



REVISTA DE ESTUDIOS E INVESTIGACIÓN
EN PSICOLOGÍA Y EDUCACIÓN



ISSN: 1138-1663; eISSN: 2386-7418

UDC / Uminho

2017, Vol. 4, No. 2, 142-150.

DOI: <https://doi.org/10.17979/reipe.2017.4.2.3115>

Panorámica, en cifras, de la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

Overview, in numbers, of the situation of students with specific support of educational support

Ana María Porto-Castro , Enelina María Gerpe-Pérez , María Josefa Mosteiro-García 

Universidad de Santiago de Compostela

Resumen

Este trabajo pretende un acercamiento a las últimas cifras disponibles sobre la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) en la Comunidad Autónoma Gallega y en el conjunto del Estado español. Para ello se realiza un análisis secundario de datos, utilizando como fuente de información la Estadística de las enseñanzas no universitarias. Las variables de clasificación tomadas como referencia son: sexo, alumnado con necesidad específica de apoyo educativo, titularidad del centro y nivel de enseñanza. Los datos se tratan de modo descriptivo, utilizando porcentajes y tablas de distribución de frecuencias. Los resultados ponen de manifiesto que la mayoría del alumnado con necesidades educativas especiales presenta trastornos graves de conducta/personalidad; el alumnado con altas capacidades está integrado mayoritariamente en centros públicos de Educación Primaria; un número superior de alumnos que de alumnas se incorpora tardíamente al sistema educativo, sobre todo, en centros públicos; la necesidad educativa específica de apoyo educativo más común es trastornos de aprendizaje. Por último, cabe señalar que en todos los casos contemplados se observa un mayor número de hombres que de mujeres y una mayor presencia de alumnado en los centros públicos. Destacar, asimismo, que las cifras revelan una panorámica prácticamente igual en el conjunto del Estado y en la Comunidad Autónoma Gallega.

Palabras clave: necesidades educativas; discapacidad; inclusión

Abstract

This work aims to approach the latest available numbers about students with specific need for educational support in the Autonomous Galician Community and in the State. For this, a secondary data analysis is carried out, using the information source of the Statistics of non-university education. The classification variables taken as reference are: sex, students with specific educational support need, ownership of the centers, and educational level. The data are used in a descriptive way, using tables of frequency distribution. The results show that many students with special educational needs present behavioral/personality disorders; the students with high capacities are integrated mainly in public primary schools; a higher number of pupils than of girls is incorporated late into the educational system, above all, in public centers; Learning Disorders is the specific educational need for more common educational support. Finally, it should be noted that all the cases considered are more men than women and a greater presence of students in public centers. It is also worth noting that the figures show an equal panorama in the State as a whole and in the Galician Autonomous Community.

Keywords: educational needs; disabilities; inclusion

Los últimos años de la década de los setenta del pasado siglo representan en España una modificación en el tratamiento de la educación para las personas con discapacidad, propiciado por el cambio social y político que conlleva la aprobación de la Constitución de 1978, y por los cambios teóricos y empíricos en las orientaciones psicopedagógicas; prueba de ello es el Informe Warnock de 1979 que marca un antes y un después en la educación especial (Toboso, Ferreira, Díaz, Fernández-Cid, Villa, y Gómez, 2012), reafirmando el significado del principio de normalización propuesto por el danés Bank-Mikkelsen, que él mismo describía como “la posibilidad de que las personas con deficiencia mental desarrollen un tipo de vida tan normal como fuese posible” (Nirje, 1969, p.19).

El Informe Warnock (1979) contenía las propuestas para la integración escolar y social, proponía eliminar la clasificación de las minusvalías hasta ese momento vigente y también promovía el concepto de necesidades educativas especiales (NEE), entendiendo que las condiciones de vida de las personas con discapacidad debían ser las mismas que las del resto de los miembros de la sociedad. Con la aplicación de este principio se esperaba mejorar la autoestima y el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad, gracias a un aprendizaje más adaptado a su desempeño laboral y a su autonomía personal y social. Del mismo modo, se intentaba no etiquetar y utilizar la denominación de NEE con el objetivo de disminuir los efectos nocivos de una clasificación indiscriminada de la minusvalía, asumiendo que cada niño y niña, independientemente de su discapacidad, tiene una necesidad particular de educación (Parra, 2010).

En España, hasta mediados de 1980, la escolarización del alumnado con discapacidad se realiza, de modo generalizado, en centros segregados (Alonso y Araoz, 2011), como así lo refleja la normativa educativa de ese período. Desde este modelo de segregación educativa se considera que la educación será de mayor calidad si se imparte a grupos homogéneos. A pesar de todo, es en esta década cuando en el contexto educativo se comienza a utilizar un nuevo término que intenta dar respuesta a la exclusión vivida durante mucho tiempo por algunas minorías como la población con discapacidad; se trata de la *integración*, que nace a partir de la Declaración Mundial de los Derechos Humanos (ONU, 1948) y defiende el derecho de todas las personas a la educación. Posteriormente, con la Declaración de los Derechos del Deficiente Mental (ONU, 1971) y con la Declaración de los Derechos de los Minusválidos (ONU, 1975) se sentarán las bases, a nivel internacional, que garantizarán los derechos humanos, entre ellos, el derecho a la educación de las personas con discapacidad.

En esta línea, el concepto de integración es entendido como un principio que orienta y ayuda a aceptar que la sociedad está formada por seres diferentes, que han de ser aceptados y atendidos de acuerdo con sus características.

Según la UNESCO (1994), la integración educativa

supone cambios y modificaciones en el contenido, los métodos, las estructuras y las estrategias de enseñanza. El proceso de integración educativa tiene como preocupación fundamental reconvertir la educación especial para apoyar la educación de niños y niñas integrados/as en la escuela ordinaria, trasladando, en muchos casos, el enfoque individualizado y rehabilitador propio de la educación especial al contexto de la escuela regular.

La reforma integradora supuso realmente una conmoción y un cambio de dirección importante en el reconocimiento del derecho a la educación. Así, se produce la integración del alumnado con NEE en la escuela ordinaria y se promueven diversas modalidades de integración escolar: integración en aula ordinaria, en aula especial de centro ordinario, escolarización combinada, o escolarización en centros específicos de educación especial.

El movimiento de integración escolar establece los primeros intentos de rechazo a la segregación y al aislamiento en que se encontraban las personas discapacitadas en los centros de educación especial, agrupándolas inicialmente en aulas cerradas y, posteriormente, incluyéndolas a tiempo parcial en el aula regular, siempre que sus dificultades fueran medias o leves (Arnaiz, 2003).

A partir de aquí y con la aparición del movimiento iniciado en Estados Unidos con el nombre de Regular Education Initiative (REI), cuyo objetivo no era otro que lograr la inclusión en la escuela ordinaria de niños y niñas con alguna discapacidad, surge el concepto de *inclusión*, tras evaluar como deficiente y mejorable la experiencia de la integración escolar en diferentes países. Se trata ahora de continuar con el trabajo de mejora comenzado con la reforma integradora, pero a partir de un enfoque educativo basado en la valoración de la diversidad como elemento enriquecedor del proceso de enseñanza y aprendizaje y, en consecuencia, favoreciendo el desarrollo integral de cada individuo. Se puede decir que el término inclusión nace como una alternativa al de integración para paliar las situaciones de exclusión sufridas por parte del alumnado, como un intento de reconstruir y modificar el enfoque deficitario, individualista y médico dominante y como una reivindicación para que todo el alumnado, con o sin NEE, reciba una educación y una enseñanza de calidad en las aulas ordinarias (Arnaiz, 2003).

La educación inclusiva es definida por la UNESCO (2009) como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todo el alumnado. Implica que todos los niños y niñas aprenden juntos, independientemente de sus condiciones personales, sociales o culturales, incluidos aquellos/as que presentan una discapacidad. En la escuela inclusiva no se exigen requisitos de entrada ni mecanismos de selección o discriminación de ningún tipo, para así hacer realmente efectivo el derecho a la educación, a la igualdad de oportunidades y a la participación; en ella todo el alumnado

se beneficia de una enseñanza adaptada a sus necesidades y no solo aquellas personas que presentan NEE. Es importante recordar, como señala Parra (2010), que el verdadero sentido de la escuela inclusiva radica en brindar respuestas educativas que aseguren el derecho de acceso a la educación para todos los y las estudiantes, de manera equitativa, de acuerdo con sus características y dificultades individuales, poniendo énfasis en aquellos grupos o colectivos que siempre fueron excluidos del sistema educativo general.

La educación inclusiva fue, por supuesto, una de las principales cuestiones tratadas en la Declaración Mundial sobre Educación para Todos de 1990, celebrada en Jomtien, Tailandia y en la Declaración de Salamanca de Principios, Política y Práctica para las Necesidades Educativas Especiales, aprobada por representantes de 92 gobiernos y 25 organizaciones internacionales en junio de 1994 (UNESCO, 1994).

En efecto, la Declaración Mundial sobre Educación para Todos (UNESCO, 1990) establece las necesidades básicas de aprendizaje de la persona a lo largo de la vida y asume, además, como eje prioritario, la atención a las personas con discapacidad, dado que considera urgente adoptar medidas que garanticen la igualdad de acceso a la educación. Sin embargo, no será hasta la redacción de las Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad (ONU, 1993) cuando se de paso a un modelo social de educación inclusiva.

La Declaración de Salamanca plantea, por su parte, la inclusión educativa de todo el alumnado, con independencia de sus diferencias individuales, incluyendo aquellos alumnos y alumnas con discapacidades graves, si bien acepta la posibilidad de que algunos no puedan ser escolarizados en centros ordinarios si se encuentran razones de peso (UNESCO, 1994).

Con el inicio del siglo XXI llegan nuevas declaraciones e iniciativas entre las que destacan el Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes, adoptado en el Foro Mundial sobre la Educación (UNESCO, 2000), la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006), el Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015 (Consejo de Europa, 2006), la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras (Comisión Europea, 2010) y la Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2012), todas ellas con la finalidad última de garantizar una escuela inclusiva de calidad.

El Marco de Acción de Dakar (UNESCO, 2000) establece que la educación básica en Europa debería ser una “educación para todos”, independientemente de la edad, el origen social y económico, el sexo, el lugar de residencia u

otra condición; debe ser, por tanto, una educación basada en el respeto a la diferencia.

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) surge con el propósito de promover, proteger y asegurar el goce pleno y en condiciones de igualdad de todos los derechos humanos y libertades fundamentales para todas las personas con discapacidad y propiciar el respeto de su dignidad inherente. Entiende que las personas con discapacidad son todas aquellas que presentan deficiencias físicas, mentales, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, al interactuar con diversas barreras, pueden impedir su participación plena y efectiva en la sociedad, en igualdad de condiciones con los demás. Asimismo, suscribe la necesidad de asegurar que todos los niños y niñas con discapacidad puedan gozar de los derechos y libertades fundamentales, en las mismas condiciones que los demás niños/as.

En lo referente a la educación, el artículo 24 señala que:

“1. Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con la finalidad de hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles así como la enseñanza a lo largo de la vida para:

a) Desarrollar plenamente el potencial humano y el sentido de la dignidad y reforzar el respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales, y la diversidad humana;

b) Desarrollar al máximo la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como sus aptitudes mentales y físicas;

c) Hacer posible que las personas con discapacidad participen de manera efectiva en una sociedad libre;

...

Asimismo, señala que los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:

a) Facilitar el aprendizaje del Braille, la escritura alternativa, otros medios, medios y formatos de comunicación aumentativos o alternativos y habilidades de orientación y de movilidad, así como la tutoría y el apoyo entre pares;

b) Facilitar el aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de las personas sordas;

c) Asegurar que la educación de las personas, en particular de los niños y las niñas ciegos, sordos o sordociegos se imparta en los lenguajes y los modos y medios de comunicación más apropiados para cada persona y en entornos que permitan alcanzar su máximo desarrollo académico y social;

...

El Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad (Consejo de Europa, 2006), nace con la finalidad de ofrecer a las personas con discapacidad la posibilidad de participar en

las estructuras de enseñanza ordinarias, entendiendo la discapacidad como elemento de la diversidad humana. De este modo, su principal objetivo es procurar que todas las personas, independientemente de la naturaleza y grado de discapacidad que presenten, puedan ser beneficiarias de una igualdad en el acceso a la educación y al desarrollo máximo de su personalidad, su talento, su creatividad y sus aptitudes o capacidades intelectuales o físicas. Se busca así que todas las personas con discapacidad puedan seguir y cursar una escolarización ordinaria, siempre bajo una actitud de respecto a sus derechos

La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 (Comisión Europea, 2010) identifica ocho ámbitos prioritarios de actuación ante la inclusión, a saber: accesibilidad, participación, igualdad, empleo, educación y formación, protección social, sanidad y acción exterior. Más específicamente, en lo relativo a la educación y la formación recomienda que los esfuerzos se encaminen a suprimir las barreras jurídicas y organizativas a las que se enfrentan las personas con discapacidad en los sistemas generales de educación y de aprendizaje permanente. Además, insta a los estados miembros a facilitar una formación y apoyo adecuados a los profesionales que trabajan en los diferentes niveles educativos.

Por su parte, la Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020 (Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad, 2012) reconoce que el limitado acceso a la formación, particularmente en los niveles superiores del sistema educativo, es uno de los factores que intervienen decisivamente en los procesos de exclusión social de las personas con discapacidad. Esta es una cuestión de máxima importancia, dado que las carencias en la formación van a limitar decisivamente las oportunidades de progreso individual y de inclusión. Así, entre las medidas específicas de actuación la Estrategia formula las relativas a: "...garantizar el cumplimiento de los objetivos generales de reducción del abandono escolar y el aumento de las personas entre 30 y 34 años que han terminado la educación superior...", "...promover una educación inclusiva en todas las etapas educativas, con los medios de apoyo que sean necesarios" y "potenciar la formación continuada de todo el profesorado" (p. 34).

Este marco nos sirve de punto de partida para el presente trabajo cuyo objetivo no es otro que el de realizar un análisis de las últimas cifras disponibles (curso académico 2015-2016) sobre la situación del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo (NEAE) que recibe atención educativa diferente a la ordinaria en la Comunidad Autónoma Gallega y el Estado español.

Método

Participantes

La población objeto de estudio es el alumnado con NEAE. Bajo este concepto y de acuerdo al artículo 71.2 de la *Ley Orgánica de Mejora de la Calidad Educativa*

(LOMCE, 2013), este alumnado es aquel que requiere y recibe una atención educativa diferente a la ordinaria por presentar NEE, por dificultades específicas de aprendizaje, Trastorno por Déficit de Atención e Hiperactividad (TDAH), por sus altas capacidades intelectuales, por haberse incorporado tarde al sistema educativo, o por condiciones personales o de historia escolar.

Este alumnado se clasifica según las necesidades específicas de apoyo educativo que precisa en las siguientes cuatro categorías:

1. Alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad. Alumnado que requiere por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Incluye las siguientes categorías: discapacidad auditiva, discapacidad motora, discapacidad intelectual, discapacidad visual, Trastornos Generalizados del Desarrollo, Trastornos Graves de Conducta/Personalidad y plurideficiencia.

2. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Alumnado valorado como tal por equipos o servicios de orientación educativa que recibe atención educativa a través de medidas específicas: adaptaciones curriculares de profundización o de ampliación del currículo, flexibilización del periodo de escolarización y/o participación en programas extracurriculares de enriquecimiento.

3. Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español. Alumnado procedente de otros países, o que, por cualquier motivo, se incorporen de forma tardía al sistema educativo español.

4. Otras categorías de alumnado con NEAE. Se establecen aquí las siguientes subcategorías:

- Retraso madurativo. Alumnado con retraso madurativo neurológico y psicológico que no puede ser dictaminado con precisión durante la etapa de educación infantil.

- Trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación. La definición se establece de acuerdo con las Clasificaciones DSM-5 (Manual diagnóstico y estadístico de los trastornos mentales, 2014) y la Clasificación internacional de enfermedades (OMS, 2008) e incluye: trastornos del lenguaje expresivo, mixto del lenguaje receptivo-expresivo, fonológicos y de la comunicación no especificado. De forma más precisa, se consideran aquí los siguientes trastornos: Alteraciones del habla (dislalias, disartrias, disfonía, disglosias y disfemias); Alteraciones del lenguaje (aquellos trastornos en la adquisición y organización del lenguaje o mínima adquisición verbal, siempre que no cursen con otra discapacidad, en alumnas y alumnos a partir de cinco años, englobando el retraso simple del lenguaje, las disfasias, la afasia y el mutismo); Trastornos del Aprendizaje (se basa en la definición aportada en las Clasificaciones DSM-5 del año 2014 y de la OMS del año 2008 e incluye los trastornos específicos del desarrollo del aprendizaje escolar de la

lectura, la expresión escrita, el cálculo y otros trastornos no especificados. Se incluyen, entre otros, los siguientes trastornos: dislexia, disortografía y discalculia); Desconocimiento grave de la lengua de instrucción (alumnado escolarizado dentro de las etapas obligatorias con un desconocimiento grave de la lengua de instrucción y que recibe un apoyo educativo complementario y, además, no cumple las características de la categoría de incorporación tardía); Situación de desventaja socio-educativa (Alumnado escolarizado en las etapas obligatorias que presenta un desfase escolar significativo, con dos o más cursos de diferencia entre su nivel de competencia curricular y el curso en el que está escolarizado, por encontrarse en situaciones de desventaja socioeducativa derivadas de su pertenencia a minorías étnicas y/o culturales, de factores sociales, económicos o geográficos, o de dificultades de inserción educativa asociadas a una escolarización irregular).

Procedimiento

El procedimiento seguido para el desarrollo del trabajo se basa en un análisis secundario de datos, utilizando como fuente de información la Estadística de las Enseñanzas no Universitarias, elaborada por la Subdirección General de Estadística y Estudios del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte en cooperación con los servicios estadísticos de las Consejerías/Departamentos de Educación de las Comunidades Autónomas. Dichos datos oficiales, extraídos de la página web de este organismo público, son tratados mediante el uso de frecuencias y porcentajes, atendiendo a las variables objeto de análisis que a continuación se indican:

- Sexo: hombre/mujer.
- Alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo: Alumnado que presenta NEE derivadas de discapacidad; Alumnado con altas capacidades intelectuales; Alumnado con integración tardía en el sistema educativo español; Otras categorías de alumnado con NEAE.
- Titularidad: centros públicos, de titularidad pública y centros privados cuya titularidad corresponde a una institución, entidad o persona de carácter privado (enseñanza concertada/enseñanza no concertada).
- Enseñanzas: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria, Bachillerato, Formación Profesional, Programas de Cualificación Profesional, Otros programas formativos.

Resultados

Según los últimos datos disponibles correspondientes al curso académico 2015-2016, en España, el número total de alumnos/as con NEAE integrados/as asciende a 538505, de los cuales un 12.2%, esto es, 65697 lo están en la Comunidad Autónoma Gallega.

Si se tiene en cuenta el tipo de necesidad en el que se agrupa este alumnado en Galicia, un 3.8% presenta NEE

asociadas a discapacidad y trastornos graves; un 0.4% altas capacidades intelectuales; un 0.2% se ha integrado tardíamente en el sistema educativo español y el 7.8% tiene otras necesidades específicas de apoyo educativo. Cabe destacar que el contexto de la Comunidad Autónoma Gallega no difiere de la situación del resto del Estado español.

A continuación, se presenta con más detenimiento la distribución de estas cifras en las diferentes necesidades y variables objeto de análisis.

Alumnado con necesidades educativas especiales

El total de alumnos y alumnas con NEE integrados/as en los centros educativos del estado español asciende a 171303; de ellos, 129251 lo están en centros públicos y 42052 en centros privados. Galicia cuenta con un total de 13505 alumnos/as con NEE, lo que representa en el conjunto del Estado español, en términos porcentuales, un 7.8%; están escolarizados en centros privados 3698 (27.39%) y 9807 (72.61%) en centros públicos.

En los centros públicos gallegos, tal y como recoge la Tabla 1, la mayoría del alumnado integrado presenta Trastornos Graves de Conducta/Personalidad (48.56%) o Trastornos Generalizados del Desarrollo (16.77%), le siguen, por orden de prevalencia, los que presentan discapacidad intelectual (16.35%), motora (4.44%), auditiva (3.69%), plurideficiencia (2.92%) y discapacidad visual (2.05%). En los centros privados la distribución es similar. En el conjunto del Estado, a diferencia de Galicia, la discapacidad intelectual es la segunda de mayor presencia, tanto en centros públicos (32.02%) como privados (26.70%).

Tabla 1

Alumnado integrado con NEE derivadas de su discapacidad, por titularidad de centro en Galicia y en el total del Estado

Tipo de NEE	Centros Públicos				Centros Privados			
	Galicia		Estado		Galicia		Estado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	362	3.69	6135	4.75	86	2.32	1831	4.35
M	436	4.44	9252	7.16	114	3.08	2273	5.40
I	1603	16.35	41388	32.02	423	11.44	11229	26.70
V	201	2.05	2417	1.87	72	1.95	877	2.09
TGD	1645	16.77	21956	16.99	526	14.22	7438	17.69
TGCP	4762	48.56	29239	22.62	2296	62.09	12168	28.94
PD	286	2.92	2920	2.26	59	1.60	1201	2.86
ND	512	5.22	15944	12.33	122	3.30	5035	11.97
Total	9807	100	129251	100	3.698	100	42052	100

Nota: A = Auditiva, M = Motora, I = Intelectual, V = Visual, TGD = Trastorno Generalizado del Desarrollo, TGCP = Trastorno Grave de Conducta/Personalidad, PD = Plurideficiencia, ND = No distribuido

Fuente: Elaboración propia

Si se toma como variable de análisis el sexo, predominan los hombres entre el alumnado con NEE

integrado, con independencia de su discapacidad, tanto en la Comunidad Autónoma Gallega (9.660) como en el conjunto del Estado (116.585).

Las discapacidades de mayor prevalencia (Tabla 2) en ambos sexos son los Trastornos Graves de Conducta/Personalidad, los Trastornos Generalizados del Desarrollo y la discapacidad intelectual.

Tabla 2
Alumnado integrado con NEE derivadas de su discapacidad, por sexo en Galicia y en el total del Estado

Tipo de NEE	Hombres				Mujeres			
	Galicia		Estado		Galicia		Estado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
A	236	2.44	4505	3.86	212	5.51	3461	6.33
M	321	3.32	6646	5.70	229	5.96	4879	8.92
I	1136	11.76	30559	26.21	890	23.15	22058	40.31
V	140	1.45	1864	1.60	133	3.46	1430	2.61
TGD	1789	18.52	23969	20.56	382	9.93	5425	9.91
TGCP	5433	56.24	32610	27.97	1625	42.26	8797	16.08
PD	211	2.18	2519	2.16	134	3.49	1602	2.93
ND	394	4.08	13913	11.93	240	6.24	7066	12.91
Total	9660	100	116585	100	3845	100	54718	100

Nota: A = Auditiva, M = Motora, I = Intelectual, V = Visual, TGD = Trastorno Generalizado del Desarrollo, TGCP = Trastorno Grave de Conducta/Personalidad, PD = Pluri-deficiencia, ND = No distribuido

Fuente: Elaboración propia

Alumnado con altas capacidades intelectuales

El total de alumnado con altas capacidades intelectuales de ambos sexos, escolarizado en los distintos niveles de enseñanza en centros educativos del Estado es de 23745, de los cuales 1474 (6.20%) están escolarizados en centros de la Comunidad Autónoma Gallega (Tabla 3).

Tabla 3
Alumnado con altas capacidades intelectuales, en Galicia y en el total del Estado, por titularidad del centro y enseñanza

Enseñanzas	Galicia				Estado			
	Centros Públicos		Centros Privados		Centros Públicos		Centros Privados	
	N	%	N	%	N	%	N	%
EI	18	2.00	14	2.44	138	0.79	63	0.99
EP	527	58.56	334	58.19	9181	52.83	3287	51.62
ESO	292	32.44	198	34.49	6023	34.66	2574	40.42
Bach	63	7.00	028	4.88	1947	11.20	436	6.85
FPB	0	0.00	0	0.00	6	0.03	1	0.02
FPM	0	0.00	0	0.00	36	0.20	2	0.03
FPS	0	0.00	0	0.00	46	0.26	5	0.05
Total	900	100	574	100	17377	100	6368	100

Nota: EI = Educación Infantil, EP = Educación Primaria, ESO = Educación Secundaria Obligatoria, Bach = Bachillerato, FPB = Formación Profesional Básica, FPM = Formación Profesional Media, FPS = Formación Profesional Superior

Fuente: Elaboración propia

La mayoría son varones en ambos casos; concretamente 15288 hombres en el conjunto del estado (64.38%) y 987 en Galicia (66.96%), frente a 8457 mujeres (35.69%) y 487 (33.03%) respectivamente.

En el conjunto del Estado, la mayor parte de este alumnado está integrado en centros públicos y cursa Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria tanto en centros públicos (52.83%, 34.66%) como privados (51.62%, 40.42%). En Galicia también su presencia es mayoritaria en centros públicos (58.56%, 32.44%) y privados (58.19%, 34.49%). En la formación profesional básica, media o superior en Galicia no se da cuenta de alumnado integrado con altas capacidades, mientras que en el resto del Estado el número de alumnos/as es muy bajo, con valores que no llegan al 1% tanto en centros públicos como privados.

Alumnado con incorporación tardía

El número total de alumnos/as integrado con incorporación tardía al sistema educativo es de 7635, correspondiendo a la Comunidad Autónoma Gallega un total de 759, esto es, un 9.94%. El número de hombres supera en ambos casos al de mujeres; concretamente hay un total de 4115 hombres en el conjunto del Estado (53.89%) y 397 (52.30%) en Galicia; el número de mujeres es de 3520 (46.10%) y 362 (47.69%) respectivamente.

Si se toma en consideración el nivel educativo en el que está integrado este alumnado se observa en la Tabla 4 que en la ESO, en el conjunto del Estado, asciende a 3947 y en Educación Primaria a 3688. En la Comunidad Autónoma de Galicia las cifras se invierten, siendo más numeroso el alumnado escolarizado en Educación Primaria (393) que en la ESO (366). En ambos casos, el número de hombres es superior al de mujeres: en Galicia (52.67%, 51.91%) y en el Estado (52.55%, 55.16%), respectivamente.

Tabla 4
Alumnado con incorporación tardía, por sexo y enseñanza en Galicia y Total Estado

Sexo	Educación Primaria				ESO			
	Galicia		Estado		Galicia		Estado	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Varones	207	52.67	1938	52.55	190	51.91	2177	55.16
Mujeres	186	47.33	1.750	47.45	176	48.09	1770	44.84
Total	393	100	3688	100	366	100	3947	100

Nota: ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

Fuente: Elaboración propia

Este alumnado cursa sus estudios, sobre todo, en centros públicos, tanto en el caso del conjunto del Estado como en Galicia. Concretamente, de los 3688 alumnos/as con matrícula en la Educación Primaria en el conjunto del Estado, 2815 (76.33%) estudian en centros públicos y 873 (23.67%) en centros privados. En Galicia la distribución sigue una tendencia similar en este nivel educativo, con 324 (82.44%) alumnos/as en centros públicos y 69 (17.56%) en centros privados.

Por lo que se refiere a la ESO, de los 3947 alumnos/as correspondientes al conjunto del Estado, 2682 (67.95%) están integrados en centros públicos y los restantes 1.265 (32.05%) en centros privados; en Galicia son 286 (78.14%) frente a 80 (21.86%) respectivamente.

Tabla 5
Alumnado con incorporación tardía, por titularidad de centro y enseñanza en Galicia y Total Estado

Centros	Educación Primaria		ESO	
	N	%	N	%
Públicos	324	82.44	2815	76.33
Privados	69	17.56	873	23.67
Total	393	100	3688	100

Nota: ESO = Educación Secundaria Obligatoria.

Fuente: Elaboración propia

Otras categorías de alumnado con necesidad específica de apoyo educativo

El alumnado con necesidad educativa específica de apoyo educativo supone en España un total de 300632, la mayoría escolarizado en Educación Primaria (53.49%), ESO (28.77%) y Educación Infantil (13.47%). En mayor número está escolarizado en centros públicos, concretamente 239438 (79.64%) frente a 61.194 (20.35%) en centros privados.

En el caso gallego, el total es de 29967 alumnos/as, distribuidos mayoritariamente en Educación Primaria (50.38%), ESO (33.40%) y Educación Infantil (13.62%). La mayoría de este alumnado está integrado en centros públicos, esto es, 24562 (81.96%) frente a 5405 (18.03%) en centros privados.

Tabla 6
Alumnado con necesidad educativa específica de apoyo educativo, por enseñanza en Galicia y Total Estado

Enseñanzas	Galicia		Estado	
	N	%	N	%
Educación Infantil	4083	13.62	40492	13.47
Educación Primaria	15096	50.38	160822	53.49
ESO	10007	33.40	86478	28.77
Bachillerato	96	0.32	2662	0.89
Otros progs. formativos	0	0.00	1797	0.60
FP Básica	618	2.06	4172	1.39
FP Media	51	0.17	3814	1.27
FP Superior	16	0.05	395	0.12
Total	29967	100	300632	100

Nota: ESO = Educación Secundaria Obligatoria, FP = Formación Profesional

Fuente: Elaboración propia

En el conjunto del Estado, las necesidades educativas específicas de mayor prevalencia son los Trastornos del Aprendizaje (42.57%), los Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación (21.30%) y con situación de

desventaja socioeducativa (20.89%).

En Galicia la mayoría presenta trastorno del aprendizaje (57.57%), Trastornos del Desarrollo del Lenguaje y la Comunicación (26.55%); con situación de desventaja socioeducativa está integrado el 13.57%; con retraso madurativo 1.48%, y con desconocimiento de la lengua de instrucción 0.70%.

Tabla 7
Alumnado según tipo de necesidad educativa específica de apoyo educativo en Galicia y Total Estado

Necesidad específica de apoyo educativo	Galicia		Estado	
	N	%	N	%
Retraso madurativo	445	1.48	7541	2.50
Trastorno del desarrollo: Lenguaje y comunicación	7956	26.55	64045	21.30
Trastorno del aprendizaje	17253	57.57	127974	42.57
Desconocimiento grave lengua de instrucción	210	0.70	9041	3.01
Situación desventaja socioeducativa	4066	13.57	62808	20.89
Sin distribuir por categoría	37	0.12	29223	9.72
Total	29967	100	300632	100

Fuente: Elaboración propia

En todas las categorías, como muestra la Tabla 8, la mayoría del alumnado está integrado en centros públicos, tanto en Galicia como en el conjunto del Estado.

Tabla 8
Alumnado según tipo de necesidad educativa específica de apoyo educativo y titularidad de centro en Galicia y Total Estado

	Centros Públicos				Centros Privados			
	Galicia		Estado		Galicia		Estado	
NEAE	N	%	N	%	N	%	N	%
RM	355	1.45	5781	2.68	90	1.67	1760	3.16
TDLC	6467	26.36	53091	24.61	1.489	27.58	10954	19.67
TA	13945	56.84	101493	47.05	3.308	61.28	26481	47.54
DGLI	176	0.72	7217	3.34	34	0.63	1824	3.27
SDSE	3589	14.63	48124	22.31	477	8.84	14684	26.36
Total	24532	100	215706	100	5.98	100	55703	100

Nota: NEAE = Necesidad específica de apoyo educativo, RM = Retraso madurativo, TDLC = Trastorno del desarrollo: Lenguaje y comunicación, TA = Trastorno del aprendizaje, DGLI = Desconocimiento grave lengua de instrucción, SDSE = Situación desventaja socio-educativa. Fuente: Elaboración propia

Si se considera el sexo (Tabla 9), se observa que la mayoría son hombres en todas las categorías de necesidad educativa específica analizada, tanto en el conjunto del Estado (60.66% frente a 39.33%) como en la Comunidad Autónoma Gallega (58.83% frente a 41.16%).

Tabla 9
Alumnado según tipo de necesidad educativa específica de apoyo educativo y sexo en Galicia y Total Estado

	Varones				Mujeres			
	Galicia		Estado		Galicia		Estado	
NEAE	N	%	N	%	N	%	N	%
RM	320	1.81	5237	2.87	125	1.01	2178	1.84
TDLC	5237	29.70	44275	24.29	2719	22.04	19770	16.72
TA	9716	55.11	77009	42.25	7537	61.10	50965	43.10
DGLI	109	0.62	4971	2.73	101	0.82	4070	3.44
SDSE	2231	12.65	33992	18.65	1835	14.88	28816	24.37
SDC	18	0.11	16768	9.20	19	0.15	12455	10.53
Total	17631	100	182252	100	12336	100	118254	100

Nota: NEAE = Necesidad específica de apoyo educativo, RM = Retraso madurativo, TDLC = Trastorno del desarrollo: Lenguaje y comunicación, TA = Trastorno del aprendizaje, DGLI = Desconocimiento grave lengua de instrucción, SDSE = Situación desventaja socio-educativa, SDC = Sin distribuir por categoría.

Fuente: Elaboración propia

Discusión y conclusiones

El trabajo realizado permite establecer algunas conclusiones derivadas, por un lado, del marco conceptual presentado y, por otro, de los datos analizados.

Así, respecto a lo primero, cabe decir que el recorrido que ha seguido la inclusión, desde sus inicios hasta el momento presente, refleja un progresivo enriquecimiento conceptual y un reconocimiento de la heterogeneidad del alumnado que reclama una respuesta educativa diferenciada (Alonso y Araoz, 2011, Arnaiz, 2003, Parra, 2010). El desarrollo de una legislación educativa cada vez más inclusiva ha posibilitado la presencia, en la escuela ordinaria, de un gran número de alumnos y alumnas que presentan NEAE, esto es, alumnado que requiere y ha de recibir una atención educativa diferente a la ordinaria (LOMCE, 2013).

Respecto a lo segundo, las cifras presentadas reflejan la realidad actual de Galicia, la cual no difiere prácticamente de la del resto del Estado Español.

La panorámica puesta de manifiesto en este texto permite concluir, en primer lugar, que entre el alumnado con NEAE integrado en los centros gallegos predominan aquellos que presentan otras necesidades específicas de apoyo educativo.

En segundo lugar, que la mayoría del alumnado con NEE está integrado en centros públicos y presenta trastornos graves de conducta/personalidad; en los centros privados la distribución es similar, como también lo es en el conjunto del Estado.

En tercer lugar, que el alumnado con altas capacidades en Galicia está integrado mayoritariamente en centros públicos de Primaria, siendo los hombres mayoría.

En cuarto lugar, que un mayor número de alumnos que de alumnas se incorpora tardíamente al sistema educativo

en centros públicos. En Galicia este alumnado cursa en su mayoría ESO, mientras en el conjunto del Estado Educación Primaria.

Finalmente, en Galicia la mayoría del alumnado de Otras categorías de alumnado con necesidad educativa específica de apoyo educativo está integrado en centros públicos de Primaria, son hombres y los trastornos de aprendizaje es la necesidad educativa específica de apoyo educativo más frecuente. En el conjunto del Estado el mayor número de alumnos/as integrados se encuentra en la categoría trastornos de desarrollo del lenguaje y la comunicación.

En suma, las cifras reflejan que el número de alumnos/as con NEAE integrado es considerable, aunque la realidad ha de ir más allá. Los avances cuantitativos son importantes, pero todavía persisten situaciones que requieren cambios; es necesario el compromiso y el refuerzo de políticas de inclusión que tengan en cuenta a todos los agentes del sistema educativo y ofrezcan respuestas educativas distintas para todas y cada una de las diferentes necesidades (Parra, 2010 y Toboso et al, 2012).

Referencias

- Alonso, M. J., & Araoz Sánchez-Dopico, I. de (2011). *El impacto de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en la legislación educativa española*. Madrid: Ediciones Cinca. http://www.cermi.es/sites/default/files/docs/coleccion/El_impacto_de_la_convencion_N_6_OK.pdf
- American Psychiatric Association (2014). *DSM-5. Manual Diagnóstico y Estadístico de los Trastornos Mentales*. Madrid: Editorial Panamericana.
- Arnaiz, P. (2003). *Educación inclusiva: una escuela para todos*. Málaga: Aljibe.
- Comisión Europea (2010). *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras*. Bruselas. https://www.mssi.gob.es/ssi/discapacidad/docs/estrategia_europea_discapacidad_2010_2020.pdf
- Consejo de Europa (2006). *Plan de Acción del Consejo de Europa para la promoción de derechos y plena participación de las personas con discapacidad en la sociedad: mejorar la calidad de vida de las personas con discapacidad en Europa 2006-2015*. http://movil.asturias.es/Asturias/DOCUMENTOS%20EN%20PDF/PDF%20DE%20PARATI/plan_promocion_derechos_discapacidad.pdf
- Constitución Española. BOE, 311, de 29 de diciembre de 1978. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-1978-31229>.
- Informe Warnock (1979). *Report of the Committee of Inquiry into the Education of Handicapped Children and Young People*. Her Majesty's Stationery Office. Londres, Inglaterra.
- Instrumento de Ratificación de la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad, hecho en

- Nueva York el 13 de diciembre de 2006. *Boletín Oficial del Estado*, núm. 96, lunes 21 de abril de 2008, pp. 20. 648-20.659. <https://www.boe.es/boe/dias/2008/04/21/pdfs/A20648-20659.pdf>
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa. *Boletín Oficial del Estado*, de 10 de diciembre de 2013, núm. 295, pp. 1-62. <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2013-12886>
- Mec (2016). *Datos y cifras del curso académico 2015-2016*. Madrid: Autor.
- Ministerio de Sanidad, Política Social e Igualdad (2012). *Estrategia Española sobre discapacidad 2012-2020*. Concetta Probanza: Madrid. http://sid.usal.es/docs/F8/FDO26112/Estrategia2012_2020.pdf
- Nirje, B. (1969). The normalization principle and its human management implications. En R. B. Kugel & W. Wolfensberger (Eds.), *Changing patterns in residential services for the mentally retarded* (pp.19-23). Washington, D.C.: President's Committee on Mental Retardation.
- OMS (2008). *Clasificación Estadística Internacional de Enfermedades y Problemas Relacionados con la Salud*. Décima revisión y tres vols. Venezuela: Organización Panamericana de la Salud.
- ONU (1948). *Declaración Mundial de los Derechos Humanos*. http://www.cnrha.msssi.gob.es/bioetica/pdf/Universal_Derechos_Humanos.pdf
- ONU (1971). *Declaración de los Derechos del Deficiente Mental*. <http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/desocial/integracion/ares2856xxvi.htm>
- ONU (1975). *Declaración de los Derechos de los Minusválidos*. http://www.cinu.org.mx/temas/desarrollo/dessocial/integracion/ares_3477xxx.htm
- ONU (1993). *Normas Uniformes sobre Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad*. <http://www.un.org/esa/socdev/enable/dissres0.htm>
- Parra, C. (2010). Educación inclusiva: Un modelo de educación para todos. *Revista Isees*, (8), 73-84.
- Toboso, M., Ferreira, M., Díaz Velázquez, E., Fernández-Cid Enríquez, M., Villa N., & Gómez de Esteban, C. (2012). Sobre la educación inclusiva en España: políticas y prácticas. *Revista Sociológica de Pensamiento Crítico*, 6(1), 279-295. <http://www.interticios.es/article/view/10048>
- UNESCO (1990). *Declaración Mundial sobre Educación para Todos*, Jomtien. http://www.unesco.org/education/pdf/JOMTIE_S.PDF
- UNESCO (1994). *Declaración de Salamanca y Marco de acción ante las necesidades educativas especiales*, París. http://www.unesco.org/education/pdf/SALAMA_S.PDF
- UNESCO (2000). *Marco de Acción de Dakar. Educación para todos: cumplir nuestros compromisos comunes*, Dakar. <http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001211/121147s.pdf>
- UNESCO (2009). *Directrices sobre Políticas de Inclusión en la Educación*, París. <http://unesdoc.unesco.org/images/0017/001778/177849s.pdf>

Fecha de recepción: 26 de octubre de 2017.

Fecha de revisión: 22 de noviembre de 2017.

Fecha de aceptación: 23 de noviembre de 2017.

Fecha de publicación: 1 de diciembre de 2017.