

A photograph of a classroom. In the foreground, there are several rows of desks and chairs. The desks are light-colored with metal frames, and the chairs have orange seats. In the background, there is a large green chalkboard. The lighting is bright, suggesting a well-lit room. The overall scene is clean and organized.

1.4 Educación



1.4 Educación

1.4.1 Introducción	127
1.4.2 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias	129
1.4.2.1 Educación Infantil 0-3 años	129
1.4.2.2 Escolarización del alumnado	132
1.4.2.3 Instalaciones escolares	135
1.4.2.4 Convivencia en los centros docentes	138
1.4.2.5 Servicios Educativos complementarios	139
1.4.2.6 Equidad en la educación	140
1.4.2.7 Formación Profesional	145
1.4.2.8 Enseñanzas de Régimen Especial	146
1.4.2.9 Otras cuestiones de Educación	149
1.4.3 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanza Universitaria	150
1.4.3.1 Regulación de las pruebas de acceso a la Universidad	151
1.4.3.2 Bonificación en el precio público universitario	153
1.4.3.3 Retrasos en el pago de las ayudas para la obtención del título en lengua extranjera	154
1.4.4 Actuaciones de oficio, colaboración de las administraciones y resoluciones	155



1.4.1 Introducción

Los recursos humanos de un país determinan el progreso económico en un mundo cada vez más tecnológico y globalizado, es por ello que la educación se perfila como un elemento básico para la economía y el desarrollo social. De este modo, un sistema educativo eficiente representa un instrumento fundamental para el desarrollo del bienestar social de los países.

Conforme a este planteamiento, la Unión Europea puso en marcha la Estrategia Europea 2020 señalando a la educación como uno de los ejes o dimensiones fundamentales, y diseñando entre sus objetivos los de reducir el abandono escolar a tasas inferiores al 10% y alcanzar un mínimo del 40% de la población con estudios superiores finalizados.

De forma más específica, el marco estratégico de Educación y Formación 2020 se propuso como metas mejorar la calidad y eficacia de la educación y la formación, a través de medidas de escala nacional, en aspectos como el aprendizaje de idiomas, las competencias clave en lectura, matemáticas y ciencias o las nuevas cualificaciones para los nuevos empleos.

Es lógico, por tanto, que la calidad educativa sea una de las expresiones más utilizadas actualmente en el ámbito educativo como punto de referencia que justifica cualquier proceso de cambio o plan de mejora. En este contexto, la eficacia y la eficiencia deben ser sus dos pilares básicos.

La trascendencia de la educación, y más concretamente del ejercicio del derecho constitucional a la educación, se proyecta en el quehacer diario de nuestra Defensoría. El fenómeno educativo continúa siendo una de las principales preocupaciones de la Institución como se refleja en los informes presentados ante el Parlamento de Andalucía.

Año tras año, la educación ha acaparado un especial protagonismo tanto por los problemas suscitados como por el número de personas que demandan la colaboración de la Institución para la defensa del derecho a la educación.

Nuestra experiencia nos lleva a concluir que muchos **son los desafíos pendientes para conseguir un sistema educativo de calidad.**

De nuevo debemos remarcar que aún estamos lejos de alcanzar los objetivos marcados por la Unión Europea para evitar que los jóvenes se aparten del sistema educativo.

A pesar de que la crisis económica propició la vuelta a la escuela de un importante número de jóvenes que abandonaron sus estudios a edades tempranas y sin obtener una debida formación o una titulación cualificada, todavía han de realizarse importantes esfuerzos para que nuestro país, y en especial la comunidad autónoma de Andalucía, se acerque a los parámetros establecidos por la Unión Europea.

La tasa de abandono escolar prematuro en el año 2016 en Andalucía, según los datos publicados por el Instituto de Estadística y Cartografía de Andalucía, se elevaba al 19%. Estos datos también evidencian una diferencia significativa entre sexos, ya que la tasa en el caso de los hombres asciende al 22,7% mientras que la correspondiente a mujeres se perfila en torno al 15,1%.

Otro importante hándicap en el ámbito educativo es conseguir una **efectiva igualdad de oportunidades entre el alumnado.**

Y no sólo nos referimos a la igualdad del alumnado que se encuentra en unas condiciones distintas respecto al resto de sus compañeros por sus circunstancias personales o sociales; aludimos también a la puesta en práctica de proyectos o medidas que pueden poner en tela de juicio el principio de equidad en la educación.

En el primer caso, quienes continúan teniendo problemas para una inclusión real, más allá de proclamas y principios teóricos, son los **alumnos y alumnas afectados por algún tipo de discapacidad.**



Es cierto que se han realizado avances. Se ha apostado de manera decidida por la inclusión de este alumnado en los centros ordinarios al igual que se han ido adaptando en los últimos años muchos inmuebles donde se ubican colegios e institutos para eliminar barreras arquitectónicas, permitiendo una accesibilidad plena para el alumno con discapacidad física.

Pero todavía queda un largo camino por recorrer. Aunque se han llevado a cabo numerosos cambios legislativos en los últimos años y se ha realizado una decidida apuesta por fomentar la integración, **todavía estamos lejos**

de alcanzar la meta. Debemos seguir avanzando para valorar e identificar las necesidades educativas especiales lo más tempranamente posible, y hemos de seguir trabajando en la implantación de medidas y recursos que, de una o otra forma, faciliten la acción compensatoria de la realidad educativa a este sector de la población escolar que reclama de especiales atenciones y mayores apoyos.

Por otro lado, en los últimos tiempos la Administración educativa está implementando programas y actuaciones para desarrollar distintas temáticas y aspectos que preocupan en nuestra sociedad, tanto en los centros educativos como fuera de ellos. Pero las dificultades para poner en práctica estos proyectos están ocasionando también problemas de equidad entre el alumnado.

Así acontece con las **Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)**. Nadie duda de las bondades de estas herramientas en los procesos de enseñanza. Pero las dificultades técnicas o de personal con las que se encuentran determinados centros educativos supone una limitación para su buen uso en las aulas y la alfabetización digital así como el acceso al derecho a la educación en condiciones de igualdad.

Lo mismo ocurre con la implementación de **programas del bilingüismo**. Aunque es una tarea sumamente complicada y requiere importantes esfuerzo en medios humanos y materiales, lo cierto es que todavía existen grandes diferencias entre los centros educativos andaluces y, por ende, entre su alumnado respecto al conocimiento de la lengua extranjera, lo que sin duda contribuye también a crear problemas de equidad.

No podemos olvidar el protagonismo del profesorado en cualquier sistema educativo que busque la calidad y la equidad. La elogiada labor que desempeñan en las aulas estos profesionales debe ser reconocida y valorada. Dada la importancia de su trabajo la Administración ha de velar por su bienestar creando las condiciones laborales adecuadas que les permitan desarrollar su labor acorde con la relevancia de la misión encomendada y para hacer efectivo el derecho a la educación de miles de niños y niñas andaluces.

Por otro lado, acogimos con esperanza y cautela en 2016 los inicios de acuerdos para llegar al ansiado **Pacto de la Educación**. Parecía que por aquel entonces el nuevo clima político permitiría de una vez por todas alcanzar un consenso entre las fuerzas políticas que venga a otorgar estabilidad al actual sistema educativo.

La realidad es que ha pasado un año y ese acuerdo continúa sin ver la luz. Sabemos que el Pleno del Congreso de los Diputados, el pasado mes de septiembre, autorizó una prórroga de seis meses del plazo para la finalización de los trabajos de la subcomisión creada para la elaboración de un gran Pacto de Estado Social y Político por la Educación.

A fuerza de ser reiterativos debemos seguir reclamando este acuerdo. Tenemos el pleno convencimiento de que el pacto de educación es imprescindible, junto con otras acciones, para un sistema de educación y formación que se acerque a los objetivos europeos de 2020.



Seguiremos atentos a los resultados de estos trabajos y esperamos que en el próximo ejercicio podamos comentar el contenido del ansiado Pacto de Estado Social y Político por la Educación.

Respecto de las quejas presentadas en 2017 reseñamos que, tanto desde el punto cuantitativo como cualitativo, presentan escasas diferencias con la tendencia iniciada hace varios ejercicios.

No obstante, destacamos el incremento de intervenciones por lo que respecta al **primer ciclo de las enseñanzas de Educación Infantil**. Se ha aprobado una nueva normativa sobre este tipo de enseñanza con el propósito de favorecer la escolarización de los menores en la misma. Entre sus novedades se encuentran un renovado sistema de ayudas dirigidas a las familias para fomentar la escolarización en este ciclo y un novedoso instrumento de adhesión de los centros privados que imparten estas enseñanzas al programa de ayudas.

Las modificaciones señaladas y su incidencia en este servicio educativo han generado un incremento de las reclamaciones de los ciudadanos, tal como se dará cuenta en este apartado.

Por otro lado, y como viene siendo habitual, se ha continuado con la tendencia ascendente respecto de las quejas que han tenido como protagonista a la educación especial. El incremento respecto del ejercicio anterior se cifra en el 12%.

1.4.2 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanzas no universitarias

1.4.2.1 Educación Infantil 0-3 años

La **entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo**, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, ha supuesto una verdadera convulsión que no ha dejado indiferente a ninguno de los sectores que son sujetos partícipes en esta etapa educativa, repitiéndose las muestras de descontento por los profesionales del sector, sindicatos y familias, desde antes de su aprobación.

La primera crítica que recibió la nueva norma fue el haber sido elaborada sin consulta ni consenso de los principales afectados y, por tanto, imponiéndose unas nuevas condiciones que consideran perjudiciales desde el punto de vista económico.

La novedosa regulación establece un nuevo modelo de gestión de las escuelas de educación infantil de titularidad municipal y aquellos centros de educación infantil de titularidad privada, así como un nuevo sistema de financiación de los puestos escolares ofertados por éstos, consecuencia del también renovado sistema de acceso de las familias a la bonificaciones en el coste de los servicios de atención socio educativa y comedor escolar que se prestan en ellos.

El denominado Programa de ayuda a las familias para el fomento de la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía, contenido en el Decreto-Ley señalado, establece un sistema de subvenciones directas a las familias a las que se accede a través de un procedimiento de concurrencia competitiva, cuyo ámbito territorial es el de la comunidad autónoma, y cuya concesión está limitada por las disponibilidades presupuestaria de cada convocatoria, donde se recogerá también el plazo de presentación de solicitudes.

En principio, se prevé una convocatoria ordinaria, coincidente en el tiempo con el procedimiento ordinario de escolarización para este ciclo y con el plazo de solicitud de reserva de plaza.

También existe la posibilidad de una segunda convocatoria extraordinaria para aquellos casos en los que el niño o la niña no hubiese alcanzado las 16 semanas de vida a 1 de septiembre, y, por tanto, que no hubiera podido participar en la convocatoria ordinaria. Decir, no obstante, que han sido dos las convocatorias extraordinarias realizadas en el curso 2017/2018, una de ellas la inicialmente prevista para el mes de septiembre, y una segunda, convocada en enero de 2018.



Por su parte, cualquier escuela o centro específico de educación infantil que no sea de titularidad de la Junta de Andalucía podrá adherirse a este mismo Programa a través del procedimiento establecido en el Decreto-Ley señalado.

Tras la adhesión se convierten en entidades colaboradoras de la Agencia Pública Andaluza de Educación para la entrega y distribución de los fondos públicos a las personas beneficiarias y para la gestión y colaboración en la gestión de las ayudas, por la que percibirán una compensación económica.

Se abandona, por lo tanto, el anterior sistema de convenios específicos con determinados centros, abriéndose el Programa a cualquiera que desee adherirse al mismo. Este nuevo sistema debería suponer un mayor número de plazas ofertadas a las que las familias pueden acceder.

En cuanto a las ayudas a las familias, éstas han aumentado los tramos de renta subvencionables y de porcentajes de bonificación, por lo que, también en principio, deberían ser más los niños que puedan beneficiarse de alguna de ellas.

Pero no todos son ventajas. Se critica que **este nuevo sistema discrimina a los centros adheridos frente a las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía**, introduciendo un importante factor de precariedad que pone en peligro la viabilidad del funcionamiento de los centros y la estabilidad laboral de los profesionales que trabajan en los mismos.

Esta crítica viene de la mano de las más importantes patronales, sindicatos mayoritarios y familias. Y su fundamento se encuentra en el hecho de la existencia de presupuestos diferenciados para las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía y para el resto de escuelas y centros colaboradores, respectivamente.

Argumentan que si bien la cuantía de ambas partidas presupuestarias es idéntica (175.385.433 € para el ejercicio de 2017), en la actualidad son unas 800 las escuelas de titularidad de la Junta de Andalucía mientras que la cifra de las escuelas y centros adheridos se eleva a 1800. Esta diferencia determina que la media del gasto destinado a cada uno de los centros es muy inferior en el último caso respecto del primero. Haciendo un burdo cálculo, resultaría que la media del gasto dedicado a cada uno de los centros sería de 219.231,80 € en el caso de las de titularidad de la Junta de Andalucía, y de 97.436,35 en el caso de los centros colaboradores.

También el acceso al sistema de ayudas para las familias es radicalmente diferente, puesto que mientras que aquellas que obtienen plaza en un centro público pueden ser beneficiarias de las bonificaciones en cualquier momento en el que se realice la matriculación del menor y se les calcula de manera automática (en función de la renta y el número de miembros de la unidad familiar); aquellas otras familias que obtienen la plaza en cualquiera de los centros colaboradores sólo pueden ser beneficiarias de las bonificaciones concurriendo a las respectivas convocatorias, en el plazo concreto establecido y supeditadas a la disponibilidad presupuestaria para dicha convocatoria.

Se han producido circunstancias que teóricamente deberían haber ampliado el número de familias beneficiarias de las ayudas. Nos referimos al nuevo sistema de acceso, al aumento del presupuesto disponible, al incremento de los tramos de renta subvencionables y de los porcentaje de bonificación aplicables ya que antes eran cuatro y ahora nueve, en ambos casos, y a un cambio en cuanto a la renta per cápita ya que en el último curso la renta per cápita a partir de la cual podía bonificarse a una familia era de 14.910,28 € y ahora esta renta tiene que ser inferior a 10.437,19.

Sin embargo, estas circunstancias señaladas han resultado tener el resultado perverso.

Ciertamente aunque se ha incrementado el número de plazas ofertadas, a muchas familias en iguales circunstancias que en el curso anterior (principalmente aquellas de renta media), o bien no les ha correspondido ninguna bonificación, o ha sido sensiblemente inferior a la que anteriormente les había correspondido.

Según datos facilitados por los propios centros, puede hablarse de que esta incidencia ha afectado a un 40% de las familias, y que muchas de ellas han tenido que renunciar a la plaza, asegurando que, en al menos un 80% de los centros colaboradores, en el momento de la matriculación muchas de las plazas se quedaron vacantes.



El asunto de las bonificaciones ha planteado el mayor número de quejas recibidas referidas a esta etapa educativa, manifestando las personas interesadas no poder hacer frente a las cuotas que les han correspondido, puesto que en determinados casos, a igualdad de renta y número de miembros de la unidad familiar, se ha duplicado el coste de la plaza (queja 17/3643, queja 17/3782, queja 17/4131, queja 17/4181, queja 17/4203, queja 17/5019 y queja 17/5310, entre otras).

Tanto las patronales, como las familias, han advertido que esta situación está obligando a las familias a buscar otras alternativas, más económicas, que posibiliten la conciliación familiar y laboral, lo que supondrá que se mantengan o proliferen las conocidas ludotecas, asunto amplia y reiteradamente tratado por esta Institución en anteriores informes anuales.

Y no deben estar desencaminados quienes lo advierten ya que hemos conocido que la Administración educativa andaluza, a través de la Federación Andaluza de Municipios y Provincias, ha enviado un escrito solicitando que por parte de los Ayuntamientos se extremen las labores de inspección y control de este tipo de negocios.

Otro importante problema derivado de la existencia de presupuestos diferenciados y del nuevo sistema de acceso a las ayudas, es el que afecta a los supuestos de gratuidad contemplados en el apartado 2 del artículo 33 del Decreto 149/2009, de 12 de mayo, por el que se regulan los centros que imparten el primer ciclo de la educación infantil, en su redacción dada por la disposición final tercera del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, que venimos analizando.

Según dicha disposición final, «la prestación de los servicios de atención socioeducativa, comedor escolar y taller de juego será gratuita para el alumnado al que se refieren los artículos 36, 37 y 38, en los centros de titularidad de la Junta de Andalucía».

Recordemos que los supuestos de gratuidad establecidos en los artículos señalados son, respectivamente, los de las personas menores que por circunstancias sociofamiliares se encuentren en situación de grave riesgo; aquellos que sean víctimas de violencia de género; o aquellos otros que sean víctimas de terrorismo.



Por lo tanto, si mal no entendemos a tenor de lo expresamente establecido en la disposición transcrita, para que estos niños y niñas puedan disfrutar de la gratuidad de los servicios que se citan y en cualquier momento que lo necesiten, se han de matricular necesariamente en un centro de titularidad de la Junta de Andalucía.

Por el contrario, de hacerlo en un centro adherido al programa, para disfrutar de esta misma gratuidad, su matriculación se ha de producir obligatoriamente en un momento en el que esté abierto el plazo para concurrir a una convocatoria de ayudas, puesto que de lo contrario, al no haber disponible presupuesto específico para ellos, no hay posibilidad de financiar su plaza al 100%.

Según denuncian, una vez más, patronales y sindicatos, se están produciendo las circunstancias de que menores que se encuentran en alguna de las tres situaciones mencionadas (riesgo de exclusión social, víctima de violencia de género o víctima de terrorismo) están en lista de espera de las escuelas de educación infantil de la Junta de Andalucía porque no hay plazas, mientras que existen plazas vacantes en



centros colaboradores a las que no pueden acceder de manera gratuita al pretenderse su matriculación en momentos en los que no existía convocatoria.

De hecho, ésta viene siendo una reivindicación que se ha planteado y formulado en las distintas reuniones de la Mesa de Infantil que se han celebrado con la Dirección General de Planificación y Centros desde que se aprobara el nuevo sistema de ayudas, sin que hasta el momento se haya dado solución. Urge, por lo tanto, una respuesta inmediata precisamente porque se trata de menores que requieren un mayor grado de protección.

Sobre las distintas cuestiones que atañan a este ciclo educativo con las reformas introducidas, hemos abierto una investigación para analizar con toda profundidad los efectos y problemas derivados de la aplicación del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, de medidas urgentes para favorecer la escolarización en el primer ciclo de la educación infantil en Andalucía (queja 17/6670).

Otro asunto que atañe a esta etapa educativa es la de **la revisión del precio del servicio de atención socio-educativa**, reivindicación que se viene planteando por el sector desde que en el curso 2008-2009 se estableciera en 209,16 euros, ó 278,88 euros si se incluye el comedor escolar, precios que no se han modificado desde entonces.

Ya en 2011 se había realizado conjuntamente entre los centros de titularidad privada y la Consejería de Educación un informe en el que se concluía que el coste real de cada plaza era de 331 euros, frente a los 209 establecidos, lo que implicaba que los centros entonces conveniados soportaban en solitario la sensible diferencia.

En 2013 se firmó un acuerdo entre patronal y sindicatos con la misma Consejería para que, mientras la coyuntura económica no permitiera establecer un nuevo precio, los centros recibirían una cuantía compensatoria que no sería en ningún caso inferior a 1.000 euros por línea, con carácter anual y que se abonaría en el mes de agosto.

Esta compensación se ha estado pagando hasta la entrada en vigor del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, lo que ha provocado otro conflicto entre el sector y la Administración educativa.

Es cierto que la nueva regulación también se contempla un sistema de compensación a los centros adheridos en su calidad de entidades colaboradoras en la gestión de las ayudas, mediante la suscripción del correspondiente convenio con la Agencia Pública Andaluza de Educación, pero en ningún caso, entiende el sector, esta compensación ha de ligarse al sobre coste que vienen asumiendo, ya que lo que compensa son los gastos derivados de la gestión de las ayudas a las familias.

Ello implica que el coste del servicio ahora establecido continúa por debajo del coste real, complicando aún más la cuestión el hecho de que el Decreto-ley establece la posibilidad de ofertar precios de hasta un 15% inferior al precio ahora establecido, fomentando una competitividad entre los centros que no todos podrán soportar, pudiendo ello provocar el cierre de algunos de estos recursos educativos.

1.4.2.2 Escolarización del alumnado

La agrupación o reagrupación de hermanos y hermanas en el mismo centro docente continúa siendo el principal problema que afecta a la escolarización del alumnado en Andalucía.

Esta situación, la de que los hijos e hijas se encuentren matriculados en distintos centros docentes, indudablemente causa verdaderos quebraderos de cabeza a las familias, que se las han de ingeniar para poder dejar y recoger a sus hijos a la misma hora en lugares diferentes y alejados. Problema que se agrava cuando alguno de los centros no ofrece los servicios complementarios de aula matinal o comedor escolar.

Para solucionar el problema los progenitores solicitan la autorización del **aumento de la ratio**, o bien una vacante producida tras la finalización del procedimiento ordinario de escolarización (queja 17/1667, queja



17/1944, queja 17/2956, queja 17/3151, queja 17/3323, queja 173436, queja 17/3607, queja 17/4729, queja 17/4730, queja 17/4778 y queja 17/4923).

En cuanto al aumento de la ratio por unidad, ya en varios de nuestros informes nos hemos referido a el, haciendo constar la negativa de la Administración educativa a utilizar este sistema como medida para resolver el problema.

El Decreto 9/2017, de 31 de enero, por el que se modifica el Decreto 40/2011, de 22 de febrero, por el que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes públicos y privados concertados para cursar las enseñanzas de segundo ciclo de educación infantil, educación primaria, educación especial, educación secundaria obligatoria y bachillerato, ha modificado la redacción del artículo que se refiere al aumento de ratio dando con ello amparo legal al criterio que venía sustentando la Administración.

Con esta nueva modificación, la Administración educativa, en caso de ausencia de plazas vacantes podrá autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por unidad escolar en los siguientes dos supuestos: por necesidades que vengan motivadas por el traslado de la unidad familiar en el periodo de escolarización extraordinaria, debido a la movilidad forzosa de cualquiera de los padres, madres, tutores o guardadores; o por adopción o por el inicio o modificación de otras formas de protección de menores.

Además de estos supuestos, manteniéndose en vigor la anterior redacción del Decreto 40/2011, de 22 de febrero, también se permitirá la autorización del aumento de la ratio para garantizar la escolarización, a lo largo del curso, de aquellos niños o niñas que sean víctimas de violencia de género o víctimas de acoso escolar.

Fuera de estos concretos supuestos, por lo tanto, no cabe posibilidad alguna de autorizar la modificación del número máximo de alumnos y alumnas permitidos por unidad en cada uno de los niveles educativos.

La segunda vía por la que las familias afectadas pretenden reagrupar a sus hijos e hijas en el mismo centro docente es solicitando una **vacante cuando ésta se ha producido tras la finalización del procedimiento ordinario de escolarización**.

Venía existiendo la errónea creencia de que, tras haber finalizado este procedimiento ordinario, cualquier vacante que pudiera surgir podía ser ocupada, o bien por los alumnos y alumnas que no habían sido admitidos en el centro docente solicitado en el procedimiento ordinario de escolarización y por el orden en el que constaban en las listas de no admitidos (considerando que éstas mantenían su vigencia sine die), o lo que era peor, por cualquiera que pidiera la plaza en primer lugar, independientemente del lugar que ocupara en las listas de no admitidos.

En ambos casos se pretendía acceder a la plaza mediante la presentación del formulario para solicitar la escolarización en periodo extraordinario.

Dicho equívoco se producía, de manera indudable, de la deficiente redacción del artículo 54 del Decreto 40/2011, de 22 de febrero, dedicado a las «plazas vacantes tras la certificación de matrícula», y en el que, en definitiva, tan solo se aludía a la manera en la que el centro docente tenía que ofrecerlas a los alumnos y alumnas que permanecían en la lista de espera. Cabría interpretar, entonces, que a partir de ese momento, las vacantes que pudieran ir surgiendo podían ser objeto del mismo tratamiento.

Con el fin de clarificar en qué momento se concluye de manera definitiva el procedimiento ordinario, y el modo en el que se pueden cubrir las vacantes que surjan después, el Decreto 9/2017, de 31 de enero, señala que, si con posterioridad a la publicación de las plazas no ocupadas efectivamente por el alumnado que había sido admitido y que no ha formalizado la matrícula en el plazo correspondiente, y una vez finalizados los periodos de matriculación en ellas, se produjeran nuevas vacantes en el centro docente, sobre éstas no tendrá prioridad el alumnado que resultó no admitido, al haber finalizado el procedimiento ordinario, y las mismas podrán ser adjudicadas en el procedimiento extraordinario.



También este Decreto de 2017 especifica en qué momento concreto se ha de entender que comienza el procedimiento extraordinario de escolarización. Y comienza una vez finalizado el plazo de matrícula del alumnado que resultó no admitido en el centro solicitado como prioritario.

Así pues, teniendo en cuenta los artículos analizados se puede establecer con absoluta claridad que las vacantes surgidas tras la certificación de la matrícula que se ha de realizar en el mes de junio, tan solo pueden ser cubiertas por el procedimiento extraordinario de escolarización y, única y exclusivamente, en aquellos casos concretos en los que la escolarización extraordinaria se puede autorizar, esto es, traslado de domicilio forzoso de los padres, existencia de medidas de protección, violencia de género o violencia escolar.

Por lo tanto, aquellos progenitores que pretenden la reagrupación de sus hijos e hijas por esta vía, ven con enorme frustración que a pesar de quedar plazas vacantes en el centro en el que ya están escolarizados otros hermanos, no pueden de ninguna manera acceder a ellas, pudiendo ser, en muchos casos, que se queden vacantes durante todo el curso (queja 17/5533, queja 17/5902 y queja 1776105).

Respecto de **la escolarización de menores en situación de acogimiento familiar o preadopción**, desde 2014 manifestábamos la necesidad de otorgar un tratamiento especial a este tipo de alumnos, posibilitando para su escolarización la ampliación de ratio en aquellos centros escolares cercanos a los domicilios de las familias acogedoras, preadoptivas o adoptivas, o en aquellos en los que ya había matriculados otros hijos o hijas de estas mismas familias.

Nuestra propuesta quedó recogida en la Ley 26/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y adolescencia, que debería quedar reflejada en la normativa de los procedimientos de escolarización en Andalucía.

Así ha acontecido con el Decreto 9/2017, de 31 de enero, estableciendo que en caso de solicitudes de admisión en el periodo extraordinario de escolarización de alumnos y alumnas que se encuentren bajo la tutela o guarda de la Entidad Pública competente en materia de protección de menores o que procedan de adopción, tendrán prioridad en la admisión en el centro donde estén escolarizados los hijos e hijas de las personas guardadoras o de las familias adoptivas, si los hubiera, o, cuando no los haya, en el que corresponda al domicilio o al lugar de trabajo de alguno de sus padres, madres, tutores o guardadores y, en el caso de los centros docentes privados concertados, en las etapas sostenidas con fondos públicos.

Con enorme satisfacción acogemos esta norma porque supone un plus de protección a un colectivo de menores especialmente vulnerables.

Por último, referimos a aquellos **supuestos en que la normativa sobre escolarización no ofrece respuesta a circunstancias especiales y excepcionales**.

Nos referimos, en primer lugar, al caso de una menor de 13 años que llevaba más de un año sin acudir al colegio por la gravedad de su enfermedad y por el agresivo y largo tratamiento que tuvo que recibir.

La familia debió cambiar su domicilio desde la provincia de Almería a Málaga capital para encontrarse lo más cerca posible de su hospital de referencia. Posteriormente, solicitó sendas plazas para ella y su hermana menor en un centro docente situado a cuatro minutos andando desde su domicilio, resultando que la más pequeña sí obtuvo plaza, pero no ella, que es la que más lo necesita.





Sus progenitores intentan por todos los medios que se entienda que la situación de su hija merece un tratamiento excepcional, permitiendo con ello la escolarización en el mismo centro que su hermana y una prima, pero siempre han obtenido como respuesta la ausencia de vacantes y que ocupaba el tercer lugar de la lista de no admitidos, por lo que otros solicitantes tendrían, en cualquier caso, prioridad para ser escolarizados.

Es cierto que desde el punto de vista de las normas que rigen el procedimiento de escolarización ordinario y extraordinario no existe posibilidad alguna de que se pueda atender esta solicitud y, por ello, no puede criticarse la actuación de la Administración educativa competente. Sin embargo, es igualmente cierto que se trata de unas circunstancias de tan excepcional naturaleza que debería tener amparo legal, pero siempre hemos de tener presente el interés superior de la menor, que difícilmente resulta compatible con la aplicación estricta de estas normas (queja 17/5200).

También analizamos el caso de una menor que desde que era una bebé sufre mareos y vómitos cada vez que se desplaza en cualquier tipo de vehículo rodado, por muy corto que sea el trayecto, precisando para esta sintomatología que se le administre cierto medicamento con importantes efectos secundarios. Los médicos especialistas en digestivo que la han tratado desaconsejan el uso de dicho tipo de transporte siempre que sea posible.

Los vómitos que sufre a diario al tener que ser trasladada en coche desde su casa al centro docente le están provocando daños en el esófago y en los dientes por la acción de los ácidos estomacales. El pronóstico es que puede perder la dentadura y sufrir los mismos efectos que si padeciera una anorexia.

También la familia tuvo que cambiar de domicilio para no tener que usar el coche continuamente, pues vivían en un barrio alejado del centro de la ciudad, y solicitaron plaza para ella y un hermano menor en el colegio más cercano a su domicilio, resultando que fue admitido su hermano pero no ella. Desde entonces, concurre todos los años al procedimiento de escolarización, sin que hasta el momento haya conseguido la plaza que necesita junto con su hermano.

La Administración educativa actúa conforme a las normas de escolarización pero es evidente el daño que esta situación le puede causar a la menor en un futuro no tan lejano, por lo que se debería estudiar la posibilidad de poderle ofrecer una solución que pueda evitarlo (queja 17/2340).

Ambos casos están siendo objeto de análisis por parte de esta Institución, pretendiendo con ello determinar si, en aplicación del principio de actuación en interés superior del menor, es posible establecer alguna previsión legal que los atienda, ya que por sus circunstancias particularmente son dignos de especial protección.

1.4.2.3 Instalaciones escolares

La ubicación geográfica de Andalucía y su complejidad morfológica determinan una amplia diversidad de climas en su territorio, pero en general puede hablarse de una marcada diferencia entre un invierno húmedo y suave, y un verano seco y caluroso.

En las últimas primaveras y veranos, en determinados puntos de nuestra comunidad autónoma, se han registrado temperaturas que han superado todos los registros conocidos. Así, expertos de la Red de Información Ambiental de Andalucía (REDIAM) no han dudado en señalar que, si bien no puede decirse que ello sea consecuencia del cambio climático global, sí apunta a ello, de modo que se están produciendo unas temperaturas que no existían hace 20 ó 30 años, las olas de calor son más intensas y frecuentes, y el verano se extiende.

En este contexto, año tras año, la comunidad educativa, en general, viene poniendo de manifiesto ante las administraciones competentes **la necesidad de instalar en los centros docentes sistemas de refrigeración o climatización para combatir las altas temperaturas que en muchos de los casos hacen insoportable la estancia en las aulas**, provocando malestar, indisposición y síntomas propios de la exposición a altas temperaturas, poniendo de este modo en riesgo la salud del alumnado y de los profesionales que prestan sus servicios en los colegios e institutos.



Además de lo señalado, hemos de tener presente la antigüedad de muchos de los edificios educativos, las características constructivas en cuanto al diseño y materiales de construcción de los mismos, su ubicación, sus diferentes titularidades, así como un largo etcétera que determinan una amplia heterogeneidad en las características físicas de la red de centros docentes andaluces y, por lo tanto, una igualmente heterogeneidad y diversidad en las medidas que se deben adoptar para paliar los efectos de esas altas temperaturas.

En la práctica totalidad de los casos conocidos por esta Institución a través de las quejas presentadas por la ciudadanía o promovidas de oficio que se han venido tramitando desde años atrás, la respuesta de la Administración educativa ha sido poner de manifiesto la ausencia de una normativa que obligue a la instalación de sistemas de refrigeración en los centros docentes -lo que no ocurre con los sistemas de calefacción-, siendo lo previsto únicamente la instalación de sistemas de renovación de aire.

Pues bien, el hecho de que la norma excluya la obligatoriedad de instalar esos sistemas con carácter general no significa su prohibición, antes al contrario.

Muestra de ello es que aunque en las Normas de diseño y constructivas para los edificios de uso docente actualmente vigentes, aprobadas por Orden de 24 de enero de 2003, no se contempla como obligación la instalación de sistemas de refrigeración, sí existen instrucciones específicas para el diseño de edificios de uso docente en el que se determinan aspectos de mejora de la **eficiencia energética** tanto en los edificios de nueva construcción como en los ya existentes.

Se trata, por tanto, de analizar las circunstancias concretas de cada centro docente y ofrecer soluciones que conjuguen su viabilidad desde el punto de vista de la eficiencia energética y presupuestaria, teniendo en cuenta que no siempre será necesario la incorporación de medidas activas, sino que habrá casos en los que puedan implementarse mediante la incorporación de determinados elementos que ayuden a mantener los edificios educativos y escolares en niveles óptimos de temperaturas.

Por otra parte, la complejidad y volumen de actuaciones necesarias para lograr unos estándares mínimos en las soluciones que pudieran requerir la amplia red de centros docentes de Andalucía, requiere la imprescindible colaboración de otros organismos e instituciones públicas, y, en especial, de la Consejería de Empleo, Empresa y Comercio a través de la Estrategia Energética de Andalucía 2020.

El problema de la climatización de los colegios e institutos y su repercusión en el alumnado ha sido ampliamente abordado por nuestra Institución en una investigación de oficio iniciada en 2017.

La Administración educativa nos confirma que, a pesar de que el parque de centros educativos públicos se compone de más de 4.500 centros con unos 6.000 edificios, se trabaja continuamente en la mejora de las construcciones y en dar cumplimiento a la normativa estatal y a las directrices y exigencias derivadas de Directivas Europeas.

Para ello, la Agencia Pública Andaluza de Educación está analizando las oportunidades de mejora de la eficiencia energética en los edificios educativos a través del desarrollo de un amplio programa de actuaciones, como el Plan mejor escuela 2005-2010, el Plan de oportunidades laborales en Andalucía (Plan OLA y Plan Choque), el Plan de inversiones en infraestructuras educativas 2016-2017 y el actual Plan de inversiones en infraestructuras educativas 2017-2018.

Al mismo tiempo, se trabaja en la elaboración de un programa de rehabilitación energética de los centros escolares, dirigido a mejorar las condiciones de confort térmico y reducir los consumos energéticos para limitar su impacto medioambiental.

Ante esta necesidad, el 20 de junio de 2017, el Consejo de Gobierno anunció la puesta en marcha durante el verano de una serie de acciones urgentes de mejora de la climatización con el objeto de prevenir problemas de calor en el inicio del curso 2017-2018, así como impulsar un Programa de climatización sostenible y rehabilitación energética a medio y largo plazo.

Este último, comprenderá el diagnóstico previo de la situación de los 4.500 centros escolares, así como la evaluación técnica y planificación de actuaciones específicas para las necesidades de cada edificio.



En cuanto a la necesidad de colaboración con otros organismos e instituciones a las que esta Institución apelaba, en agosto de 2017, las Consejerías de Educación y Empleo, Empresa y Comercio firmaron un protocolo de colaboración para realizar inversiones en materia de ahorro, eficiencia energética y desarrollo de energías renovables en los centros educativos de la Junta de Andalucía.

Así mismo, las inversiones que se realizarán en los colegios de titularidad municipal se llevarán a cabo a través de la línea de incentivos Construcción Sostenible, del Programa para el Desarrollo Energético Sostenible de Andalucía.

Se trata de un proyecto muy ambicioso y complejo desde el punto de vista técnico y presupuestario. Esperemos que se hagan todos los esfuerzos necesarios para que a medio y largo plazo se puedan ver cumplidos los objetivos marcados y los centros docentes andaluces proporcionen las condiciones que hagan posible el bienestar de las personas y el respeto al medioambiente (queja 17/2996).



Otras carencias y deficiencias de los centros educativos continúan siendo denunciadas ante la Defensoría. Padres y madres nos hacen partícipes de su malestar y preocupación por el mal estado de conservación de las infraestructuras escolares, circunstancia que puede llegar a afectar a la seguridad del alumnado.

Citamos como ejemplo la situación de un colegio sito en el municipio de El Ejido. No disponía de salida de emergencia o evacuación, y si la única puerta de acceso quedaba bloqueada, el alumnado quedaría atrapado dentro del edificio sin posibilidad alguna de salida. El colegio además disponía de múltiples barreras arquitectónicas.

El problema fue tratado por los medios de comunicación tras las movilizaciones de las familias. Se insistía en la situación de riesgo que corrían diariamente los aproximadamente 500 niños y niñas que acudían al centro, por lo que se requería una solución inmediata, no entendiendo cómo unas obras que están presupuestadas por la Administración educativa en unos 70.000 euros no se llevan a cabo cuando habían sido enormes las cantidades que se habían invertido en los otros centros docentes de la localidad.

La Delegación Territorial de Almería no consideraba necesario esta medida argumentando que el centro contaba ya con un plan de autoprotección o emergencias.

Esta respuesta nos pareció insuficiente porque el mencionado plan en ningún caso garantizaba la seguridad de sus ocupantes, puesto que carecían de vías de evacuación, que era precisamente lo que solicitaban con insistencia las familias. La cuestión era la de determinar cuándo se iban a realizar las obras necesarias para subsanar tan importante carencia. Y lo mismo en relación a las deficiencias en materia de eliminación de barreras arquitectónicas.

Por ello, dirigimos al ente territorial una recomendación de que se dieran las instrucciones oportunas en orden a la adopción de las medidas presupuestarias necesarias para que, de manera urgente, se procediera a programar y realizar las obras requeridas y, con ello, dotar al centro docente en cuestión de las salidas de emergencias y evacuación, así como para la eliminación de las barreras arquitectónicas existentes.

Esta recomendación ha sido aceptada (queja 17/2996).



Destacamos también las actuaciones relativas a la **conservación de los colegios cedidos por el Ministerio de Defensa a la Administración autonómica**.

Se trata de un asunto ya tratado por la Institución ante la discrepancia entre los ayuntamientos donde se ubican los colegios y la Consejería de Educación en torno a quien compete las labores de mantenimiento y conservación.

El problema encontró solución en todos los casos a excepción de aquellos inmuebles ubicados en el municipio de San Fernando (Cádiz), lo que ha motivado una actuación mediadora de la Defensoría.

El relato de esta intervención queda detallado en el capítulo 2 de este informe dedicado a la actividad mediadora (queja 17/164).

1.4.2.4 Convivencia en los centros docentes

El informe especial elaborado por esta Institución titulado **Acoso Escolar y Ciberacoso: 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. <http://www.defensordelmenordeandalucia.es/acoso-escolar-y-ciberacoso-prevencion-deteccion-y-recuperacion-de-las-victimas>

Y si siempre 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 17/99, queja 17/227, queja 17/854, 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, si bien afirman algunos expertos en psicología 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 las correspondientes 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 aseguró, 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 toda clase de 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 académico, viéndose sometida a un doble proceso de victimización (queja 17/2036).

1.4.2.5 Servicios Educativos complementarios

En el ámbito de los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares se ha producido durante 2017 unas modificaciones normativas que vienen a poner solución a algunos de los problemas que habían sido el motivo de muchas de las quejas.

El Decreto 6/2017, de 16 de enero, por el que se regulan los servicios complementarios de aula matinal, comedor escolar y actividades extraescolares, así como el uso de las instalaciones de los centros docentes públicos de la Comunidad Autónoma de Andalucía fuera del horario escolar, extiende las garantías de estos servicios a aquellos supuestos en que quienes ostenten la guarda y custodia del alumno o alumna realicen una actividad laboral o profesional remunerada que justifique la imposibilidad de atenderlo en el horario establecido para la prestación del servicio.

Por tanto, con la nueva regulación la circunstancia de que ambos progenitores estén trabajando deja de ser ahora un criterio de prioridad a la hora de acceder a los servicios mencionados y pasa a ser una circunstancia que garantiza el disfrute de los mismos.

Por su parte, al referirse el nuevo Decreto a las «personas que ejerzan la guarda y custodia» a diferencia de la dicción de la anterior normativa que hablaba de aquellos que ejercían la «patria potestad», está facilitando que aquellas familias en la que los hijos e hijas viven con uno solo de los progenitores, puedan igualmente tener garantizada una plaza, sin tenerse ya en cuenta si el progenitor no custodio ejerce o no una actividad laboral, como contemplaba la normativa anterior.



Las bondades de la nueva regulación de este servicio educativo se aplican para el curso escolar 2017/2018 que comenzó en el mes de septiembre de 2017. Significa ello que antes de esa fecha hemos continuado recibiendo quejas que ponían de manifiesto la imposibilidad de muchas familias en la que ambos progenitores trabajaban de obtener plaza en el comedor escolar por no tener este servicio garantizado, lo que les imposibilitaba la conciliación de la vida familiar y laboral (queja 17/0331, queja 17/1447, queja 17/2291, queja 17/2604, queja 17/4008, queja 17/4204, queja 17/5015 y queja 17/5318).

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.

En cuanto al **servicio complementario de transporte escolar** tenemos que lamentarnos de que no se haya procedido también a revisar el Decreto 287/2009, de 30 de junio, por el que se regula, por lo que se sigue sin dar una respuesta adecuada a todas aquellas familias cuyos hijos e hijas tienen que utilizarlo para desplazarse de una localidad a otra para poder estudiar el nivel educativo que le corresponde.

La mayoría de los problemas se refieren a rutas o paradas que están en vías de desaparecer y que unos hermanos pueden utilizar y otros no; alumnos y alumnas que acuden a un centro no adscrito y que no pueden utilizar el transporte escolar ya existente para centros próximos al suyo; y alumnos y alumnas que están escolarizados en un centro adscrito pero que no se encuentra autorizado como receptor de transporte.

Y todas estas negativas a prestar el servicio, a pesar de que los autobuses o vehículos que lo prestan tienen plazas libres al no estar su ocupación al 100%, por lo que podrían ser perfectamente utilizadas por el alumnado que lo necesita (queja 1668, queja 17/1906, queja 17/2220, queja 17/2338, queja 17/3043, queja 3045, queja 17/3494 y queja 17/4824).

Parece, no obstante, que hasta este momento la Administración educativa no ha estimado oportuno, o no ha visto posible, establecer unos nuevos criterios que permitan la utilización de este servicio por parte de un alumnado que, evidentemente, lo precisa.

1.4.2.6 Equidad en la educación

En este subepígrafe diferenciaremos las medidas de equidad en los dos grupos: **educación especial y educación compensatoria.**

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 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 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 como la no dotación de estos recursos personales a los centros educativos se fundamenta por la Administración educativa 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.

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.

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 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.

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.

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.



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 proporcionará los recursos materiales y personales necesarios recogidos en el dictamen de escolarización (queja 17/0944).

La atención del alumnado que presenta problemas conductuales continúa siendo un reto en el ámbito educativo. Algunos alumnos con necesidades educativas especiales que además presentan problemas conductuales suelen tener serias dificultades para recibir una atención especializada acorde con sus patologías ya que, en un importante número de casos, la respuesta que se ofrece desde los centros escolares suele ser disciplinaria, ajena a las características, patologías y necesidades de estos menores.

No es infrecuente que sean las familias de los compañeros de los menores con problemas de conducta quienes denuncien la situación que sufren sus hijos como consecuencia de la actitud disruptiva de otro alumno y la ausencia de medidas eficaces para garantizar la seguridad del resto de la clase.

Familias y profesionales se enfrentan a grandes desafíos en casos como los que relatamos. Los alumnos y alumnas que sufren este problema suelen tener un nivel bajo educativo, no porque los mismos presenten problemas intelectuales, sino porque su comportamiento antisocial y disruptivo suele llevarles a continuos conflictos en el colegio, tanto con el profesorado como con los compañeros, siendo objeto con mucha frecuencia de medidas disciplinarias.

Difícil tarea para los profesionales que tienen que atender a este alumnado, de ahí que quede plenamente justificada la existencia de unos órganos especializados en trastornos de conducta, a través de los equipos de orientación educativa.

Estos equipos tienen entre sus cometidos la labor de asesorar al profesorado sobre técnicas, métodos y recursos apropiados para la acción educativa, atribuyéndoles no sólo funciones de asesoramiento sino también de colaboración con los equipos de orientación educativa y departamentos de orientación en la difícil tarea de identificar y valorar las necesidades educativas del alumnado afectado por problemas de trastornos de conducta.

Desde luego la solución de los problemas que se generan con la presencia en las aulas de alumnos con problemas de conducta disruptiva ha de venir de la mano de los citados profesionales y no exclusivamente de la aplicación de medidas disciplinarias. Unas soluciones que han de ponerse en práctica con celeridad no sólo en beneficio del alumno afectado sino también de los compañeros que comparten aula y antes de que la convivencia se deteriore gravemente (queja 17/499, queja 17/3981, queja 17/5313 y queja 17/6551).

En cuanto a la **educación compensatoria**, de nuevo hemos sido testigos de las **demoras en el pago de las becas Erasmus**.

Comprobamos que alumnos que en el curso 2013/2014 habían sido beneficiarios de una beca Erasmus continuaban en 2017 pendientes de percibir la aportación complementaria del Estado. En esta situación se encontraba todo el alumnado de los conservatorios superiores de música y de las escuelas superiores de arte dramático y danza que en aquel curso habían sido beneficiarios de la ayuda.

El origen del problema se encuentra en que la Junta de Andalucía no puede acreditar ante el Estado estar al corriente de sus obligaciones fiscales y frente a la Seguridad Social, requisito indispensable para abonar las ayudas públicas.





En aquellas fechas a las que nos referimos -año 2013- la aportación del Estado no se hacía directamente a los beneficiarios de la beca -sí se ha hecho así a partir del curso 2014-2015- sino ingresando su cuantía en la Administración de la que depende el centro de estudios y ésta, una vez recibido el importe, se lo transfería a los beneficiarios.

El nudo gordiano de la cuestión es que los centros docentes dependientes de la Administración autonómica andaluza no tienen personalidad jurídica propia y, por ello, no pueden emitir, de forma independiente, los correspondientes certificados de estar al corriente de sus obligaciones con la Seguridad Social y con la Agencia Tributaria estatal, siendo éste como señalamos un requisito indispensable para poder recibir las cantidades del Estado.

Por el contrario, todos los centros educativos comparten el mismo y único CIF de la Junta de Andalucía (CIF S4111001F). En consecuencia corresponde a la Junta de Andalucía certificar encontrarse al corriente de pago, exigencia que no cumple.

Hemos insistido en la necesidad de encontrar una solución definitiva a este problema la cual pasaría por asignar a cada uno de los centros docentes su propio Código de Identificación Fiscal.

La Secretaría General de Educación y Formación Profesional Permanente nos ha informado de que la solución que proponemos ha sido sometida a la consideración de la Viceconsejería de Hacienda y Administración Pública, por lo que permanecemos a la espera de su pronunciamiento (queja 17/2031, entre otras).

1.4.2.7 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.

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 de 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](#)).

La casuística de otras quejas recibidas durante 2017 relacionadas con la Formación Profesional Inicial ha sido muy heterogénea.



Destacamos las quejas presentadas por varios alumnos que alegaban que la Secretaría Virtual de la Consejería de Educación hizo pública las listas correspondientes a la primera adjudicación de plazas de los Ciclos Formativos de Grado Medio y Superior, comprobando que aparecían como adjudicatarios de las plazas que habían solicitado y en el centro de su elección.

Sin embargo, con posterioridad, ese mismo día observaron ciertas disfunciones en la página web, no pudiendo acceder hasta el siguiente, cuando, con estupor comprobaron que ya no aparecían como adjudicatarios, sino que habían sido excluidos por inexistencia de vacantes.

Fue un error técnico el que sucedió, que se subsanó con cierta celeridad, pero que en ningún caso podía crear un derecho a obtener una plaza como pretendían los reclamantes.

Señalar finalmente que continuamos recibiendo reclamaciones que ponen de relieve la **insuficiente oferta de plazas** para la enorme demanda que todos los años se produce (queja 17/3953, queja 17/17/4004 y queja 17/4097).

1.4.2.8 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.

Dicho reto está obteniendo una respuesta dispar entre los institutos de idiomas 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 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.

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 17/613)**.

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 -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.

Han transcurrido diez y ocho años, respectivamente, desde su entrada en vigor. Un tiempo más que prudencial para que las acciones que reclamamos se hayan extendido con carácter general a todos los conservatorios andaluces; y un tiempo suficiente para que se haya dotado a los conservatorios los recursos personales y materiales necesarios para la atención del alumnado con discapacidad que desee cursar las enseñanzas de música y danza.

En otro orden de cosas, nos parecen razonables, oportunos y necesarios, los procesos de evaluación que se realizan por la Administración educativa en los contados conservatorios donde se han implantado ya las medidas que demandamos.

Sin embargo, los resultados de esta evaluación y la experiencia adquirida con la puesta en práctica del proyecto deberán servir de guía y referencia para los demás conservatorios, pero en modo alguno puede su resultado supeditar la extensión al resto de los conservatorios.

No se trata de una cuestión graciable o experimental; se trata de dar cumplimiento a unos mandatos legales a favor del alumnado con discapacidad.



Hemos sugerido a la Consejería de Educación que modifique los Decretos 240/2007 y 241/2007, ambos de 4 de septiembre, y de los Decretos 16/2009 y 17/2009, ambos de 20 de enero, a fin de que se incluya en estas normas la obligación de los conservatorios de adaptar las pruebas de acceso a las citadas enseñanzas para el alumnado con discapacidad y, además, que se contemple en los procesos de acceso y admisión la reserva de un cupo de plazas específicas para dichos alumnos y alumnas.

Esta sugerencia ha sido aceptada ([queja 17/976](#)).

1.4.2.9 Otras cuestiones de Educación

No resulta frecuente que se reciban en esta Institución asuntos relacionados con el funcionamiento de los órganos de representación de los centros docentes o con las decisiones que puedan adoptar en el ejercicio de sus competencias.

Una de esas excepciones se ha producido durante el 2017 respecto a las competencias atribuidas a los consejos escolares y, más concretamente, sobre si les corresponde decidir acerca del mantenimiento o la retirada de los símbolos religiosos en los centros escolares de Andalucía.

La Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación mantiene el criterio de que son los consejos escolares quienes han de decidir sobre esta polémica cuestión. Conforme a esta opinión, ampliamente conocida por la comunidad educativa, en algunos colegios e institutos los consejos escolares han decidido retirar los símbolos religiosos mientras que, en otros casos, han acordado su permanencia.

Dicho criterio no ha sido compartido por la Defensoría porque si bien es cierto que este poder de decisión al mencionado órgano había sido atribuido expresamente por la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOE), el asunto cambió radicalmente tras las reformas introducidas en la misma por la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (LOMCE).

Ciertamente de la simple observancia y comparación de los términos en los que estaban redactados los doce subapartados del artículo 127 de la LOE, y la redacción dada por la LOMCE, en concreto, a los subapartados a), b), e), h) e i), se deduce sin ningún tipo de dudas que el poder de decisión que se atribuía antes a los consejos escolares, ahora queda limitado estrictamente a evaluar e informar sobre las mismas cuestiones, suprimiéndose en la nueva redacción todos los términos que antes se referían a "aprobar", "decidir" o "fijar".

Por contra, este mismo poder de decisión que se resta a los consejos escolares se atribuye expresamente a los directores de los centros docentes, según la redacción dada al artículo 132 por el apartado ochenta y uno del artículo único de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

Este debate nos llevó a analizar la normativa autonómica para examinar el acomodo de los reglamentos de organización y funcionamiento de los centros docentes dependientes de la Consejería de Educación a los nuevos preceptos contenido en la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa.

Y así comprobamos como ni el Decreto 328/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de las escuelas infantiles de segundo grado, de los colegios de educación primaria, de los colegios de educación infantil y primaria, y de los centros públicos específicos de educación especial, ni el Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, han acomodado sus normas a las nuevas competencias atribuidas a los consejos escolares y a las personas que ejercen las direcciones de los centros respectivamente.

Paralelamente muchos reglamentos de organización y funcionamiento de colegios e institutos, los cuales suelen reproducir literalmente el contenido de los Decretos señalados, continúan recogiendo unas competencias para unos y otros -consejos escolares y directores y directoras- que ya no son las que debieran ejercer.



Esta discordancia podría estar dando lugar a que determinadas decisiones de importante trascendencia para el funcionamiento y organización de los centros estuvieran siendo adoptadas por órganos a los que no les corresponden.

Con estos fundamentos hemos formulado una sugerencia a la Viceconsejería de Educación para que promueva la modificación del Decreto 328/2010, de 13 de julio, y del Decreto 327/2010, de 13 de julio, por el que se aprueba el Reglamento Orgánico de los Institutos de Educación Secundaria, en relación a las competencias de los directores y directoras de los centros educativos y de los consejos escolares.

También hemos formulado una recomendación en el caso de un instituto donde la decisión de mantener los símbolos religiosos había sido acordada por el consejo escolar, para que se revisará dicho acuerdo conforme a las previsiones contenidas en el artículo 132 de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa.

En la fecha en la que elaboramos el presente informe estamos a la espera de recibir por parte de organismo señalado la aceptación o no de nuestra resolución ([queja 17/2222](#)).

1.4.3 Análisis de las quejas admitidas a trámite: Enseñanza Universitaria

Respecto de las enseñanzas universitarias, por razones de espacio, mencionaremos principalmente aquellas quejas tramitadas durante 2017 que consideramos presentan mayor interés, ya sea por el tema debatido o por las actuaciones desarrolladas. Ello no obstante, consideramos oportuno mencionar, aunque sea de forma somera, algunas cuestiones de interés planteadas en el resto de las quejas.

Destacamos, un año más, las diversas quejas que muestran **discrepancias con la resolución por las que se les denegaba la concesión de la beca solicitada al Ministerio de Educación, Cultura y Deportes**. Todas ellas han sido remitidas para su tramitación al Defensor del Pueblo del Estado al cuestionar resoluciones adoptadas por un órgano de la Administración no sujeto a la tutela del Defensor del Pueblo Andaluz (quejas 17/1312, 17/1701, 17/2339, 17/5276 y 17/3076).

De entre estas quejas destacamos aquellas que cuestionan por injusta y discriminatoria una regulación que les impide acceder a una beca por no alcanzar un determinado rendimiento académico, pese a haber superado todas las asignaturas matriculadas.

También reseñamos algunas quejas que, aunque planteaban cuestiones puntuales, presentaban aspectos que consideramos de interés. Así, la [queja 17/5206](#) que relataba el serio apuro de una aspirante a la Universidad al **no poder acreditar el pago de los derechos de examen de la prueba de acceso a la Universidad** lo que le impedía acceder a las calificaciones obtenidas y seguir con el proceso de preinscripción. El problema se solventó tras acreditar que el problema derivaba de un error cometido por la entidad financiera en que abonó los derechos.

La queja 17/1924 ha planteado un problema ciertamente novedoso aunque parece que de creciente actualidad en el ámbito universitario, cual es **la utilización de las nuevas tecnologías para la realización de malas prácticas en la superación de exámenes y pruebas selectivas**. En este caso, el promotor de la queja había sido objeto de sanciones disciplinarias por la comisión de un presunto plagio en la presentación de un trabajo sujeto a evaluación.

Por su parte, la [queja 17/3599](#) partía de una reclamación para que los **comedores ubicados en la Universidad de Granada ofrecieran un menú apto para personas afectadas de celiaquía**. Una petición que fue finalmente atendida por las autoridades académicas granadinas.

Significativas fueron la queja 17/4055 y la [queja 17/4071](#) en las que se exponían las dificultades para conseguir que la **Universidad de Sevilla expidiese el suplemento europeo al título de grado**.



Unas dificultades que, según expuso la Universidad hispalense, eran consecuencia de los avatares que había sufrido el Real Decreto 1002/2010 desde su aprobación en agosto de ese año hasta que por parte del Ministerio de Educación, Cultura y Deportes se solventaron en 2015 sus deficiencias prácticas mediante el Real Decreto 22/2015. A lo que había que sumar los retrasos habidos en la adaptación por la Universidad de las aplicaciones informáticas, la traducción de las asignaturas de todos los planes de estudio, la recopilación de la información necesaria para poder cumplimentar determinados epígrafes relacionados, entre otros, con los objetivos de cada titulación, competencias, con sus correspondientes traducciones etc.

Particular interés humano presenta el caso planteado en la queja 17/5399, cuyos promotores, padres de una joven recientemente fallecida, solicitaban que en los **títulos académicos que acreditaban los logros académicos** de su hija dejase de aparecer la siguiente frase: *“este título queda invalidado por fallecimiento del titular”*. Aducían los solicitantes que los títulos en cuestión fueron obtenidos por su hija antes de su fallecimiento y sólo la tardanza de dos años en su expedición por el Ministerio había determinado que en los mismos figurase finalmente la mencionada frase.

El expediente de queja ha sido finalmente remitido al Defensor del Pueblo del Estado tras comprobar la imposibilidad de que el problema fuese solventado por la Universidad al precisarse una autorización específica del Ministerio para omitir tal mención en los títulos expedidos.

1.4.3.1 Regulación de las pruebas de acceso a la Universidad

La regulación de las pruebas de acceso a la Universidad ha sido motivo de polémica desde la aprobación de la LOMCE por el rechazo mayoritario que suscitaban las pruebas de reválida que dicha norma establecía.

En este sentido, el cambio habido en el equilibrio de fuerzas políticas en nuestro país tras los últimos procesos electorales ha determinado que se introdujeran diversas modificaciones en la regulación contenida en dicha Ley, siendo especialmente significativa la decisión de suspender la aplicación de las normas relativas a las pruebas de reválida, tanto en educación secundaria como en bachillerato, que se materializó mediante el Real Decreto Ley 5/2016, de 9 de diciembre, de medidas urgentes para la ampliación del calendario de implantación de la Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa, que establece en el artículo primero, punto 3, que hasta la entrada en vigor de la normativa resultante del Pacto de Estado social y político por la educación, la evaluación de Bachillerato regulada por el artículo 36 bis de la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, se realizará exclusivamente para el alumnado que quiera acceder a las enseñanzas universitarias oficiales de grado.



Esta decisión ha obligado a establecer una nueva regulación de las pruebas de acceso a la

Universidad ya que las normas que regulaban la antigua PAU habían sido derogadas por la LOMCE, las pruebas de reválida establecidas en la LOMCE habían quedado suspendidas y las asignaturas cursadas en bachillerato habían cambiado como consecuencia de la progresiva aplicación de la LOMCE.

Tal cambio regulatorio se ha operado a través de la Orden ECD/1941/2016, de 22 de diciembre, del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte, por la que se determinan las características, el diseño y el contenido de la



evaluación de Bachillerato para el acceso a la Universidad, las fechas máximas de realización y de resolución de los procedimientos de revisión de las calificaciones obtenidas, para el curso 2016/2017.

Uno de los cambios introducidos se refiere a la denominación de las pruebas que pasan a denominarse Pruebas de Evaluación de Bachillerato para el Acceso a la Universidad, cuyo acrónimo sería EVAU para algunos y EBAU para otros.

No obstante, el principal problema que se deriva de este cambio regulatorio no es el relativo al desafortunado nombre elegido para la prueba, sino el hecho de que ha afectado a la organización de las pruebas de acceso a la Universidad previstas para ese año, cuyo contenido, formato y regulación cambia sustancialmente, tanto respecto del que venía siendo aplicado tradicionalmente durante la vigencia de la PAU, como del previsto en la LOMCE para las pruebas de reválida, lo que implica que esta nueva regulación haya afectado a alumnos que ya se encontraban cursando segundo de bachillerato y que veían como cambiaban repentinamente las reglas por las que se rige una prueba que resulta decisiva para sus aspiraciones personales y profesionales.

El sistema educativo español ha vinculado tradicionalmente las pruebas de acceso a la Universidad con los resultados obtenidos en los dos cursos de bachillerato, por lo que las decisiones adoptadas por el alumnado al cursar estos cursos, tanto respecto de las asignaturas a cursar, como respecto de las calificaciones obtenidas, tienen una incidencia muy directa sobre sus posibilidades de acceso a los estudios universitarios deseados.

Por ello, resulta una cuestión de seguridad jurídica y de pura lógica que las decisiones que impliquen cambios en la regulación de las pruebas de acceso a la universidad se adopten con la antelación necesaria y no entren en vigor hasta, cuando menos, dos años después de su adopción para posibilitar que el alumnado que va a cursar el bachillerato pueda tomar sus decisiones académicas con conocimiento de las consecuencias que dichas decisiones van a tener en sus opciones de acceso a los estudios universitarios.

La prolongación del periodo de inestabilidad política en nuestro país ha determinado que las decisiones sobre el cambio regulatorio en las pruebas de acceso a la Universidad se adoptaran demasiado tarde, nada menos que a finales de diciembre de 2016, obviando los requerimientos de la lógica y las exigencias del principio de seguridad jurídica.

Esto ha supuesto que los cambios habidos en la regulación de estas pruebas de acceso incidieran doblemente sobre el alumnado que estaba cursando en 2017 segundo de bachillerato, ya que, por un lado, los cambios se habían conocido cuando ya el curso estaba iniciado y no podían cambiarse las decisiones adoptadas a principios de curso sobre las asignaturas a cursar y, además, porque algunas de las decisiones adoptadas cuando se cursaba primero de bachillerato podían resultar ahora perjudiciales para las posibilidades de acceso a los estudios deseados, sin que tuvieran ocasión ni tiempo para cambiar unas u otras.

Esta Institución recibió durante el primer semestre de 2017 diversas quejas desde la aprobación por el Ministerio de la nueva regulación de las pruebas de acceso a la Universidad, que se incrementaron sustancialmente al publicarse el 10 de febrero de 2017 los acuerdos de la Comisión de Distrito Único Universitario de Andalucía conteniendo las orientaciones para la prueba fijados por las ponencias constituidas al efecto con las Universidades andaluzas. Podemos citar la queja 17/0408, queja 17/0839, queja 17/0973, queja 17/0974, queja 17/1487, queja 17/1711, queja 17/1838, queja 17/2716 y queja 17/3394.

Entre las quejas recibidas podemos reseñar las remitidas por docentes y alumnos afectados por los cambios introducidos en el temario de la asignatura de Historia que supusieron una considerable ampliación del periodo histórico que podía ser objeto de evaluación en la prueba de acceso, lo que perjudicaba al alumnado ya que por lo avanzado del curso resultaba difícil acometer un cambio en los contenidos impartidos y previstos para los meses que restaban.

También se mostraban disconformes aquellas personas afectadas por la decisión de restringir las asignaturas objeto de evaluación a las cursadas como troncales en 2º de bachillerato.

En particular expresaron su malestar los docentes y alumnos afectados por los cambios introducidos en relación a la evaluación de la lengua extranjera, que obligaban a examinarse de la lengua cursada en



segundo de bachillerato, negando la posibilidad de optar por otra lengua extranjera, aún cuando la misma hubiese sido cursada en 1º de bachillerato.

Otro colectivo discrepante era el afectado por los cambios habidos en la ponderación de determinadas asignaturas respecto de algunos de estudios universitarios, que podrían reducir sus posibilidades de obtención de plaza en los estudios elegidos.

La eliminación de una de las opciones de revisión de las pruebas también fue objeto de protesta y discrepancia por quienes consideraban que ello perjudicaba a sus derechos e intereses y limitaba sus posibilidades de defensa.

El propio formato de las pruebas de evaluación estaba siendo objeto de cuestionamiento, al introducir preguntas semiabiertas o de opción múltiple, junto a las preguntas abiertas, lo que algunos docentes consideraban que contradecía principios metodológicos y didácticos de larga tradición en nuestro sistema educativo.

A la vista de las numerosas quejas recibidas esta Institución acordó iniciar de oficio la [queja 17/1003](#), con objeto de dirigirnos a las autoridades educativas andaluzas a fin de hacerles partícipes de nuestra profunda preocupación por la situación en que quedaba el alumnado de bachillerato afectado por el cambio regulatorio, cuyos derechos e intereses no parecían haber sido tomados suficientemente en consideración y cuyas aspiraciones académicas y profesionales podrían verse perjudicadas por los efectos retroactivos que inevitablemente se derivaban de la nueva regulación.

Es por ello, que nos preguntamos si dentro del ámbito competencias de las autoridades educativas andaluzas no sería posible adoptar alguna medida que paliase o minimizase las consecuencias que para el alumnado de Andalucía se derivaban del nuevo modelo regulatorio.

Aunque éramos conscientes de la premura de tiempo y de la necesidad de respetar los contenidos básicos regulados en la normativa estatal, pensábamos que podría existir margen regulatorio para adoptar algunas decisiones que implicasen cambios en la ordenación en Andalucía de las pruebas de acceso a la Universidad que evitasen o redujesen algunas de las consecuencias perjudiciales que se derivaban de la normativa estatal para el alumnado andaluz.

En este sentido, consideramos oportuno trasladar a las autoridades educativas andaluzas la siguiente **Sugerencia**: que se estudien las posibilidades de introducir cambios en la ordenación de las pruebas de acceso a la Universidad que permitan evitar o reducir las consecuencias perjudiciales que se derivan de la normativa estatal para el alumnado andaluz.

Lamentablemente esta resolución no ha tenido la acogida esperada por parte de sus destinatarios.

1.4.3.2 Bonificación en el precio público universitario

La inclusión en el Decreto 117/2017, de 11 de julio, por el que se determinan los precios públicos para el curso 2017/2018 de las Universidades públicas de Andalucía, de una nueva bonificación del 99% del importe de los créditos correspondientes a asignaturas aprobadas en primera matrícula en el curso anterior, o en los dos últimos cursos, en caso de másteres, ha sido recibida con innegable satisfacción por todas aquellas personas que han resultado beneficiarias de la misma, aunque también ha dado lugar a las protestas de quienes se sienten perjudicados por haber quedado fuera de su ámbito de aplicación.

Así, en la queja 17/5066 y queja 17/5089 planteaban sus promotores la injusticia que a su juicio suponía el que quedasen fuera del amparo de esta normativa los alumnos que cursaban estudios en centros privados adscritos a universidades públicas de Andalucía.

Por su parte, los promotores de la queja 17/5105 cuestionaban que fuera requisito para la aplicación de la bonificación el haber aprobado las asignaturas en algún curso de nivel universitario, lo que dejaba fuera



de la misma a los alumnos que cursaban primer curso al no tomarse en consideración las asignaturas aprobadas en bachillerato.

En la queja 17/4213, por el contrario, la controversia venía motivada por el hecho de no reconocerse esta bonificación a los alumnos andaluces que cursaban sus estudios a través de la UNED.

Por último, la queja 17/5634 planteaba la posible discriminación derivada del hecho de no poder aplicarse esta bonificación a las personas que accedían a un máster tras haber cursado estudios superiores de música, danza o arte dramático.

Con carácter general, hemos debido responder a estas quejas explicando a sus promotores que el alcance de la bonificación no podía extenderse más allá de los supuestos expresamente fijados por el legislador en la regulación correspondiente, sin que la no cobertura de otros supuestos implicase por sí misma una discriminación jurídicamente censurable, siempre que no se tratase de situaciones idénticas.

En los supuestos planteados en las quejas referidas a los centros privados y a los alumnos procedentes de bachillerato es evidente que no existía esa identidad de situaciones por lo que no cabía hablar de actuación discriminatoria.

No obstante, esta Institución ha valorado la conveniencia de trasladar al legislador la posibilidad de extender la bonificación a aquellos supuestos que presenten una mayor analogía con los contemplados en la norma.

En este sentido, en la queja 17/5634 hemos trasladado a la autoridad educativa andaluza la posibilidad de incluir en la cobertura de la bonificación a los alumnos provenientes de los estudios superiores de música, danza o arte dramático, habida cuenta la consideración de dichos estudios como equivalentes a los universitarios y tomando en consideración que los mismos se cursan en centros docentes públicos.

Por lo que se refiere a los alumnos andaluces de la UNED, es evidente que la norma andaluza reguladora de los precios públicos por servicios académicos en universidades andaluzas no puede extender sus efectos a centros académicos cuyos precios públicos son fijados por otra Administración diferente, como ocurre con la UNED que depende del Ministerio de Educación, Cultura y Deporte.

No obstante, hemos tenido conocimiento por los medios de comunicación de que la Junta de Andalucía estudia la posibilidad de extender los beneficios de esta norma a los alumnos andaluces que cursan estudios en la UNED, para lo cual está prevista la firma de un convenio con dicha Universidad.

1.4.3.3 Retrasos en el pago de las ayudas para la obtención del título en lengua extranjera

La recepción de varias quejas relativas al **retraso en el pago de los importes concedidos a estudiantes de Grado en el marco de la convocatoria para el curso 2014/2015 de ayudas para financiar los costes incurridos para la obtención del nivel B1 en lengua extranjera**, nos llevó a iniciar de oficio la **queja 17/5775**.

Dicha queja tenía por objeto conocer las causas del retraso, dado que desconocíamos





si podía deberse a la falta de aportación documental por las Universidades andaluzas de las correspondientes cuentas justificativas del gasto realizado por sus estudiantes o bien a la falta de las transferencias oportunas en favor de aquellas. A fin de solventar las dudas decidimos solicitar la oportuna información a la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología.

La información recabada finalmente da a entender que el motivo del impago de estas ayudas obedece a una falta de cumplimentación por parte de los beneficiarios de alguna de las obligaciones de carácter documental que exige la normativa para la percepción de las ayudas, motivada por la falta de recepción de las notificaciones requiriendo la subsanación de deficiencias o la aportación de documentación complementaria o por la no remisión en plazo de las acreditaciones documentales exigidas.

Esta información ha sido trasladada a los promotores de las quejas a fin de que los mismos puedan solventar las deficiencias procedimentales y acceder a las ayudas correspondientes.

1.4.4 Actuaciones de oficio, colaboración de las administraciones y resoluciones

Por lo que se refiere a las actuaciones de oficio, en materia de educación no universitaria, a continuación se relacionan las iniciadas en el año 2017:

- **Queja 17/0473**, Dirigida a Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a las condiciones en las que se encuentra el alumnado de los centros educativos en Alcalá de Guadaíra por las bajas temperaturas en las aulas.
- **Queja 17/0613**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa a la exención de determinadas pruebas al alumnado con discapacidad auditiva en las escuelas oficiales de idioma para obtener la acreditación del nivel B1 en lengua extranjera.
- **Queja 17/0976**, dirigida a la Secretaría General de Educación y Formación Profesional, relativa a la adaptación de pruebas y reserva plazas para el alumnado con necesidades educativas especiales en las enseñanzas de Régimen especial de música y danza que se imparten en los conservatorios de Andalucía.
- **Queja 17/1720**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a presuntos casos de acoso escolar en centros educativos públicos ubicados en los municipios de Fuengirola y Estepona, de la provincia de Málaga.
- **Queja 17/1815**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a la negativa de los padres a continuar llevando a sus hijos a un colegio de infantil y primaria ante los problemas conductuales que presenta un alumno.
- Queja 17/2996 dirigida a la Consejería de Educación, relativa a las condiciones de climatización existentes en los centros docentes de titularidad pública de Andalucía.
- **Queja 17/5284**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación de Cádiz, relativa al recorte de horario de los servicios de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) en CEIP Río San Pedro de Puerto Real en la provincia de Cádiz.
- **Queja 17/5407**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa al seguimiento del cumplimiento del plan de actuación en centros específicos de educación especial en Andalucía 2012-2015.



- **Queja 17/5427**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a la ausencia de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) para atender a 16 alumnos con discapacidad en el IES Los Llanos de Álora (Málaga).
- **Queja 17/5922**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a presuntas irregularidades en el servicio complementario de comedor en el CEIP Virgen de Belén, de Málaga.
- **Queja 17/5942**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Sevilla, relativa a las deficiencias en infraestructuras e instalaciones en IES Carlos Haya, de Sevilla.
- **Queja 17/6527**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Granada, relativa a la ausencia de cobertura de plaza por incapacidad temporal de su titular de un profesional técnico de integración social (monitor de educación especial) en el IES Francisco Giner de los Ríos en Motril.
- **Queja 17/6667**, dirigida al Ayuntamiento de Vélez Málaga, relativa a la existencia de una plaga de pulgas en CEIP Augusto Santiago Bellido, de Vélez-Málaga.
- **Queja 17/6670**, dirigida a la Consejería de Educación, relativa a la nueva gestión de la primera etapa de la Educación infantil tras la aprobación del Decreto-ley 1/2017, de 28 de marzo, sobre la Educación infantil de 0-3 años.
- **Queja 17/6684**, dirigida a la Delegación Territorial de Educación en Málaga, relativa a la denuncia por el encierro durante cinco horas en el autobús que presta el servicio de transporte escolar de una menor de tres años de edad.

Por lo que se refiere a actuaciones de oficio en materia de **educación universitaria**, a continuación se relacionan las que han sido iniciadas a lo largo del año:

- **Queja 17/1003**, dirigida a la Comisión de Distrito Único Andaluz y a la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología, de la Consejería de Economía y Conocimiento, relativa a la preocupación de esta Institución por las consecuencias perjudiciales que se derivan para el alumnado andaluz de la nueva regulación de las pruebas de acceso a la Universidad y pidiendo que se estudiasen las posibilidades de introducir cambios que permitieran evitar o reducir esas consecuencias.
- **Queja 17/5187**, dirigida a la Comisión de Distrito Único Andaluz, relativa a los problemas de estudiantes de bachillerato internacional y procedentes del sistema educativo francés para el acceso a Grados en el curso 2017/2018.
- **Queja 17/5238**, dirigida a la Dirección General de Universidades y a las nueve universidades públicas de Andalucía, relativa a la posible mejora del seguro escolar obligatorio en la Universidad y solicitando medidas para evitar la exclusión del alumnado mayor de 28 años.
- **Queja 17/5775**, dirigida a la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología, relativa a la falta de pago de las ayudas concedidas a estudiantes de Grado para la obtención del nivel B1 de lengua extranjera en la convocatoria correspondiente al curso 2014/2015.

Con respecto a la colaboración de las Administraciones con esta Institución en materia de educación no universitaria, destacamos que la misma ha sido aceptable.

No obstante, en materia de **enseñanza no universitaria** se destaca la siguiente resolución dictadas por el Defensor que no ha obtenido la respuesta colaboradora de las Administraciones Públicas a tenor del artículo 29.1 de la Ley 9/1983, del Defensor del Pueblo Andaluz:



· Resolución relativa a que por la Dirección General de Planificación y Centros se realicen las gestiones y los trámites oportunos para dotar al IES "Ben Al Jatib" del Rincón de la Victoria (Málaga), en el presente curso escolar 2017/2018, de un segundo profesional técnico de integración social (monitor de educación especial), con horario de 32,5 horas semanales, según lo solicitado por la Delegación Territorial de Educación en Málaga, en el curso de la **queja 16/6704**.

En relación con la colaboración de las Administraciones con esta Institución en materia de **educación universitaria**, la misma ha sido aceptable.

No obstante, se destaca la siguiente resolución dictadas por el Defensor que no ha obtenido la respuesta colaboradora de las Administraciones Públicas a tenor del artículo 29.1 de la Ley 9/1983, del Defensor del Pueblo Andaluz:

· Resolución relativa al estudio de las posibilidades de introducir cambios en la ordenación de las pruebas de acceso a la Universidad que permitieran evitar o reducir las consecuencias perjudiciales que se derivaban de la normativa estatal para el alumnado andaluz, dirigida a la Comisión de Distrito Único Andaluz y a la Secretaría General de Universidades, Investigación y Tecnología en el curso de la **queja 17/1003**.

