exceptionality*, 17(4), 205-222. DOI: 10.1080/09362830903232109.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga, España: Aljibe.
- Arnaiz, P. (2009). Análisis de las medidas de atención a la diversidad en la Educación Secundaria Obligatoria. *Revista Educación*, 394, 203-223.
- Arnaiz, P. (2019). *La educación inclusiva en el siglo XXI. Avances y desafíos*. Lección magistral, apertura de curso 2018-2019. Universidad de Murcia.
- Arnaiz, P. y Azorín, C. M. (2014). Autoevaluación docente para la mejora de los procesos educativos en escuelas que caminan hacia la inclusión. *Revista Colombiana de Educación*, 67, 227-245.
- Arnaiz, P., De Haro, R. y Maldonado, R. M. (2019). Barriers to student learning and participation in an inclusive school as perceived by future education professionals. *Journal of New Approaches in Educational Research*, 8(1), 18-24. DOI:10.7821/naer.2019.1.321.
- Arroyo, M. J. y Berzosa, I. (2018). Atención educativa al alumnado inmigrante: en busca del consenso. *Revista de Educación*, 379, 192-239. DOI: 10.4438/1988-592X-RE-2017-379-367
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Index for inclusion (2.ª ed.). Developing learning and participation in schools*. Manchester: CSIE.
- De Bruin, K. (2019). The impact of inclusive education reforms on students with disability: an international comparison. *International Journal of Inclusive Education*, 23(7-8), 811-826. DOI: 10.1080/13603116.2019.1623327.
- Deliyore, M. C. (2018). Costa Rica, de la educación especial a la educación inclusiva. Una mirada histórica. *Revista Historia de la Educación Latinoamericana*, 20(31), 165-187. DOI: 10.19053/01227238.8600.
- European Agency for Special Needs and an Inclusive Education (2016). *Raising the Achievement of All Learners in Inclusive Education. Literature Review*. Odense: European Agency for Development in Special Needs Education.
- García, D. P. y Jutinico, M. S. (2014). Tránsito de la educación especial a la educación inclusiva: sendas diferenciadas en el entorno educativo. *Educación y Ciudad*, 26, 107-116.

- Gutiérrez, M. J. (2007). Contextos y barreras para la inclusión educativa. *Horizontes Pedagógicos*, 9(1), 47-56.
- Ley Orgánica 2 /2006, de 3 de mayo, de Educación. .
- Ley Orgánica 8 /2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.
- López-Torrijo, M. (2009). La inclusión educativa de los alumnos con discapacidades graves y permanentes en la Unión Europea. *Relieve*, 15(1), 1-20.
- López, M. y Palacios, M. (2016). El fracaso escolar en España y sus regiones: disparidades territoriales. *Revista de Estudios Regionales*, 107, 121-155.
- Magnússon, G. (2019). Inclusive education and school choice lessons from Sweden. *European Journal of Special Needs Education*. Recuperado de <https://www.tandfonline.com/doi/full/10.1080/08856257.2019.1603601>.
- Martín-Lagos, M. D. (2018). Educación y desigualdad: una metasíntesis tras el 50 aniversario del Informe Coleman. *Revista de Educación*, 380, 186-209.
- Moriña-Díez, A. (2002). El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas de educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- Muntaner, J. J., Rosselló, M. R. y De la Iglesia, B. (2016). Buenas prácticas en educación inclusiva. *Educatio Siglo XXI*, 34(1), 31-50. DOI: <http://dx.doi.org/10.6018/j/252521>.
- Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y el Deporte, Unesco (2015). *Declaración de Incheon y marco de acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4*. Recuperado de https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa.
- Organización Mundial de la Salud (OMS) (2011). *Informe mundial sobre la discapacidad*. Malta: OMS y Banco Mundial.
- Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (2016). *La educación en Colombia*. París: OCDE.
- Palacios, A. (2008). *El modelo social de discapacidad: orígenes, caracterización y plasmación en la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Madrid: Cinca.
- Payà, A. (2010). Políticas de educación inclusiva en América Latina: propuestas, realidades y retos de futuro. *Revista de Educación Inclusiva*, 3(2), 125-142.
- Richter, D. y Hoffmann, H. (2019). Social exclusion of people with severe mental illness in Switzerland: Results from the Swiss Health Survey. *Epidemiology and Psychiatric Sciences*, 28(4), 427-435. DOI: 10.1017/S2045796017000786.

- Sandoval, M., Simón, C. y Echeita, G. (2018). A critical review of education support practices in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 34(4), 441-454. DOI: 10.1080/08856257.2018.1533094.
- Villegas, F. y Sánchez, A. (2014). Autism spectrum disorders: Typology, prevalence and schooling in the province of Almeria (Spain). *European Journal of Child development, Education and Psychopathology*, 2(2), 51-67.