

Añade la Administración educativa que son únicamente evidencias y criterios científicos los que aconsejan establecer el tipo de alimentos y la ración que de ellos se han de servir a los niños y niñas según cuatro parámetros fundamentales, como son la edad, el género, la actividad física y su complexión, por lo que no puede entenderse, en este concreto contexto, que el servir mayor o menor cantidad de alimentos según dichos criterios obedezca a ningún tipo de discriminación, si se entiende ésta como exclusión o trato excluyente.

En estos momentos, dado lo reciente de esta respuesta, nos encontramos analizándola para determinar que actuación es la que resultará procedente llevar a cabo desde esta Defensoría y de su resultado se dará cuenta en nuestro próximo informe anual (**queja 18/6326**).

#### 1.4.2.6 Equidad en la educación

La equidad es uno de los principios inspiradores del sistema educativo y tiene por objetivo garantizar la igualdad de oportunidades para el pleno desarrollo de la personalidad a través de la educación, la igualdad de derechos y oportunidades que ayuden a superar cualquier discriminación, la accesibilidad universal a la educación, la inclusión educativa. Además de servir a estos fines, actúa como elemento compensador de las desigualdades personales, culturales, económicas y sociales, con especial atención a las que se deriven de cualquier tipo de discapacidad.

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, esta 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.

Conforme a lo establecido en la Ley Orgánica de Educación (artículo 73), el alumnado con necesidades educativas especiales es aquel que requiere, por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. Los principios que presiden la escolarización de estos alumnos y alumnas son los de normalización e inclusión.

Estos principios han de ser interpretados de acuerdo con la Convención de la Organización de las Naciones Unidas sobre Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, ratificada por España y en vigor desde el 3 de mayo de 2007.

#### **Las quejas recibidas en 2018 afectan a los distintos aspectos inherentes a la incorporación y permanencia del alumnado con discapacidad al sistema educativo.**

Nos referimos a las demoras o disconformidad de las familias con la valoración de las necesidades educativas especiales realizadas por los equipos de ordenación educativa; a divergencias respecto de las modalidades de escolarización; a carencias de profesorado o profesionales técnicos de integración social; a deficiencias en las instalaciones educativas; o a problemas para el acceso a los servicios educativos complementarios y actividades extraescolares.

Respecto de la primera de las cuestiones señaladas, la **disconformidad de las familias con la valoración de las necesidades educativas**, hemos de resaltar las dificultades de la Defensoría para intervenir teniendo en cuenta que aquellas son determinadas por equipos técnicos.

Dichas valoraciones se realizan por profesionales (psicólogos, pedagogos, maestros de audición y lenguaje, médicos o trabajadores sociales) que fundamentan sus decisiones en criterios de carácter estrictamente técnico sobre los que esta Institución no se encuentra legitimada para rebatir o cuestionar. La Defensoría no dispone de competencias, ni de medios para dictaminar técnicamente sobre las necesidades educativas del alumnado con discapacidad, o sobre los métodos educativos que se les debe aplicar.

No obstante, en estos casos, velamos para que las reclamaciones de las familias con el contenido de los dictámenes de escolarización elaborados por los técnicos se tramiten, en forma y plazo, conforme al procedimiento establecido en las Instrucciones de 22 de junio de 2015, de la Dirección General de Participación y Equidad, por las que se establece el protocolo de detección, identificación del ANEAE, (Alumnado con Necesidad Específica de Apoyo Educativo) y organización de la respuesta educativa, actualizado por otras Instrucciones de 8 de marzo de 2017 ([queja 18/0189](#), [queja 18/0271](#)).

En otras ocasiones las denuncias tienen su origen en una **demora, no siempre justificada, en determinar por los profesionales competentes las necesidades educativas especiales de los alumnos.**

Está demostrado que la detección e identificación temprana de las necesidades educativas del alumnado juega un papel esencial en la inclusión plena de estos y en su aprovechamiento futuro del proceso educativo. Toda la legislación educativa enfatiza la importancia de identificar, valorar y prestar atención educativa adecuada lo más tempranamente posible a las necesidades educativas especiales que presenten los alumnos, ya que en muchos casos su detección y atención precoces incrementan significativamente la eficacia de las medidas adoptadas y el rendimiento presente y futuro del alumnado.

Estas demoras suelen resolverse con cierta agilidad tras la intervención de la Defensoría ([queja 18/0100](#), [queja 18/1774](#)).

Cuestión distinta es la **determinación de la modalidad de escolarización que acuerden los técnicos, cuando lo que se apunta es a un modelo menos inclusivo en un centro específico de educación especial.** De modo más significativo cuando parece evidenciarse que esta decisión tiene su fundamento en cuestiones de índole organizativas o económicas y no en el interés superior del alumno.

La insuficiencia de medios en los centros docentes nunca puede servir de fundamento para denegar el acceso de un alumno o alumna con discapacidad a un recurso dentro del sistema ordinario, en igualdad de condiciones y en la comunidad en la que vive. Caso contrario se estará vulnerando el derecho de este alumnado a una educación inclusiva, en los términos que señalan las leyes educativas y la Convención de las personas con discapacidad de la ONU.

En efecto, la Convención obliga a los Estados, respecto del alumnado con discapacidad, a que hagan ajustes razonables en función de las necesidades individuales, a que se le preste el apoyo necesario en el marco del sistema general de educación, para facilitar su formación efectiva, y a que se faciliten medidas de apoyo personalizadas y efectivas en entornos que fomenten al máximo el desarrollo académico y social, de conformidad con el objetivo de la plena inclusión.

También la Convención, en su artículo 2, prohíbe todas las formas de discriminación de estas personas, entendiéndose que constituye discriminación por motivos de discapacidad cualquier distinción, exclusión o restricción por motivos de discapacidad que tenga el propósito o el efecto de obstaculizar o dejar sin efecto el reconocimiento, goce o ejercicio, en igualdad de condiciones, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales, mencionándose expresamente como constitutiva de una forma de discriminación «la denegación de ajustes razonables».

Sobre este asunto el Tribunal Constitucional ha señalado que como principio general la educación debe ser inclusiva, es decir, se debe promover la escolarización de los menores en un centro de educación ordinaria, proporcionándoseles los apoyos necesarios para su integración en el sistema educativo si padecen algún tipo de discapacidad.

**“Importancia de la detección temprana de las necesidades educativas del alumnado”**

En definitiva -dice el Tribunal- «la Administración educativa debe tender a la escolarización inclusiva de las personas discapacitadas y tan sólo cuando los ajustes que deban realizar para dicha inclusión sean desproporcionados o no razonables, podrá disponer la escolarización de estos alumnos en centros de educación especial» (sentencia de 27 de enero de 2014).



Se ha encargado la Convención de determinar qué ha de entenderse por ajustes razonables: modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que «no impongan una carga desproporcionada o indebida» cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades fundamentales.

Por tal razón, antes de acordar la derivación de un alumno con discapacidad a un recurso menos

inclusivo como lo son los centros específicos de educación especial, la Administración educativa debe analizar los ajustes que se requieren en el supuesto concreto. Ha de valorar la dotación de medios materiales y personales complementarios que ha de realizarse al centro ordinario y la realización de modificaciones en la organización y funcionamiento del mismo, entre otras cuestiones.

Una vez realizadas estas actuaciones, sólo podrá denegarse el acceso del alumno con discapacidad a un recurso ordinario cuando los ajustes que se precisan no puedan estimarse «razonables» (**queja 17/0486, queja 18/0632 y queja 18/0247**).

Pero el asunto que más problemas ha suscitado en 2018 ha sido **la escasez de profesionales en los centros docentes para la debida atención del alumnado con discapacidad**.

Como viene aconteciendo desde hace muchos años, las demandas centran su foco preferente de atención en los profesionales técnicos de integración social, antiguos monitores de educación especial. (**queja 18/0003, queja 18/0066, queja 18/0194, queja 18/0304, queja 18/0556, queja 18/0819, queja 18/0948, queja 18/1330, queja 18/1638, queja 18/1940, queja 18/3046, queja 18/3747, queja 18/3846, queja 18/5427, queja 18/5556, queja 18/5837, queja 18/6638**, entre otras muchas).

Bien es cierto que se ha producido un cambio en el contenido de las demandas. Si en el pasado la causa de la reclamación giraba en torno a la ausencia de los profesionales mencionados en los colegios e institutos, en estos momentos el conflicto surge porque aquellos no prestan sus servicios durante toda la jornada escolar, debiendo desempeñar sus cometidos en varios centros simultáneamente.

De este modo, un mismo profesional es compartido por varios centros educativos en la misma jornada lectiva, justificando la Administración educativa esta decisión en cuestiones de naturaleza organizativas o presupuestarias.

Esta carencia se suele suplir con el trabajo de las familias o de otros profesionales que, sin embargo, no tienen encomendadas específicamente las tareas asistenciales que competen a los profesionales técnicos de integración social.

Por otro lado, el proceso de escolarización de cada curso académico culmina con bastante antelación a su inicio y, desde dicha fecha, por regla general, la Administración educativa conoce con detalle el alumnado que acude a cada centro y sus concretas necesidades, por lo que no se entiende que cuando comienza el curso escolar, en septiembre, muchos centros no cuenten todavía con los servicios de los profesionales.

En este ámbito venimos demandando a la Administración educativa que mejore su planificación para que el día en que el alumno comience el curso cuente con todos los apoyos necesarios y que han sido propuestos en su dictamen de escolarización, evitando así a las familias tener que peregrinar por el centro y por la Delegación Territorial solicitando lo que en derecho corresponde a sus hijos para una debida inclusión escolar.

Este esfuerzo de los familias ha sido puesto de relieve por el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, órgano de vigilancia del cumplimiento por parte de los Estados de la Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

En un informe hecho público en 2018, el Comité señala que los padres que han decidido luchar por el acceso de un alumno con discapacidad a una educación inclusiva rápidamente llegan a altos niveles de presión, agotamiento e incluso desesperación. Y si bien reciben el apoyo de otros padres (grupos de apoyo), de organizaciones y redes especializadas, entiende el Comité que dicho apoyo es muy limitado e insuficiente.

En este ámbito debemos reiterar nuestro criterio de que sin recursos no es posible una inclusión plena del alumnado con discapacidad.

No somos ajenos a que en épocas de crisis como la que hemos padecido en los últimos años resulta casi una utopía pensar que los medios y recursos necesarios van a estar disponibles para los alumnos con discapacidad donde y cuando los precisen. Pero la inclusión requiere algo más que proclamas, normas, o cambios organizativos en los procesos educativos. La inclusión requiere medios y recursos.

Por ello nos preocupa el resultado del Informe de fiscalización del Programa Presupuestario 42E «Educación Especial» 2012-2016, elaborado por la Cámara de Cuentas, aprobado por Resolución de 22 de noviembre de 2018 (BOJA nº 234, de 4 de diciembre de 2018), que señala un descenso del gasto medio para el alumnado con necesidades de apoyos educativos.

Según este documento, el gasto medio para estos alumnos ha bajado en Andalucía en los últimos años hasta un 18 por 100. Y pese a que los presupuestos se incrementaron en un 14,56 por 100, el número de escolares que demandan estos servicios ha aumentado un 39,36 por 100, lo cual ha provocado la caída en la inversión por estudiante.

Por otro lado, **los apoyos precisos a los alumnos con discapacidad se extienden a los necesarios para su participación en las actividades extraescolares programadas por los centros**, de conformidad con el objetivo último de plena inclusión, a través de medidas que hagan posible su máximo desarrollo académico y social a que deben tender todas las decisiones que afecten a alumnos con discapacidad.

Y este principio ha de hacerse extensivo a los servicios complementarios de comedor escolar y transporte.

Respecto al **servicio de transporte escolar**, recordemos, además, que la Ley Orgánica de Educación establece en su artículo 110 que las obligaciones que se atribuyen a las administraciones educativas en cuanto a accesibilidad y adaptación de los centros docentes se extienden también a las condiciones en las que se presta el servicio de transporte escolar.

En ocasiones, las graves patologías del alumnado demandan una supervisión constante y especializada que se extiende ineludiblemente también al servicio de transporte escolar. La Administración educativa argumenta que la normativa aplicable, esto es el Real Decreto 443/2001, de 27 de abril, sobre condiciones de seguridad de transporte escolar, no contempla la contratación para el mismo de personal con competencias para la preparación y administración de medicamentos ni los actos técnicos de enfermería.

Pero se olvida en ocasiones la Administración de que el uso del servicio de transporte se hace necesario por su decisión de escolarizar al alumno en un centro específico por no contar los centros docentes próximos al domicilio de aquel de los recursos necesarios para su debida atención.



La solución suele venir instruyendo a los monitores del transporte escolar, bajo supervisión médica, sobre métodos de actuación en caso de crisis del alumno. Una decisión que ha de contar con el consentimiento expreso de los padres del menor y se hace depender de la voluntad del monitor de asumir nuevas responsabilidades; una responsabilidad que no le compete conforme a las funciones encomendadas por el convenio colectivo de aplicación (**queja 17/5968**).

**El escenario descrito sobre la inclusión del alumnado con discapacidad empeora cuando este culmina la etapa de la escolarización obligatoria (queja 18/0335, queja 18/0569 entre otras).**

Respecto a la enseñanza postobligatoria, el artículo 74 de la Ley Orgánica para la mejora de la calidad educativa establece que las administraciones educativas deben facilitar que los estudiantes con necesidades educativas especiales continúen su escolarización de forma adecuada, y adaptar las condiciones en las que las evaluaciones establecidas por esa Ley se llevan a cabo.

En este ámbito coincidimos plenamente con el Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad cuando señala la escasa atención prestada a ese tema, pues la gran mayoría de personas con discapacidad se ve obligada a abandonar sus estudios después de la educación secundaria. Las tasas de abandono escolar de los niños y particularmente las niñas con discapacidad, son más altas que los demás promedios nacionales, según este organismo.

Tras la etapa de escolarización obligatoria, que en el caso del alumnado con discapacidad se puede hacer extensiva hasta los 21 años de edad, existen pocas oportunidades para que estas personas ejerzan su derecho a la participación e inclusión social.

Las posibilidades de este alumnado, principalmente aquel con mayor necesidad de apoyo, consisten repetidamente en rutas segregadas tales como talleres protegidos, centros de ocupación, o la permanencia en casa o en un centro de día, que recibe a personas con discapacidad de entre 17 y 70 años de edad.

Sobre estas enseñanzas, durante 2018 también hemos recibido asimismo quejas presentadas por familiares de alumnos con necesidades educativas especiales, **denunciando las limitadas posibilidades de estos últimos de continuar su proceso formativo por ausencia de plazas de las enseñanzas de Formación Profesional Básica Específica** en los centros educativos de la provincia de Sevilla, además aludir a un agravio comparativo entre distintas provincias andaluzas por lo que respecta a la oferta educativa de las mencionadas enseñanzas (**queja 18/5744**).

Este tipo de enseñanzas son las más demandadas por el alumnado con algún tipo de discapacidad. Baste recordar que el nivel educativo de las personas con discapacidad en las enseñanzas superiores continúa siendo comparativamente bajo respecto al de personas sin discapacidad, ya que actualmente aquellas solo están representadas en algo más de 1% en los estudios universitarios de Grado, y el porcentaje es aún inferior cuando se trata de estudios de Máster y Doctorado.

Precisamente la escasez de plazas en los ciclos formativos para personas con discapacidad determina que haya de establecerse un procedimiento en caso de que la demanda supere la oferta.

La Orden de 1 de junio de 2016, por la que se regulan los criterios y el procedimiento de admisión del alumnado en los centros docentes para cursar ciclos formativos de grado medio y de grado superior, sostenidos con fondos públicos, de formación profesional inicial del sistema educativo (BOJA núm. 108, de 8 de junio), así como a las modificaciones introducidas por la Orden de 1 de junio de 2017, que modifica la primera (BOJA núm. 112, de 14 de junio) acude al expediente académico para dirimir los empates cuando hay más solicitudes que ofertas de plazas, salvo en el caso del cupo de alumnado con discapacidad y deportistas de alto rendimiento en los que se acude al sistema del sorteo público.

El sorteo público es una técnica que fue objeto de amplias críticas cuando se comenzó a utilizar en los procesos de escolarización. El fundamento de este rechazo se basaba en que la adjudicación por orden alfabético a partir de una letra al azar implicaba que tenían menos opciones de ser adjudicatario de las plazas escolares quienes tuvieran apellidos situados detrás de los más habituales. Tras varios procesos de mejora con la aplicación de variables matemáticas, ahora es un sistema plenamente aceptado.

Pero un sistema que tiene una finalidad concreta y perfectamente definida que no es otra que dirimir las situaciones de empate. Se trata de un criterio de desempate ante aspirantes en igualdad de condiciones.

Es por ello que no podemos compartir que el sistema del sorteo sea utilizado como criterio único para la adjudicación de plazas a los alumnos con discapacidad o de alto nivel o rendimiento deportivo, obviando el criterio del expediente académico que es utilizado para el resto del alumnado.

Tomar en consideración el esfuerzo realizado por el alumnado en su proceso formativo es uno de los criterios más objetivos que se pueden utilizar a la par que supone un reconocimiento de su trabajo.

En nuestro criterio, no existe ninguna justificación en el trato diferenciado entre unos aspirantes y otros, teniendo en cuenta, no lo olvidemos, que cada uno compite dentro de su propio cupo u orden de clasificación de las ofertas de plazas.

Con estos criterios hemos dirigido una sugerencia, a la Consejería de Educación, para que modifique la Orden de 1 de junio de 2016, de modo que cuando no existan plazas suficientes para el alumnado que pretenda acceder a las plazas reservadas para alumnos afectados por discapacidad o deportistas de alto rendimiento o nivel, se tenga en cuenta el expediente académico de los aspirantes y no se atienda al resultado de un sorteo público.

Esta resolución ha sido aceptada y estamos realizando un seguimiento de su cumplimiento (**queja 17/4153, queja 18/3788 y queja 18/4273**).

Por lo que respecta a la **educación compensatoria**, hemos de recordar que año tras año el principal problema que afecta a las distintas becas y ayudas al estudio, en general, es el del **retraso con el que los beneficiarios perciben la cuantía que les ha correspondido**.

En la mayoría de los casos, es en el último semestre del año cuando un número considerable de solicitantes de estas becas acude al Defensor del Pueblo Andalúz manifestando que los pagos se producen casi a finales del curso, en incluso ya finalizado, preocupándonos que algunas familias tengan que recurrir a solicitar préstamos para poder ir cubriendo los gastos para los que, precisamente, han solicitado la beca. En el peor de las situaciones, a mitad de curso, se debe abandonar los estudios educativos no obligatorios por no poder hacer frente a su coste.

Con seguridad, en términos porcentuales estas circunstancias suceden las menos de las veces, aunque cabría plantearse si en números absolutos no son tan pocos los becados y becadas que se ven afectados por este problema, sobre todo porque con que tan solo fuera uno de ellos que tuviera que abandonar sus estudios, ya nos parecen muchos.

Con especial incidencia parece estar ocurriendo estos **retrasos en las Becas 6000**, -convocadas y enteramente gestionadas por la Consejería de Educación-, además de que con respecto a estas mismas becas hemos detectado otro importante problema.

**“Retrasos  
en las  
ayudas al  
estudio”**

Según hemos podido conocer a través de la tramitación de numerosos expedientes, durante el año 2018 se han estado resolviendo los recursos de reposición que, en caso de denegación, fueron presentados para las becas solicitadas para el curso 2014-2015. Esto significaría que, de acuerdo con que los recursos han de ser resueltos por orden de antigüedad, hay un retraso acumulado de cuatro años.

Ante esta disfunción, hemos dirigido sendas resoluciones a la Dirección General de Participación y Equidad, órgano competente en la resolución de estos recursos, haciendo un recordatorio de sus deberes legales de resolver expresamente los recursos presentados, así como recordando, igualmente, el derecho de los ciudadanos y ciudadanas a una buena administración, que comprende que sus asuntos sean tratados de manera objetiva e imparcial y sean resueltos en un plazo razonable.

Por su parte, también se ha recordado al señalado centro directivo que, de acuerdo con los artículos 133 del Estatuto de Autonomía para Andalucía y 103 de la Constitución, esa Administración debe actuar de acuerdo con los principios

de eficacia, eficiencia, simplificación de procedimientos, transparencia, buena fe, protección de la confianza legítima y proximidad a los ciudadanos, así como sometimiento a la Constitución, al Estatuto y al resto del ordenamiento jurídico.

Concluyen sendas resoluciones con la recomendación de que se den las instrucciones necesarias para que, a la mayor brevedad posible, se proceda a emitir la resolución expresa que corresponda.

Ambas resoluciones han sido aceptadas, por lo que permanecemos atentos para comprobar si, efectivamente, se adoptan las medidas que son necesarias para superar este importante problema (**queja 18/3320** y **queja 18/3463**).

De igual modo, en cuanto a las becas, si bien en este caso a las **Becas Erasmus**, persiste el problema de no poderse pagar la aportación complementaria del Estado, afectando también la cuestión a otros premios o subvenciones.

Aunque ya fue tratado en nuestro anterior informe anual, a modo de resumen recordemos ahora que muchos estudiantes que habían sido beneficiarios de la convocatoria de estas becas para el curso 2014-2015, siguen sin percibir el complemento que corresponde al Estado.

El problema radica en no contar los centros docentes andaluces con un código de identificación fiscal (CIF) propio, de modo que compartiendo todos ello un único CIF -el de la Junta de Andalucía-, y no pudiendo esta acreditar que se encuentra al corriente en el pago con la Seguridad Social y con la Hacienda estatal, no puede recibir el ente autonómico las cuantías correspondientes para, posteriormente, liquidarlas a favor de los beneficiarios de las becas.

Finalmente, desde la Secretaría General Técnica de la Consejería de Educación se nos ha informado de que tanto para la situación de impago del complemento de las becas Erasmus, como de otras convocatorias y otros premios, ayudas, subvenciones o concursos afectadas por el mismo problema, se están llevado a cabo continuas gestiones con el Ministerio de Educación para que admita los certificados individualmente emitidos por los propios centros.

Con independencia de lo anterior, la Secretaría General señala que se mantiene permanente contacto con la Consejería de Economía, Hacienda y Administración Pública para posibilitar la expedición de un CIF para cada uno de los centros docentes andaluces.

Si bien es cierto que todavía no se han conseguido los resultados esperados, entendemos que se están realizando todas las gestiones necesarias para dar solución al problema que se nos planteó, si bien permaneciendo atentos a los resultados futuros (**queja 17/2031**).

#### 1.4.2.7 Formación Profesional

Continuamos recibiendo un buen número de quejas que se refieren a la **imposibilidad de acceder a los distintos ciclos formativos de Formación Profesional**.

En alguno de los casos, el problema es para aquellos aspirantes cuyos títulos académicos fueron obtenidos años atrás. Esto afecta principalmente a personas que han estado trabajando pero que pretenden reciclarse o hacerse con un título profesional con el que no cuentan, o a otras que, desafortunadamente, se encuentran ahora en situación de desempleo (**queja 18/5801**).

En estos casos, siendo un criterio de prioridad el que el título haya sido obtenido en el curso anterior, quedan muy atrás en las listas de espera, no pudiendo acceder a los ciclos formativos pretendidos.

En otras ocasiones, se pone de manifiesto la escasez de oferta de determinados ciclos formativos, como el de Mecatrónica, con importante proyección en el mercado laboral, que, sin embargo, no se imparte en ningún centro docente de Málaga ni en ninguno de su provincia (**queja 18/3638**).

También ocurre que el solicitante no puede acceder porque, si bien son ciclos formativos con muchas plazas ofertadas, aún siguen siendo insuficientes para cubrir toda la demanda (**queja 18/0831** y **queja 18/0957**, entre otras).