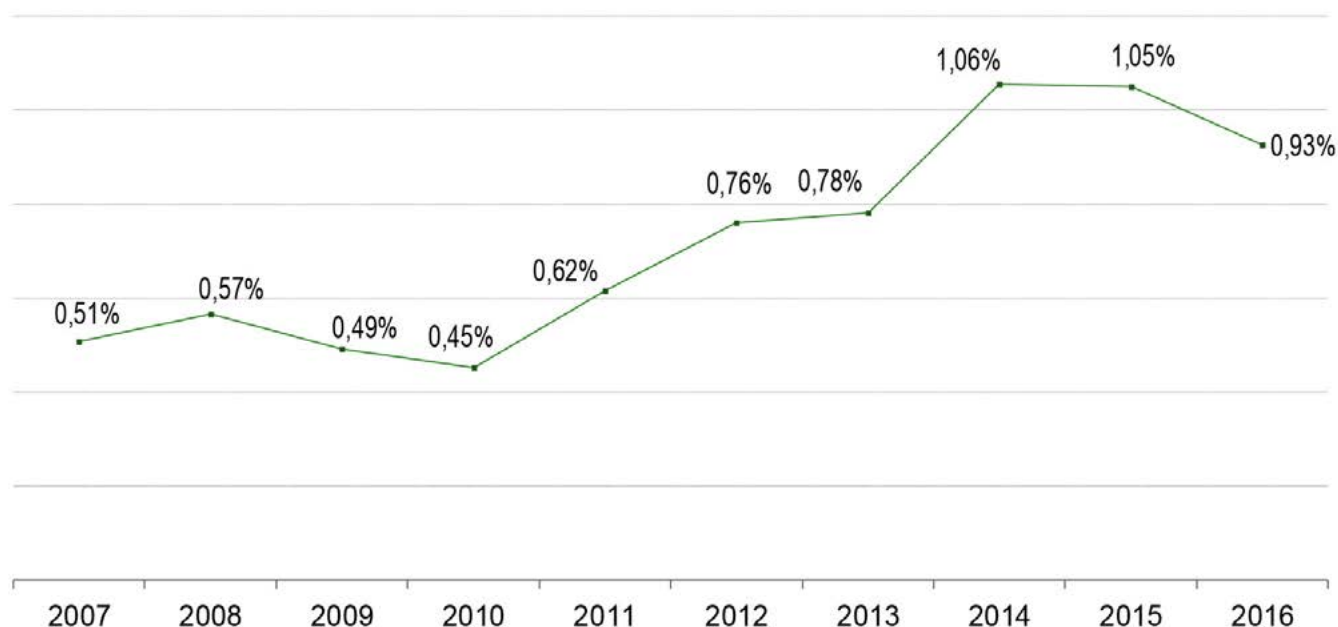


Gráfico 29. Evolución del porcentaje de sentencias de menores entre 14 y 17 años relacionadas con violencia de género respecto total de sentencias para este grupo de edad. Andalucía, 2007-2016.



Fuente: Observatorio de la Infancia en Andalucía a partir de datos de "Estadística Judicial. Actividad judicial por tribunal, 2016". Consejo General del Poder Judicial.

3. ACTUACIONES DE LA DEFENSORÍA: QUEJAS Y CONSULTAS

3.1. Quejas

3.1.2. Temática de las quejas

3.1.2.2. Derecho a la educación

...

d) Convivencia en los centros docentes

El informe especial elaborado por esta Institución titulado **Acoso Escolar y Cyberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas**, presentado en marzo de 2017 en la Comisión de Educación del Parlamento de Andalucía, ha tenido una importante repercusión en todos los ámbitos educativos, así como en los distintos medios de comunicación social.

Este trabajo pretende una aproximación al acoso escolar y al ciberacoso desde la perspectiva de esta Institución, que ya a finales de la década de los 90 comenzó a interesarse por este fenómeno. El informe parte de una definición del acoso escolar, sus modalidades, causas y responsabilidades, así como se detiene en la aparición del ciberacoso o en la incidencia de este tipo de maltrato entre iguales en la comunidad autónoma de Andalucía.

Y si siempre que lo hemos hecho, con mayor razón ahora que hemos profundizado en este fenómeno, permanecemos atentos a un problema que, como decíamos en el propio informe, si bien su incidencia no se debe exagerar y crear con ello una injustificada alarma social, desde luego tampoco hay que restarle ni un ápice de importancia a un problema con efectos tan sumamente perjudiciales en la vida de muchos alumnos.

Las quejas que hemos recibido durante el 2017 siguen poniendo de manifiesto las **distintas versiones que pueden producirse en el ámbito de la convivencia en los centros** según sean sus protagonistas compañeros y compañeras del centro o docentes (queja 17/0099, queja 17/0227, queja 17/0854, queja 17/1353, queja 17/1761, queja 17/2061, queja 17/3780, queja 17/3955, entre otras).

Pero si bien cualquier caso de acoso escolar o de violencia merece toda la atención, especial referencia queremos hacer a aquellos en los que uno de sus protagonistas se encuentra en una situación de especial vulnerabilidad.

En nuestro informe constatamos que aunque algunos expertos en psicología manifiestan que no existe un perfil único de víctima, se evidencia que tienen mayores probabilidades de ser atacados por sus compañeros los alumnos y alumnas que de alguna manera son “diferentes” o que “se comportan de manera diferente”.

También se señalaba en el informe que, tras nuestras investigaciones, habíamos podido detectar ciertas reticencias en muchos centros docentes a reconocer la existencia de un caso de acoso, así como a aplicar el Protocolo sobre acoso escolar aprobado por la Orden de 20 de junio de 2011.

Pues bien, todas estas reflexiones no han perdido vigencia a tenor de las quejas tramitadas en el presente ejercicio 2017.

Citemos un ejemplo. Los padres de una menor de 12 años, afectada por una discapacidad física, advirtieron que su hija venía sufriendo un episodio de acoso escolar, por lo que inmediatamente lo pusieron en conocimiento de la tutora.

La familia fue informada por los responsables del centro educativo de que, tras la correspondiente indagaciones, habían concluido que se trataba de un caso

de acoso escolar protagonizado por cinco menores perfectamente identificados. El maltrato vendría produciéndose desde que comenzó el curso escolar.

Asimismo, se les informó de que se trataba de un hecho que la mayoría de los alumnos de las distintas clases de su mismo curso conocían y, se les aseguro, además, que se había puesto en marcha el protocolo correspondiente, adoptándose las medidas adecuadas dada la importancia de los hechos.

Posteriormente fueron informados desde el colegio que el asunto estaba cerrado, y que las medidas disciplinarias impuestas a los alumnos implicados habían consistido únicamente en obligarles a asistir durante unas horas, con el resto de la clase, al aula de convivencia para reflexionar sobre lo ocurrido.

Es a partir de ese momento, cuando los padres exigen al centro que se acredite todo lo actuado, cuando comienzan a producirse incoherencias en las informaciones que les facilita el centro, y que, en opinión de los afectados, intentaban ocultar las irregularidades cometidas, entre ellas las de no ser cierta la apertura del protocolo sobre acoso escolar.

Lo cierto es que tras nuestra intervención, el Servicio de inspección educativa advirtió determinadas irregularidades, entre ellas la naturaleza de las medidas disciplinarias impuestas a los agresores que no se acomodaban a las normas.

En este contexto, la Inspección requirió al centro docente a que adecuara sus procedimientos a su plan de centros y al Decreto 327/2003, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento orgánico de los institutos de Educación Secundaria. Este requerimiento llevaba aparejada la advertencia de que no se volviera a proceder a sancionar una conducta gravemente contraria de forma irregular, esto es, como si se tratara de una infracción leve y que, además, en caso de duda sobre la posible existencia de un acoso entre compañeros, se proceda a la apertura del protocolo sobre acoso.

Lamentablemente, como viene aconteciendo en muchas ocasiones, la solución pasó por el traslado de la alumna a otro centro educativo a mitad del curso

El informe «Acoso Escolar y Ciberacoso: Prevención, Detección y Recuperación de las Víctimas» ha tenido una importante repercusión en todos los ámbitos educativos, y en los medios de comunicación social

Las quejas siguen poniendo de manifiesto las distintas versiones que pueden producirse en el ámbito de la convivencia en los centros

académico, viéndose sometida a un doble proceso de victimización (queja 17/2036).

e) Servicios Educativos complementarios

...

Otra importante cuestión que tenemos que destacar, y que celebramos, es que en la nueva regulación del servicio de comedor se contempla lo que desde esta Institución se ha venido recomendando reiteradamente desde hace ya unos años, esto es, **financiar el comedor escolar a aquellos alumnos escolarizados en determinados centros docentes concertados ubicados en zonas de transformación social.**

Es lo que establece la Disposición adicional segunda del Decreto 6/2017 al señalar que la Consejería de educación podrá financiar el servicio de comedor escolar de aquellos centros privados concertados, tanto específicos de educación especial como los que tengan aprobado un plan de compensación educativa, con la finalidad de facilitar la escolarización del alumnado de los mismos teniendo en cuenta sus necesidades educativas especiales, debidas a diferentes grados y tipos de capacidades personales o que precisen de acciones de carácter compensatorio.

...

f) Equidad en la educación

...

Por lo que respecta a la **educación especial** ésta ha venido siendo tradicionalmente una educación paralela y separada de la educación normal y ordinaria. Sin embargo este concepto ha ido variando, de modo que en la actualidad la cultura de la integración escolar se encuentra más desarrollada, favoreciendo la aparición de la denominada escuela inclusiva.

La **educación inclusiva** se perfila como un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos los niños, jóvenes y adultos prestando especial atención a aquellos que son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social.

Por tanto, la inclusión en el ámbito educativo es considerada como un proceso que toma en cuenta y responde a las diversas necesidades asociadas a la discapacidad y al ambiente, pero no exclusivamente a ellas. Esto implica que las escuelas deben reconocer y responder a las diversas necesidades de los alumnos.

Son muchos los instrumentos jurídicos que desde distintos ámbitos (internacional, nacional y autonómico) reconocen el derecho a la educación

Se detectan reticencias de algunos centros docentes a reconocer el acoso y a aplicar el protocolo

de las personas con discapacidad en igualdad de condiciones que el resto de la ciudadanía, abogando además por una educación inclusiva y de calidad. Estos mismos instrumentos obligan a los poderes públicos a adoptar medidas y acciones eficaces para hacer realidad en el ámbito educativo el principio integrador.

Así, la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (artículo 24.2.b) establece que los Estados partes asegurarán que las personas con discapacidad puedan acceder a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con los demás en la comunidad en que vivan.

Por su parte, el Texto refundido de ley general de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social, aprobado por Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, reconoce también que las personas con discapacidad tienen derecho a una educación inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, impone a las Administraciones educativas la obligación de asegurar un sistema educativo inclusivo en todos los niveles educativos así como la enseñanza a lo largo de la vida y garantizar un puesto escolar a los alumnos con discapacidad en la educación básica, prestando especial atención a la diversidad de sus necesidades educativas.

La Ley Orgánica de Educación (Ley 2/2006, de 3 de mayo) recoge asimismo este concepto de inclusión cuando contempla como principios que deben regir el sistema educativo, entre otros, la flexibilidad para adecuar la educación a la diversidad de aptitudes, intereses, expectativas y necesidades del alumnado, así como la calidad de la educación para todos los alumnos y alumnas, con independencia de sus condiciones y circunstancias.

Pero las bondades de estas proclamas formales resultan de difícil o imposible aplicación si paralelamente las Administraciones educativas no arbitran medidas y ponen a disposición de los centros escolares recursos que permitan estimular al máximo el desarrollo personal, intelectual, social y emocional de todos aquellos alumnos y alumnas que requieran una atención educativa diferente a la ordinaria.

Si no se otorga ese plus de asistencia al alumnado con discapacidad se produce además la paradoja del agravio comparativo que sufren los alumnos con necesidades educativas especiales no ya en su formación sino en comparación

Se ha atendido nuestra demanda de financiar el comedor escolar a los alumnos escolarizados en determinados centros docentes concertados ubicados en zonas de transformación social

con otros alumnos que sí disponen de los medios materiales y humanos para lograr su plena inclusión educativa.

La escasez o ausencia de recursos para este tipo de alumnado, en especial aquel que padece algún tipo de discapacidad, continúa motivando un significativo número de reclamaciones ante la Defensoría.

Durante el año 2017 hemos seguido recibiendo quejas relacionadas con los **profesionales técnicos de integración social -antiguos monitores de educación especial-**.

Se trata de unos profesionales que desarrollan una importante labor de asistencia que abarca la supervisión del alumnado, la ayuda en los desplazamientos, en el transporte escolar, en los comedores, entre otras muchas labores. Constituyen estos profesionales una figura clave para la inclusión mediante su colaboración en el desarrollo de programas de apoyo y asistencia del alumnado con necesidades educativas especiales.

Sin sus servicios no resulta posible la inclusión del alumnado en las aulas en los términos y condiciones que establecen las normas educativas. (Quejas 17/0499, 17/0653, 17/4821, 17/4876, 17/4902, 17/5052, 17/5118, 17/5191, 17/5193, 17/5284, 17/5316, 17/5438, 17/5761, 17/5765, 17/5850, 17/5962, 17/5969, 17/6527, 17/6533, 17/6611, entre otras).

Advertimos con preocupación cómo la no dotación de estos recursos personales a los centros educativos se fundamenta por la Administración en cuestiones presupuestarias u organizativas, dejando en un segundo plano el interés superior de los alumnos con discapacidad.

La necesidad de contar con estos profesionales es reconocida en múltiples ocasiones por las familias, los responsables de los centros directivos y las propias administraciones educativas territoriales.

Sin embargo, nos hemos encontrado con supuestos en los que la Dirección General de Planificación y Centros, a quien corresponde la programación anual de los recursos docentes y no docentes, así como para la autorización de los mismos, no aprueba la incorporación del profesional al centro atendiendo a criterios de priorización de necesidades educativas y para garantizar una adecuada y equilibrada distribución de los recursos disponibles.

La educación inclusiva se perfila como un modelo educativo que busca atender las necesidades de aprendizaje de todos prestando especial atención a quienes son vulnerables a la marginalidad y la exclusión social

Nada que argumentar respecto a la necesidad de que exista una distribución equilibrada de los recursos públicos. Ahora bien, nunca esa aludida distribución puede servir de fundamento para no proporcionar a los centros educativos los apoyos materiales y personales que precisen.

Y a este respecto hemos de recordar los principios reconocidos en la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad que proclaman expresamente que las limitaciones de carácter organizativo no pueden ser alegadas para limitar el derecho de los alumnos a una educación inclusiva.

Continuamos recibiendo quejas por la escasez o ausencia de recursos para el alumnado con discapacidad, en especial de profesionales técnicos de integración social -antiguos monitores de educación especial-

De este modo, si desde las propias delegaciones territoriales de educación se confirma, tras los correspondientes estudios, valoraciones y dictámenes de escolarización del alumnado, que el centro educativo en cuestión precisa de un profesional técnico de integración social o incrementar los servicios del ya existente, esta demanda debe ser atendida sin ningún tipo de cortapisa o condicionamiento.

En ocasiones nos hemos visto en la necesidad de dirigir una recomendación a la Dirección General de Planificación y Centros para que se realicen las gestiones y los trámites oportunos para dotar al centro educativo correspondiente de los servicios de estos profesionales.

En el caso de un instituto de Málaga la recomendación no ha sido aceptada con el argumento de que si bien es cierto que otro profesional de integración social mejoraría la atención al alumnado, teniendo en cuenta que los recursos son limitados, el profesional es más necesario en otros centros en la provincia ([queja 16/6704](#)).

Es evidente que no podemos compartir esta argumentación. Cuando un centro necesita un profesional para la integración e inclusión del alumnado con discapacidad la Administración educativa se encuentra obligada a proporcionar el recurso. Esta obligación legal no puede quedar condicionada a que existan otros centros con mayor necesidad.

En otro orden de cosas, continuamos asistiendo al debate existente desde hace décadas en torno

La Administración educativa fundamenta la no dotación de estos recursos personales a los centros educativos en cuestiones presupuestarias u organizativas, dejando en un segundo plano el interés superior de los alumnos con discapacidad

a la determinación del **criterio preponderante a la hora de escolarizar a un alumno con necesidades específicas de apoyo educativo por padecer algún tipo de discapacidad.**

Quienes apuestan por el principio de integración consideran que debe primarse la escolarización en el centro docente más próximo al domicilio del alumno para fomentar su socialización, con independencia de la mayor o menor idoneidad de dicho centro para atender la concreta discapacidad del alumno.

Por el contrario, los defensores del principio de especialización abogan por escolarizar a estos alumnos en centros que dispongan de todos los recursos necesarios acordes con sus necesidades, valorando en un segundo lugar el criterio de proximidad al domicilio familiar o de integración social.

La disyuntiva entre los principios de integración y especialización tuvo un importante avance tras la promulgación del Decreto 142/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales, que recoge el principio de sectorización de la respuesta educativa.

El Decreto señalado faculta a la Consejería de Educación a organizar la escolarización de los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a un mismo tipo de discapacidad, con carácter preferente, en determinados centros educativos ordinarios, cuando la respuesta educativa requiera el empleo de equipamiento singular o la intervención de profesionales especializados de difícil generalización. Asimismo, se legitimaba para especializar determinadas aulas o centros específicos de educación especial.

La aplicación de este principio de sectorización implica, por tanto, una cierta relegación del derecho de libre elección de centro de las familias, ya que se antepone al mismo la necesaria especialización del centro docente y la existencia de los medios personales y materiales necesarios para la atención de las necesidades educativas específicas del menor.

De todo lo cual, cabe deducir que la escolarización del alumnado con discapacidad se orientará por la Administración hacia aquel centro, de entre los situados en zonas próximas al domicilio familiar, que cuente con los medios personales y materiales necesarios para atender el tipo de discapacidad del alumno, salvo en aquellos casos en que el elevado grado o el tipo de discapacidad hagan aconsejable su escolarización en alguno de los centros docentes que se pretenden especializar para la atención específica de los diferentes tipos de discapacidades.

La posición de esta Institución ha venido siendo de pleno respeto hacia ambos principios (integración y especialización) aunque siempre hemos considerado

que la decisión sobre cuál deba prevalecer es algo que no debería estar estipulado de una forma rígida sino que debería determinarse en cada supuesto concreto atendiendo a las diferentes circunstancias que puedan concurrir.

Cuando un centro necesita un profesional para la integración e inclusión del alumnado con discapacidad la Administración educativa se encuentra obligada a proporcionar el recurso.

Asimismo, esta Defensoría es partidaria de que, con carácter general, debería intentarse compaginar ambos principios: hacer todo lo posible para atender siempre el deseo de las familias sobre el centro en que quieren escolarizar a su hijo, en cuyo caso el centro seleccionado deberá contar con todos los medios personales y materiales que resulten indispensables para su atención; y debería existir un número de centros especializados en determinadas discapacidades que se ofertarían a las familias como alternativa al centro seleccionado cuando las condiciones del mismo no sean las más idóneas para atender el tipo de discapacidad que padece el alumno.

Esta disyuntiva que relatamos se presenta en muchas ocasiones cuando el alumno cambia de la etapa educativa de Primaria a Secundaria y debe trasladarse junto con sus compañeros del colegio al instituto, y ocurre que este nuevo centro no dispone de los recursos necesarios para atender al alumno con discapacidad.

Se produce el dilema de si es lógico que la Administración venga obligada a destinar un importante número de recursos humanos y materiales para la atención de un único alumno o para escaso número de ellos, o si es más racional que se derive hacia un centro ya dotado con esos medios aunque no sea el seleccionado por la familia y aunque ello suponga romper con la integración social alcanzada con el resto de compañeros en el colegio.

En nuestro criterio, el éxito en una política que dice propugnar la integración educativa del alumnado con discapacidad debe medirse por la capacidad de la Administración de solventar los déficits educativos de estas personas sin acudir a medidas de discriminación o limitación de derechos que no estén absolutamente justificadas en términos de satisfacción del interés superior del menor.

Esto supone que sólo será aceptable que se limite el derecho de libre elección de centro cuando se acredite que dicho sacrificio es necesario y conveniente para ofrecer al menor una mejor atención educativa en función de su tipo o grado de discapacidad. Cuando dicha limitación es consecuencia de una ausencia de dotación por la Administración de medios y recursos, la misma debe ser cuestionada.

Ante situaciones como las descritas, analizamos las circunstancias de cada caso concreto y, de un modo más específico, si la decisión que adopta la Administración educativa en cuanto al centro donde se ha de escolarizar el niño o niña con discapacidad respeta su interés superior.

Para esta labor tenemos en cuenta no solo los legítimos deseos de las familias sino también la opinión de los profesionales. Es frecuente que las familias cuenten con certificados emitidos por profesionales de la salud del sistema sanitario público o privado donde se recogen los beneficios o perjuicios que puede suponer para el menor su escolarización en un centro u otro, e incluso se recomienda uno concreto para evitar regresiones que dificultan la capacidad de socialización y autonomía.

Consideramos que la decisión sobre el colegio al que debe acudir un alumno con discapacidad debe determinarse en cada supuesto concreto atendiendo a las diferentes circunstancias que puedan concurrir

Nuestra intervención concluye cuando la Administración educativa razona y justifica la decisión de escolarizar al alumno en un centro en concreto y se confirma que en el mismo se le proporcionarán los recursos materiales y personales necesarios recogidos en el dictamen de escolarización (queja 17/0944).

...

g) Formación Profesional

La Formación Profesional Básica ha sustituido a los antiguos Programas de Cualificación Profesional Inicial (PCPI). Dentro de estas Enseñanzas los programas formativos a colectivos con necesidades educativas especiales se denominan Programas específicos de Formación Profesional y tiene entre sus objetivos dar continuidad en el sistema educativo al alumnado con necesidades educativas especiales que, teniendo un nivel de autonomía que le permita tener expectativas razonables de inserción laboral, no pueda integrarse en un ciclo de Formación Profesional Básica.

El éxito de las políticas sobre integración educativa del alumnado con discapacidad debe medirse por la capacidad de la Administración de solventar los déficits educativos de estas personas sin acudir a medidas de discriminación o limitación de derechos que no se justifiquen por el interés superior del menor

Se trata de un tipo de enseñanza especialmente solicitada por el alumnado señalado. Sin embargo, su oferta educativa no ha ido al compás de la demanda, lo que ha motivado la frustración de muchos jóvenes y de sus familias que han comprobado, una vez más, como las proclamas sobre la inclusión de este colectivo de personas en el ámbito educativo y laboral no se corresponden con la realidad.

Las familias manifiestan sentirse discriminadas en su acceso a oportunidades potenciadoras, compensadoras para la realización personal y social que sus hijos. Se sienten excluidos de este tipo de ofertas sociolaborales.

En toda la provincia de Almería, por ejemplo, para el curso académico 2016-2017 la oferta educativa de los Programas específicos de Formación Profesional Básica se limitaba a dos unidades.

Argumentaba la Administración educativa lo novedoso de este tipo de enseñanzas que comenzaron a ponerse en práctica en el curso académico 2016-2017, tras la entrada en vigor del Decreto 135/2006, de 26 de julio, por el que se regulan las enseñanzas de la Formación Profesional Básica. Ello motivó que no hubiera tiempo para su programación unido ello a la escasa disponibilidad de espacios y equipamientos disponibles para su impartición.

No obstante, obtuvimos el compromiso de la Consejería de Educación de incrementar la oferta de estos Programas específicos en la provincia de Almería para el curso académico 2017/2018 ([queja 16/4068](#)).

...

h) Enseñanzas de Régimen Especial

Las principales actuaciones durante 2017 relativas a las Enseñanzas de Régimen Especial han tenido como objetivo la defensa del derecho a la igualdad de oportunidades para alumnos con diferentes tipos de discapacidades que quieren cursar algunas de estas Enseñanzas.

Destacamos, en primer lugar, las intervenciones con **el alumnado afectado por discapacidad auditiva que desea obtener el nivel B1 del marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en alguna lengua extranjera.**

Las directrices del Consejo Europeo para las lenguas y el Plan de fomento del plurilingüismo en la Comunidad Autónoma de Andalucía promueven la competencia lingüística de la comunidad educativa, estableciendo el aprendizaje de idiomas entre el alumnado universitario.

Por ello, cada estudiante debe acreditar al finalizar los estudios de grado como mínimo el nivel B1. Esta exigencia se contempla también para el acceso y finalización de estudios de algunos títulos de máster universitario.

El alumnado sordo, con discapacidad auditiva o con problemas del habla, presenta graves dificultades para acreditar determinadas competencias en este ámbito como son la comprensión auditiva y expresión oral, donde se miden no sólo los conocimientos sino también unas competencias fisiológicas difícilmente alcanzables para estos alumnos por su diversidad funcional.

La oferta de la Formación Profesional Básica es inferior a la demanda, lo que ha motivado la frustración de muchos jóvenes con discapacidad y de sus familias que han comprobado cómo las proclamas sobre la inclusión de este colectivo en el ámbito educativo y laboral no se corresponden con la realidad

Dicho reto está obteniendo una respuesta dispar entre los institutos de idiomas de las Universidades y las escuelas oficiales de idiomas dependientes de la Consejería de Educación de la Junta de Andalucía.

En efecto, determinadas universidades andaluzas, conscientes de este problema, vienen recogiendo en sus normativas adaptaciones para el alumnado con discapacidad auditiva y personas sordas en la educación de lenguas extranjeras. Las adaptaciones consisten en disponer de tiempo adicional en los exámenes, ofrecer recursos materiales y personales que precise, o la accesibilidad a información y comunicación durante el proceso para la acreditación del nivel.

Y también se prevé en dichas normas universitarias exenciones de todas o algunas de las destrezas de obligado cumplimiento para acreditar el nivel B1 en lengua extranjera.

Sin embargo, las previsiones señaladas no se contemplan en su totalidad en las enseñanzas de idiomas en régimen especial que se imparten en las escuelas oficiales de idiomas de la Administración autonómica andaluza.

El Decreto 239/2007, de 4 de septiembre, por el que se establece la ordenación y el currículo de las enseñanzas de idiomas en régimen general, así como la Orden de 12 de diciembre de 2011, recogen adaptaciones para facilitar la realización de las pruebas al alumnado con algún tipo de discapacidad pero

Las principales actuaciones relativas a las Enseñanzas de Régimen Especial han tenido como objetivo la defensa del derecho a la igualdad de oportunidades para alumnos con diferentes tipos de discapacidades

no establecen, en cambio, exenciones para las personas con discapacidad auditiva, lo que impide que muchas de ellas puedan obtener en las escuelas oficiales de idiomas la acreditación del nivel de lengua extranjera que se les exige para la obtención del grado o máster universitario.

Muchas son las normas a nivel internacional, nacional y autonómico que reconocen el derecho a la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad y que vendrían a amparar el establecimiento de las exenciones y adaptaciones que se proponen.

La Administración educativa andaluza justifica esta ausencia de exenciones en el Real Decreto 1629/2006, de 29 de diciembre, por el que se fijan los aspectos básicos del currículo de las enseñanzas de idiomas de régimen especial, que no establece regulación referente a la exención de alguna de las destrezas evaluadas, como puede ser la comprensión oral, la expresión e integración oral, etc, debiendo el alumnado superar todas ellas para la obtención de los certificados finales, que son competencia del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

Este posicionamiento nos llevó a trasladar el asunto al Defensor del Pueblo de España para que, acorde a sus competencias, planteará ante el citado departamento ministerial la posibilidad de modificar la actual normativa reguladora de las enseñanzas de idiomas que contemple la exención que señalamos.

El alumnado con discapacidad auditiva presenta graves dificultades para obtener el nivel B1 del marco Europeo de Referencia para las Lenguas (MCERL) en alguna lengua extranjera

Por su parte, la Administración educativa estatal ha considerado que no se puede certificar al alumno que posee unas competencias en lenguas extranjeras que no han sido testadas mediante pruebas válidas y fiables. Caso contrario se estaría emitiendo un juicio oficial sobre competencias de un candidato a través de una certificación no sustentada en datos contrastables.

No obstante, se apunta por el Ministerio la elaboración de una nueva norma sobre la materia que permitirá, además de la emisión de certificación de competencias general, la emisión de certificados de competencias parciales correspondiente a una o más actividades de la lengua extranjera que tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional.

Esta propuesta ha quedado reflejada en el Real Decreto 1041/2017, de 22 de diciembre, por el que se fijan las exigencias mínimas del nivel básico a efectos de certificación, se establece el currículo básico de los niveles Intermedio B1,

Intermedio B2, Avanzado C1, y Avanzado C2, de las Enseñanzas de idiomas de régimen especial (BOE nº 311, de 23 de diciembre). ([Queja 17/0613](#)).

Otra actuación de la Defensoría para **mejorar y compensar las condiciones de escolarización del alumnado con discapacidad se ha realizado en las enseñanzas, tanto elementales como profesionales, de música y danza.**

La normativa reguladora de dichas enseñanzas (Decretos 240/2007 y 241/2007, ambos de 4 de septiembre, y Decretos 16/2009 y 17/2009, ambos de 20 de enero) aunque contemplan la posibilidad de adaptación del currículo a las necesidades del alumnado, sin embargo, omite cualquier referencia expresa a dos medidas: la adaptación de las pruebas de acceso y la reserva de un cupo específico de plazas para aquellos alumnos y alumnas.

Es cierto que la puesta en funcionamiento de estas medidas se están realizando con carácter experimental desde hace algunos cursos en algún conservatorio profesional de música, pero la Consejería de Educación ha declarado la imposibilidad de su extensión al resto de centros. Entre los argumentos que vendrían a justificar esta postura estarían, a juicio de la Administración educativa, la necesaria capacitación específica inicial del profesorado, quien debe contar con unos conocimientos psicopedagógicos y estrategias didácticas que requieren formación específica.

Esta justificación no puede ser compartida por la Defensoría. Como garantes de los derechos del alumnado con discapacidad entendemos que las medidas de acción positiva señaladas deben hacerse extensivas a todos los conservatorios ubicados en la Comunidad Autónoma andaluza.

Tanto la normativa estatal como autonómica contienen referencias muy específicas a la igualdad de oportunidades, a la no discriminación y a la accesibilidad universal del alumnado con discapacidad.

De ello se deriva que la inclusión de este tipo de alumnado en el sistema educativo deberá llevarse a efecto con medidas, programas y acciones positivas a su favor. Una de las medidas de acción positiva más común y que goza de mayor valoración se refiere a los sistemas y procedimientos de admisión de alumnos a través de la reserva de un porcentaje de plazas para los estudiantes con discapacidad.

En la comunidad autónoma de Andalucía esta posibilidad se encuentra recogida, entre otras, en la normativa reguladora de los procesos de escolarización (Decreto 40/2011, de 22 de febrero

El reciente Real Decreto 1041/2017 permite la emisión de certificados de competencias parciales correspondientes a una o más actividades de la lengua extranjera que tendrán carácter oficial y validez en todo el territorio nacional

-modificado por el Decreto 9/2017, de 31 enero-) que obliga a la Administración educativa a reservar hasta el final del periodo de matrícula un máximo de tres plazas por unidad en los centros educativos para el alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

Dicha reserva de plazas no se limita a las enseñanzas obligatorias sino que se hace extensiva al bachillerato, e incluso a las enseñanzas universitarias, tanto para los grados como para los estudios de máster y doctorado.

Somos conscientes de los importantes desafíos a los que se han de enfrentar los docentes para atender en unas enseñanzas tan peculiares al alumnado con discapacidad. Tampoco obviamos el importante esfuerzo de formación, conocimientos psicopedagógicos y estrategias didácticas específicas que han de realizar dichos profesionales.

Sin embargo, este importante reto no puede justificar, en nuestro criterio, la inexistencia en la práctica totalidad de los conservatorios andaluces de adaptaciones de prueba de acceso y de reserva de plazas en los términos expuestos.

Por otro lado, hemos de tener presente que la normativa reguladora de estas enseñanzas datan del año 2007 en el caso de las enseñanzas profesionales, y del año 2009 en el caso de las enseñanzas elementales.

...

3.1.2.3. Derecho a un nivel de vida adecuado

Un año más, la **pobreza infantil** debe tener su reflejo en el informe, describiendo la situación, cómo afecta a los derechos de niños y niñas, y señalando las distintas medidas adoptadas para combatir esta lacra social.

La pobreza ha de ser analizada en el contexto de nuestra sociedad actual, y reflejar las carencias que sufren los menores en un contexto familiar de pobreza, no sólo en la cobertura de sus necesidades básicas (alojamiento, higiene, alimentación, vestido) sino también en la situación de desventaja respecto de otros menores en el acceso a la educación, cultura y ocio.

Una de las medidas de acción positiva más común y que goza de mayor valoración es la reserva de un porcentaje de plazas para los estudiantes con discapacidad

Entre los colectivos más vulnerables se encuentran las familias de trabajadores temporeros, en las que conviven menores que padecen de forma descarnada carencias en elementos básicos para su vida ordinaria. A tales efectos, hemos de aludir a la situación de riesgo y desamparo en que se encontraría