

# Educación Especial en Europa (Volumen 2)

FACTORES CLAVE EN LA EDUCACIÓN POST-PRIMARIA

Publicación monográfica

# **Educación Especial en Europa**

(Volumen 2)

## **FACTORES CLAVE EN LA EDUCACIÓN POST-PRIMARIA**

Publicación monográfica

**European Agency for Development in Special Needs Education**



Este informe ha sido elaborado por la European Agency for Development in Special Needs Education con la colaboración de la Unidades Nacionales Eurydice.

La producción de este documento ha sido financiada por la D: Gral. De Educación, Formación, Cultura y Multilingüismo de la Comisión Europea:

[http://europa.eu.int/comm/dgs/education\\_culture/index\\_en.htm](http://europa.eu.int/comm/dgs/education_culture/index_en.htm)

Se permite utilizar partes de este documento si se cita la fuente. El informe está disponible en formatos electrónicos totalmente manipulables y en 19 idiomas para facilitar un mejor acceso a la información.

Las versiones electrónicas de este informe se encuentran en la página web de la Agencia Europea: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins

Traducido al castellano por: M<sup>a</sup> Victoria Alonso Gutiérrez

Ilustración de la portada: Olivier Somme, 20 años. Olivier estudia en el centro de educación especial EESSCF, en la Comunidad francesa de Bélgica (Verviers).

Electrónico

ISBN: 87-91811-95-3

EAN: 9788791811951

Impreso

ISBN: 87-91811-94-5

EAN: 9788791811944

**2006**

**European Agency for Development in Special Needs Education**

**Secretariado**

Østre Stationsvej 33

DK- 5000 Odense C Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

[secretariat@european-agency.org](mailto:secretariat@european-agency.org)

**Oficina de Brussels**

3 Avenue Palmerston

BE-1000 Brussels Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

[brussels.office@european-agency.org](mailto:brussels.office@european-agency.org)

**[www.european-agency.org](http://www.european-agency.org)**



## ÍNDICE

<b>INTRODUCCIÓN .....</b>	<b>7</b>
---------------------------	----------

<b>Capítulo 1 - EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICAS EN EL AULA DE SECUNDARIA .....</b>	<b>11</b>
--	-----------

<b>1.1 Introducción.....</b>	<b>11</b>
<b>1.2 Marco, objetivos y metodología .....</b>	<b>14</b>
1.2.1 Marco.....	14
1.2.2 Objetivos .....	16
1.2.3 Metodología .....	16
<b>1.3 Prácticas eficaces en el aula .....</b>	<b>18</b>
1.3.1 Enseñanza cooperativa.....	18
1.3.2 Aprendizaje cooperativo.....	20
1.3.3 Solución colaborativa de problemas .....	21
1.3.4 Agrupamiento heterogéneo .....	22
1.3.5 Enseñanza eficaz.....	24
1.3.6 Sistema de aula de referencia.....	25
1.3.7 Estrategias de Aprendizaje alternativo .....	27
<b>1.4 Condiciones para la inclusión .....</b>	<b>28</b>
1.4.1 Profesorado .....	28
1.4.2 Centros .....	30
1.4.3 Condiciones externas.....	32
<b>1.5 Conclusiones.....</b>	<b>34</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>36</b>

<b>Capítulo 2 - ACCESO A Y EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES .....</b>	<b>37</b>
--	-----------

<b>2.1 Introducción.....</b>	<b>37</b>
<b>2.2 Alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) en la educación superior (ES).....</b>	<b>38</b>
<b>2.3 Acceso a la educación superior -temas clave-.....</b>	<b>41</b>
2.3.1 Derechos al acceso y apoyo en la Educación Superior ...	42
2.3.2 Servicios de apoyo a nivel nacional.....	47
2.3.3 Apoyo institucional en la educación superior.....	49
<b>2.4 Obstáculos a y en la Educación Superior.....</b>	<b>55</b>
2.4.1 Barreras arquitectónicas .....	56



2.4.2 Acceso a la información .....	56
2.4.3 Acceso al apoyo.....	57
2.4.4 Actitudes .....	59
2.4.5 Derechos.....	61
<b>2.5 ¿Posibles soluciones en el futuro?.....</b>	<b>62</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>65</b>
<b>Capítulo 3 - TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL EMPLEO .....</b>	<b>69</b>
<b>3.1 Introducción.....</b>	<b>69</b>
<b>3.2 Problemas principales .....</b>	<b>70</b>
3.2.1 Datos .....	70
3.2.2 Cifras de finalización .....	71
3.2.3 Acceso a la educación y la formación .....	71
3.2.4 Formación profesional.....	72
3.2.5 Cifras de desempleo .....	72
3.2.6 Expectativas y actitudes.....	72
3.2.7 Accesibilidad al lugar de trabajo.....	73
3.2.8 Implementación de la legislación existente.....	73
<b>3.3 Aspectos relevantes y recomendaciones.....</b>	<b>73</b>
<b>3.4 Programa Individual de Transición de la escuela al empleo .....</b>	<b>78</b>
<b>3.5 Recomendaciones finales.....</b>	<b>87</b>
<b>3.6 Conclusiones.....</b>	<b>88</b>
<b>Bibliografía.....</b>	<b>90</b>
<b>PALABRAS FINALES .....</b>	<b>93</b>



---



## INTRODUCCIÓN

*Factores clave en la Educación post-secundaria* ofrece un resumen de la información relevante recogida por la *European Agency for Development in Special Needs Education*. Abarca tres áreas prioritarias del campo de la educación especial:

- Educación inclusiva y prácticas en el aula de la educación secundaria,
- Acceso a y en la Educación Superior para el alumnado con necesidades educativas especiales,
- Transición de la escuela al empleo.

La información se ha recopilado mediante informes nacionales relacionados con el tema preparados por los miembros de la Agencia a través de cuestionarios y, en algunos casos, análisis de ejemplos prácticos e intercambios de expertos. El documento ha sido elaborado y editado por la Agencia, con las contribuciones de las Unidades Nacionales Eurydice. Los comentarios de los países que no están representados en la Agencia se obtuvieron principalmente de las Unidades Nacionales Eurydice.

El principal objetivo de este documento es ampliar el ámbito de estudio de la información existente en las tres áreas mencionadas incluyendo más países. Se mandaron a las Unidades Nacionales Eurydice los materiales y datos ya disponibles de los países miembros de la Agencia para apoyar su labor, pidiéndoles que aportaran comentarios generales o información específica relevante en las tres áreas prioritarias. Sus contribuciones se han incluido en este documento implícitamente cuando la situación de los países de la que informaban se correspondía en general con los resultados del análisis de la Agencia. La información de la unidad Eurydice se presenta explícitamente cuando se necesita destacar situaciones específicas relacionadas con las necesidades de los países.

Se agradece especialmente a las Unidades Nacionales en Liechtenstein, Malta, Polonia, Rumania y Suecia la contribución a esta publicación. También queremos agradecer a los representantes de la Agencia su apoyo y cooperación en la






preparación de esta publicación monográfica. Ésta es la segunda ocasión en que una cooperación efectiva entre las dos redes de Eurydice y la Agencia ha dado como resultado una publicación. En enero de 2003 se publicó una primera publicación monográfica titulada *Educación Especial en Europa* como resultado de esta fructífera cooperación.

Esta publicación no trata temas de educación especial con ninguna definición o filosofía particulares. No existe una interpretación determinada de términos como minusvalía, necesidad especial o discapacidad en los países. Las definiciones y categorías de necesidades educativas especiales varían en cada país. El enfoque adoptado aquí es considerar todas las definiciones y perspectivas en los debates sobre la práctica de la educación especial en las tres áreas clave.

El capítulo 1 trata de *Educación Inclusiva y Prácticas en el aula de Secundaria*. Las condiciones de la educación especial en la educación secundaria es un tema complejo en el campo de la educación en general. La forma en que se organiza la educación secundaria en muchos países se convierte en un reto serio para los alumnos con NEE. Este capítulo identifica algunas de las estrategias que los centros han adoptado para solucionar este problema y también describe varias estrategias para la educación inclusiva. Se centra en temas clave y retos relacionados con la inclusión del alumnado en los centros de secundaria, tales como: las consecuencias del modelo “simultáneo” (o agrupamientos por aula) en la educación secundaria; la repercusión del énfasis puesto en los resultados educativos; las actitudes del profesorado y las lagunas de su formación. El análisis se presenta combinando resultados de las revisiones de las bibliografías nacionales, estudio de casos y visitas de expertos.

El capítulo 2 trata del *Acceso a y en la Educación Superior (ES) del alumnado con necesidades educativas especiales*. Los alumnos con discapacidades no parecen estar representados equitativamente en la ES y esto plantea bastantes problemas relacionados con los obstáculos y los factores de apoyo para su acceso y una participación con éxito en los estudios superiores. El capítulo trata de unos temas marco identificados mediante el

---



examen de bibliografía básica a nivel europeo así como a través de información clave recopilada por las redes Eurydice y por la Agencia. El objetivo es elaborar una visión general de los tipos de estructuras de apoyo para el alumnado con NEE disponible en los países que les posibilite su participación en los estudios superiores. Es necesario destacar que algunas informaciones en este capítulo se presentan en formato tabla, que es la mejor manera de resumir la información descriptiva. Sin embargo, este formato de presentación no debe verse como medio de comparación de las situaciones de los países.

El capítulo 3 trata de la *Transición de la Escuela al Empleo*. La Transición de la escuela al empleo es un tema importante para todos los jóvenes y más aún para los que tienen necesidades educativas especiales. La transición al empleo es parte de un largo y complejo proceso, que abarca todas las fases en la vida de una persona, lo cual es necesario tratar de la forma más apropiada. Los jóvenes se enfrentan con mucha frecuencia a factores humanos y sociales como prejuicios, falta de voluntad, sobreprotección, formación insuficiente, etc. que les impiden su completa participación en el empleo abierto. El capítulo resume ocho temas clave y las dificultades principales surgidas de la revisión de la bibliografía sobre transición. Se presentan los seis aspectos principales que surgieron del análisis de la Agencia con una lista de recomendaciones dirigidas a los responsables políticos y a los profesionales, cuyo objetivo es ofrecerles orientación sobre cómo mejorar el desarrollo e implementación del proceso de transición.

Se puede encontrar una visión general de los temas clave comunes a estas tres áreas en la sección “Palabras finales” al final del documento.



---

## Capítulo 1

# EDUCACIÓN INCLUSIVA Y PRÁCTICAS EN EL AULA DE EDUCACIÓN SECUNDARIA

## 1.1 INTRODUCCIÓN

La existencia de la educación especial en la fase de educación secundaria es un tema complejo en todos los ámbitos educativos. Varios informes (ver estudios de la Agencia sobre la educación especial en Europa, 1998, 2003, como ejemplos) sugieren que la inclusión generalmente funciona bien en la fase de educación primaria, pero que en la secundaria surgen serios problemas. Se puede afirmar que el aumento en la especialización de las áreas y las distintas estrategias organizativas de los centros de secundaria dan como resultado dificultades para la inclusión de los alumnos en este nivel. Esta situación se refuerza por el hecho de que, generalmente, la diferencia entre los alumnos con NEE y sus compañeros aumenta con la edad. Además, en muchos países, la educación secundaria se caracteriza normalmente por un modelo “de agrupamientos”: los alumnos se distribuyen en distintos grupos (o agrupamientos por aula) con respecto a sus niveles de consecución de resultados.

**Revisión bibliográfica, Suecia:** *Los alumnos más mayores se enfrentan con muchas más barreras en los centros que los más jóvenes (...) Los problemas no están relacionados con la diagnosis y la movilidad, sino con las actividades escolares y la organización.*

**Revisión bibliográfica, Suiza:** *La transición de los centros de integración de primaria a los generalmente segregadores de secundaria puede suponer una selección decisiva en la vida escolar de los alumnos. El cambio de formas más integradoras de escolarización en una clase a la división en grupos según la consecución, repercute en el resto de la trayectoria escolar de un alumno –además, los alumnos con NEE no pueden dejar a un lado su bagaje de la primaria, sino que lo llevan consigo al llegar a la secundaria*



**Comentario de Malta:** *En Malta, como en otros países europeos, la inclusión en la educación secundaria es también un tema de preocupación principal. Las áreas de estudio en este nivel educativo son más difíciles y las asignaturas más específicas. Esto genera dificultades en los profesores que no tienen las destrezas suficientes.*

Otro tema complejo particularmente importante en la secundaria es el actual énfasis en los resultados educativos. La presión que se efectúa en los resultados académicos en los sistemas educativos puede contribuir a la escolarización de un alumno en centros y clases especiales.

**Revisión bibliográfica, España:** *El hecho de que la educación secundaria se caracterice por seguir un currículum excesivamente académico para grupos homogéneos de alumnos dificulta en la actualidad el establecimiento de procesos de adaptación curricular para un alumnado evidentemente heterogéneo.*

Por supuesto, no es sorprendente que las sociedades generalmente demanden que se ponga más atención a los resultados de las inversiones en educación. Por consiguiente, se introduce la “filosofía de mercado” en la educación y los padres empiezan a comportarse como “clientes”. Los centros son “responsables” de los resultados obtenidos y la tendencia a juzgar a los centros por sus resultados aumenta. Debería destacarse que esta novedad conlleva grandes peligros para los alumnos vulnerables. En este sentido, el deseo de conseguir resultados académicos más elevados y el de incluir a alumnos con NEE puede percibirse como mutuamente excluyentes. Sin embargo, algunos ejemplos del estudio actual sugieren que no es este el caso necesariamente:

**Estudio de caso, Reino Unido:** *El director comentó la forma en la que el centro había evolucionado desde el inicio de la integración, tanto en la variedad de las necesidades educativas especiales a las que se dan cabida, como en sus resultados académicos generales. El centro había conseguido con éxito manejar las tensiones entre estos dos hechos. Diez meses antes de la visita de investigación, el centro había sido objeto de una inspección formal por la Oficina*

---

*para los Estándares Educativos (OFSTED), que está llevando a cabo un programa nacional de inspección para todos los centros mantenidos con fondos públicos en Inglaterra. El informe fue extremadamente favorable y el centro fue valorado como “bueno”. El informe del OFSTED decía: “Están justificadamente orgullosos de su entorno inclusivo y multicultural, lo que les hace conseguir altos estándares para sus alumnos y fomentar un clima de mutuo cuidado. Las relaciones entre la dirección, el personal y los alumnos es muy buena y el centro funciona con compromiso e integridad. Es muy rentable.”*

Los anteriores estudios de la Agencia sugieren que la mayoría de los países coinciden en que el tema de la inclusión en la etapa de secundaria es un área de gran preocupación. Los principales problemas son la insuficiente formación del profesorado y sus actitudes. Éstas se ven, en líneas generales, como decisivas para conseguir la inclusión educativa y dependen en gran medida de las experiencias (especialmente con alumnos con NEE), la formación, el apoyo disponible y otras condiciones tales como el número de alumnos y la sobrecarga laboral.

**Revisión bibliográfica, Austria:** (...) *Se reconoció claramente que la actitud positiva del profesorado y de la comunidad escolar sobre la inclusión es la fuerza principal para conseguir su éxito, independientemente del modelo elegido. El momento innovador generado por algunos centros puede incluso salvar las limitaciones (Ej. número insuficiente de horas destinadas al control del proceso, clases escasamente equipadas, demasiados profesores en el equipo, etc.).*

En la educación secundaria, el profesorado parece estar menos dispuesto a incluir a los alumnos con NEE en sus clases. Tratar con alumnos con NEE sin duda requiere dedicación y sensibilidad hacia sus necesidades.

**Estudio de caso, Holanda:** [Refiriéndose a un niño de 12 años con síndrome de Asperger] *Una vez uno de sus profesores afirmó que no había hecho todos sus deberes. Cuando el tutor le preguntó, el chico le respondió que debido al espacio limitado en su agenda no podía apuntar todos los deberes en una línea. El alumno no quería*



*utilizar otras líneas porque las reservaba para otras asignaturas. Tampoco había corregido sus faltas en la clase porque no había suficiente espacio en su cuaderno. El tutor sugirió que tomara apuntes en la página de la derecha e hiciera las correcciones en la de la izquierda. Al comprobar que esta solución no resultaba un lío en su cuaderno, el alumno aceptó y se solucionó el problema. Era muy rígido sobre este tema.*

En este estudio el enfoque debe hacerse sobre éste y otros temas relacionados con la inclusión en secundaria. Los lectores interesados en los documentos que forman la base de este informe resumen pueden encontrarlos en el área *Inclusive Education and Classroom Practice* de la página web de la Agencia [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

## **1.2 MARCO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA**

### **1.2.1 Marco**

El centro del estudio fueron las prácticas eficaces en el aula en la educación inclusiva. Está claro que la educación inclusiva depende principalmente de lo que los profesores hagan en sus aulas. No obstante, lo que hacen en las aulas depende de su formación, experiencias, creencias y actitudes, así como de la situación en la clase, del centro y de factores externos (organización local y regional, política, financiación, etc.).

***Revisión bibliográfica, España:*** *Está claro que los problemas de aprendizaje de los alumnos no derivan exclusivamente de su dificultad para aprender, sino que la forma en la que los centros se organizan y las características de la respuesta educativa en las aulas están directamente relacionados con el aprendizaje (por ejemplo, estos problemas de aprendizaje)*

***Revisión bibliográfica, Reino Unido:*** *Aunque los estudios de caso mostraron diversas concepciones del término “inclusión”, de los resultados esperados y del proceso necesario para conseguirlo, todos coinciden en que las prácticas inclusivas requerían una reforma escolar completa, la eliminación del concepto de “clase de*

---

*recuperación” y un diseño curricular a modo de contenido y presentación.*

Comparado con la etapa de primaria, en secundaria el reto es todavía mayor, ya que en muchos países la organización del currículum está ligada a la asignatura y como resultado, los alumnos generalmente tienen que cambiarse de aula.

***Revisión bibliográfica, Austria:*** *La diferenciación externa implica una separación organizativa de la clase como un todo, ya que los niños no se quedan con su grupo de referencia, sino que cambian a diferentes aulas para juntarse con otros alumnos de clases paralelas. En muchos casos, esto se ha convertido en un serio obstáculo para la integración de alumnos con NEE, ya que no puede asegurarse la continuidad social.*

La forma en la que se organiza habitualmente la educación secundaria en muchos países se convierte, en algunos, en serios retos para los alumnos con NEE. Por consiguiente es fundamental identificar algunas de las estrategias que los centros han adoptado para solucionar este problema.

La manera en la que el profesorado y los centros realizan la inclusión dentro de las aulas puede realizarse de distintas formas. El objetivo principal de estudio era describir los distintos métodos utilizados para conseguir la inclusión y difundirlos más extensamente.

Para conseguir este objetivo, se plantearon varias cuestiones clave en el estudio. La principal era: *¿cómo se puede trabajar con las diferencias en el aula?* También se tuvo que considerar una pregunta adicional: *¿qué condiciones son necesarias para tratar con las diferencias en las aulas?*

El centro de atención del estudio fue el trabajo del profesorado. Sin embargo, también se debe reconocer que los profesores aprenden y realizan su práctica principalmente como resultado de las aportaciones de personas significativas en su entorno inmediato: el/la director/a, y los colegas y profesionales del centro y de fuera





del centro. Estos son los profesionales que además son considerados como los destinatarios principales de este estudio.

### 1.2.2 Objetivos


La principal tarea de este estudio era aportar conocimientos a las personas clave sobre posibles estrategias para trabajar con las diferencias en el aula y en el centro escolar e informarles sobre las condiciones necesarias para la buena implementación de estas estrategias. El proyecto intentó responder a las preguntas fundamentales respecto a la educación inclusiva. En primera instancia, se defendió la necesidad de saber *qué funciona* en los centros inclusivos. Además, se creyó que era necesario un entendimiento más profundo de *cómo* funciona la educación inclusiva. En tercer lugar, era importante saber *por qué* funcionan los centros inclusivos (las condiciones para la implementación).

### 1.2.3 Metodología

Varios tipos de actividades contribuyeron a responder a las preguntas planteadas anteriormente. Como primer paso, el estudio se tradujo en un informe con descripciones basadas en la bibliografía de los distintos modelos de educación inclusiva y de las condiciones necesarias para que esos modelos sean implementados con éxito. Tanto la metodología como los resultados de las revisiones bibliográficas se describen extensamente en la publicación: *Inclusive Education and Effective Classroom Practice in Secondary Schools*, que está disponible como e-book descargable en la página web de la Agencia (Meijer, 2005: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)). El objetivo de la fase de revisión bibliográfica fue mostrar *qué* funcionaba en los centros inclusivos.

Para la segunda fase –estudio de casos- el objetivo era comprobar *cómo funciona la inclusión y qué se necesita para que funcione*. Los países miembros de la Agencia analizaron ejemplos de buenas prácticas (estudios de caso) en sus países. Se les pidió que se centraran en la práctica del aula y que describieran las características del programa educativo. Además, se tuvieron en cuenta el contexto y las condiciones del programa; particularmente

---



las variables de las condiciones y los contextos necesarios para implementar y mantener el programa. Estas variables pueden existir en varios niveles: el profesorado (destrezas, conocimiento, actitudes y motivación); el aula, el centro y el equipo escolar, los servicios de apoyo, los temas financieros y políticos, etc.

Finalmente, mediante un programa de intercambios, los expertos visitaron, analizaron y evaluaron ejemplos de prácticas para comprobar las características más importantes de las buenas prácticas de inclusión en las aulas. Mediante visitas a varios lugares donde se realiza la inclusión y las discusiones con los expertos participantes en esas visitas se consiguió tener un entendimiento más amplio de qué, cómo y por qué la inclusión se consigue o no.

Los siguientes países fueron anfitriones en los intercambios: Luxemburgo, Noruega, España, Suecia y Reino Unido (Inglaterra). Los intercambios se realizaron durante la primavera de 2003.

Se utilizaron varias fuentes de información para los resultados presentados en el informe resumen: en primer lugar, los resultados de las revisiones bibliográficas (tanto a nivel nacional como internacional); en segundo lugar, las descripciones de todos los ejemplos (estudio de casos) en los 14 países participantes; finalmente, la información relacionada con las actividades de intercambio. De esta forma se consiguió un enfoque holístico para el tema de las prácticas en el aula, basado tanto en la investigación como en la información obtenida de las prácticas diarias en las aulas. Es necesario resaltar que los estudios de caso y las visitas de estudio son meros ejemplos del funcionamiento de la educación inclusiva y no el resultado de reglas generales o nacionales o métodos de trabajo.

En el siguiente capítulo, se ofrece una visión general de las características de la práctica en el aula en los centros inclusivos de secundaria. En el apartado 1.4. se presenta una lista indicativa de condiciones para la inclusión.



## 1.3 PRÁCTICAS EFICACES EN EL AULA

Tratar con la diversidad es uno de los grandes retos en los centros y aulas europeos. La inclusión puede organizarse de varias maneras y a niveles distintos, pero esencialmente, es el equipo de profesores el que tiene que tratar con una diversidad cada vez mayor de alumnos con necesidades en los centros y aulas y tiene que adaptar o programar el currículum de tal manera que las necesidades de todos los alumnos –los que tienen NEE y los demás- sean atendidas suficientemente.

***Revisión bibliográfica, España:*** *Esta es la razón por la que si los centros piensan atender más a las características heterogéneas de los alumnos, se hace necesario que reflexionen sobre aspectos como su organización y actuación, la existencia de una coordinación y trabajo cooperativo entre los profesores, la cooperación de toda la comunidad educativa, la utilización de recursos y la práctica docente.*

El estudio general apunta al menos a siete grupos de factores que parecen ser efectivos para la educación inclusiva. No es extraño que algunos de estos también se mencionen en nuestro estudio sobre la educación primaria: enseñanza cooperativa, aprendizaje cooperativo, solución cooperativa de problemas, agrupamientos heterogéneos y enfoques pedagógicos efectivos. Además, dos factores parecen ser específicamente importantes para la educación secundaria: el sistema de un aula de referencia y las estrategias de aprendizaje alternativas.

En las siguientes secciones se definen estos siete factores y se amplían e ilustran con citas extraídas de los informes de las visitas de intercambios de los países, el estudio de casos y la revisión bibliográfica.

### 1.3.1 Enseñanza Cooperativa

El profesorado necesita cooperar y recibir apoyo de varios colegas. A veces, un alumno con NEE necesita ayuda específica que el profesor no puede darle durante las clases. En tales circunstancias otros profesores y personal de apoyo entran en


escena y se plantean entonces temas como la flexibilidad, la buena programación, la cooperación y el trabajo en equipo del profesorado.

El estudio sugiere que la educación inclusiva mejora con varios factores que pueden agruparse bajo el epígrafe de enseñanza cooperativa. Ésta se refiere a todos los tipos de cooperación entre el profesor de aula y el de apoyo, un colega u otro profesional. Una característica fundamental de la enseñanza cooperativa es que los alumnos con NEE no se tienen que mover del aula para recibir apoyo, sino que pueden recibirlo en el aula. Esto fomenta el sentido de pertenencia del alumno y mejora su autoestima, lo que en sí mismo es una fuerte motivación para el aprendizaje.

Una segunda característica de la enseñanza cooperativa es que ofrece una solución para el problema del sentimiento de soledad del profesorado. Los profesores pueden aprender mutuamente de los métodos de los demás y ofrecerles el feedback adecuado. Como resultado, la cooperación no es sólo efectiva para el desarrollo cognitivo y emocional de los alumnos con NEE sino que también parece dar respuesta a las necesidades del profesorado. En los estudios de caso de buenas prácticas se menciona con frecuencia que los profesores tienden a aprender los enfoques utilizados por otros colegas.

**Estudio de caso, Irlanda:** *El centro tiene un Equipo de Apoyo Escolar que está compuesto por el Director, el Subdirector, los orientadores, el profesor de apoyo, los profesores de recursos y el profesor de enlace con la casa/el centro/la comunidad. Este equipo se reúne cada semana para tratar las necesidades de los alumnos con dificultades de aprendizaje y de comportamiento y para programar la respuesta a esas necesidades.*

**Estudio de caso, Austria:** *El trabajo en equipo necesita una gran capacidad de comunicación y control del conflicto a la hora de asignar tareas y consultar con el resto de los miembros. Esta parte del trabajo en especial lleva mucho tiempo. Sin embargo, tanto el trabajo como la enseñanza en equipo son aspectos realmente fascinantes en el trabajo de todos miembros. La necesidad de trabajar más unidos que “los profesores normales de secundaria”*



---

*fue una motivación fundamental para desarrollar esta tarea. El trabajo en equipo está relacionado con el intercambio de experiencias y se percibe como muy enriquecedor.*

**Visita de expertos, Luxemburgo:** *Todos los profesores anotan sus observaciones en un libro, al que pueden acceder los profesores que dan clase a un grupo. Es un tipo de comunicación interna sobre dificultades de aprendizaje y de comportamiento sobre los alumnos para los que trabajan con ellos.*

**Comentario de Liechtenstein:** *Los alumnos con necesidades especiales integrados en aulas ordinarias son cuidados especialmente por los profesores de apoyo. Las medidas pedagógico-terapéuticas son parte de la escolarización especial inclusiva.*

### **1.3.2 Aprendizaje cooperativo**

Los alumnos que se ayudan mutuamente, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien fundamentado, se benefician del aprendizaje juntos.

El estudio parece mostrar que la tutoría en pareja o aprendizaje cooperativo es efectivo en las áreas cognitiva y en la socio-emocional del desarrollo y aprendizaje de los alumnos. Además, no existen indicadores de que los alumnos más capaces pierdan nuevas oportunidades de aprendizaje.

Existen varios conceptos utilizados para describir las estrategias pedagógicas en las que los alumnos trabajan juntos en parejas: tutoría en pareja, aprendizaje cooperativo y entrenamiento en pareja. En la mayoría de estas técnicas el profesor forma pares heterogéneos (y a veces tríos) en los que se establecen los roles de tutor y alumno (y algunas veces también observador). Todos los roles son recíprocos: el alumno menos capaz, también hace el papel de tutor.

Este enfoque tiene un efecto significativamente positivo en la auto-confianza de los alumnos y a la vez estimula las interacciones sociales con el grupo de iguales. Todos los alumnos se benefician

---

del aprendizaje cooperativo: el alumno que explica retienen más la información y por más tiempo y las necesidades del alumno que aprende están mejor respondidas por un compañero que tiene un nivel de entendimiento sólo un poco más alto que su propio nivel. Los resultados sugieren que los métodos de aprendizaje cooperativo no sólo tiene resultados positivos, sino también que son relativamente fáciles de poner en práctica.

**Visita de expertos, Suecia:** *Vimos a los alumnos discutiendo sus tareas no solo durante las clases, sino también durante los recreos. La cooperación con los compañeros de aula con necesidades especiales es una situación natural en la que pueden desarrollarse y experimentar empatía. Los alumnos experimentan estando juntos y escuchando la opinión del otro.*

**Revisión bibliográfica internacional:** *Las sesiones de tutoría en pareja para toda la clase se programaban dos veces a la semana durante quince minutos. Durante las sesiones cada alumno interpretaba el papel de tutor, tutorizado y observador. El tutor elegía un problema o tarea a realizar por el tutorizado y el observador ofrecía refuerzo social. El profesor ayudaba.*

**Comentario de Polonia:** *Uno de los profesores en una clase de integración comentó: “Nos centramos en la cooperación y no en la competición. Organizamos ejercicios de plástica y tecnología en parejas (un alumno con NEE y otro sin NEE) de tal manera que los niños no se sientan más débiles o diferentes”.*

### 1.3.3 Solución cooperativa de problemas

La solución cooperativa de problemas se refiere a un modo sistemático de enfocar el comportamiento disruptivo en el aula. Esto incluye la elaboración de un conjunto de normas de clase claras, consensuadas con todos los alumnos, además de los incentivos y elementos disuasorios adecuados para el comportamiento.

Los resultados de los informes de los países y de la revisión bibliográfica internacional muestran que el uso de técnicas de



solución cooperativa de problemas hace descender la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases.

En ellos se resalta que la elaboración de normas de clase efectivas se negocia con toda la clase y que esas normas deben colocarse en un lugar claramente visible en el aula. En alguno de los casos de estudio, las normas se incluyeron en un contrato firmado por los alumnos. Existen varias formas de elaborar normas de clase, pero los estudios de caso destacan que es necesario consensuarlas en una reunión programada al inicio del curso. También es importante que las normas de clase y los incentivos y elementos disuasorios se comuniquen a los padres.

**Visita de expertos, Luxemburgo:** *Elaboración de un contrato de clase: los alumnos y profesores negocian y acuerdan diez normas. Sobra decir que todo el mundo debería respetar las normas y modificar su comportamiento de acuerdo con ellas. El objetivo de este método fue un caso de solución cooperativa de problemas.*

**Visita de expertos, Reino Unido:** *se utilizó una política de igualdad de oportunidades y se expuso en las paredes del aula. También se consensuó un código de comportamiento. Las clases de tutoría se utilizaron para reforzar ese código. Las asambleas de clases se utilizaron como plataforma para recibir el feedback sobre el comportamiento de los alumnos. Se negociaron con los alumnos las normas escolares y las de clase. También se invitó a los padres a apoyar el compromiso de sus hijos con el código escolar. Tuvieron que firmar un acuerdo para ratificar su compromiso. Estos contratos con padres y alumnos se firmaban todos los cursos.*

**Estudio de caso, Alemania:** *Al final de la semana se celebraban las llamadas “asambleas de los viernes” o comité de aula. En ellas se reflexionaba sobre los acontecimientos de la semana, se discutían los problemas y se buscaban las soluciones juntos. Los profesores, así como los alumnos, pueden plantear los problemas y también resaltar los temas solucionados durante la semana.*

### 1.3.4 Agrupamiento Heterogéneo

El agrupamiento heterogéneo de alumnos se refiere a la creación

de lugares de enseñanza donde los alumnos de la misma edad permanecen juntos en aulas de varios niveles. La base de este concepto es evitar la selección y respetar la variabilidad natural en las características de los alumnos.

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque didáctico más personalizado son necesarios y efectivos cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. Esto subraya el principio de que todos los alumnos son iguales y que la separación en secundaria contribuye a la marginación de alumnos con NEE. Las ventajas de este enfoque organizativo son obvias en los niveles cognitivo y especialmente emocional o social. También contribuye a salvar la diferencia cada vez mayor entre los alumnos con NEE y sus compañeros. Además, fomenta actitudes positivas tanto de los alumnos como de los profesores hacia los alumnos con NEE.

Este resultado es muy importante dadas las necesidades expresadas por los países en relación con el trato de la diversidad en las aulas. Por supuesto, el agrupamiento heterogéneo también es un prerrequisito para el aprendizaje cooperativo.

**Visita de expertos, Noruega:** *Los alumnos se agrupan de múltiples maneras y por distintas razones, todas en consonancia con lo que está sucediendo en el centro o con los objetivos planteados en él. Al principio todos los alumnos del centro se agrupaban por su edad en niveles y después cada nivel se agrupaba en dos clases que trabajaban juntas con mucha frecuencia. Durante las lecciones, se formaban grupos de aprendizaje de varios tamaños – empezando por pares y terminando con toda la clase trabajando juntos-.*

**Estudio de caso, Austria:** *Los alumnos trabajan un tercio de las clases con programaciones individuales semanales; en asignaturas como biología o geografía se organizan principalmente en torno a los proyectos, algunas veces de forma cross curricular. El trabajo en parejas y en grupo es lo más usual en el día a día. En alemán, matemáticas e inglés, los alumnos no se dividen en tres niveles (3 aulas distintas) como es lo habitual. La mayoría del tiempo trabajan juntos sobre un tema en un aula común según sus capacidades.*





**Comentario de Liechtenstein:** *La tarea principal es la creación común de una educación personalizada que respete la diversidad en el aula y permita la puesta en práctica de medidas inclusivas.*

### 1.3.5 Enseñanza eficaz

La educación eficaz se basa en el control, la valoración, la evaluación y las altas expectativas. El uso de un marco curricular estandarizado para todos los alumnos es importante. Sin embargo, en muchos casos es necesario adaptar el currículum, no sólo para los que tienen NEE en el nivel más bajo del continuo, sino para todos los alumnos. Con respecto a los alumnos con NEE este enfoque se define y se establece dentro del marco de una Adaptación Curricular Individual (ACI).

Los estudios de caso destacan ciertos enfoques educativos eficaces: control, valoración, evaluación y altas expectativas. Todos los alumnos se benefician de estos enfoques, pero especialmente los que tienen NEE. Los métodos de enseñanza eficaz también contribuyen al objetivo de disminuir la diferencia entre los alumnos con y sin NEE. De los estudios de caso de los países surge una consideración importante: la ACI debería establecerse dentro del marco curricular normal.

**Estudio de caso, España:** *Utilizamos el currículum ordinario como base y después se introducen modificaciones importantes, pero dejamos a los alumnos que participen tanto como sea posible en las experiencias de aprendizaje generales, de tal forma que se sientan integrados en el centro. Es crucial que los alumnos estén completamente integrados en su grupo ordinario. Para garantizar su integración, es necesario fomentar su participación en las actividades habituales de su grupo y deben compartir al menos tres áreas curriculares básicas, la clase de tutoría y las optativas con sus compañeros.*

**Estudio de caso, Islandia:** *Aunque el alumno pasa la mayoría de tiempo incluido en el aula, la mayor parte de la organización de la enseñanza-aprendizaje se realiza mediante un proceso individual. El alumno trabaja principalmente en sus tareas o proyectos durante*

---


*las áreas de lenguaje, plástica y matemáticas. Su material de estudio se adapta y modifica según sus necesidades.*

### **1.3.6 Sistema de aula de referencia**

En este sistema la organización cambia drásticamente. Los alumnos permanecen en un área común que consiste en dos o tres aulas donde se imparten casi todas las áreas. Un pequeño equipo de profesores es responsable de la enseñanza del grupo.

Como se señaló anteriormente, la especialización de las materias y la especial organización de las clases ofrecen grandes dificultades a los alumnos con NEE. Los estudios de caso muestran que existen formas más adecuadas de tratar este tema. El sistema de aula de referencia es un modelo: los alumnos permanecen en su propio espacio compuesto por un pequeño número de aulas y de profesores que imparten casi todas las áreas como tarea de grupo. Para los alumnos con NEE este sistema refuerza su necesidad del sentido de “pertenencia”. También contribuye al deseo de ofrecerles un entorno estable y continuo y de la necesidad de organizar la educación de forma ininterrumpida. Finalmente amplía la colaboración y ofrece oportunidades de formación informal para los profesores.

**Estudio de caso, Suecia:** *El centro tiene alrededor de 55 profesores/as, organizados en cinco equipo de 10-12 profesores en cada uno. Cada equipo se organiza su asignación económica y tiene su propio planteamiento educativo, un programa concreto de la visión del centro. Esto significa que la flexibilidad de formas de trabajo, horario (...) y formación para profesores podría tratarse específicamente en los cinco grupos de trabajo y entre los alumnos. Estos están distribuidos en grupos de varias edades y dos profesores se encargan de la enseñanza de la mayoría de las áreas teóricas. Aunque los profesores estén especializados en la enseñanza de una o dos áreas, en este modelo también imparten otras asignaturas. La razón para cambiar el número de profesores en el grupo, según dice el director: “eliminar un ambiente difícil y de conflictos entre los alumnos y entre alumnos y profesores. Te planteas otra forma de trabajar para que los alumnos estén seguros. Pensamos que el centro podría ser un lugar más seguro si*



---

*el mismo profesor estuviera con la misma clase el máximo tiempo posible”. Esto significa que en el centro algunos profesores imparten áreas en las que no están especializados. Pero como dice el director, ha funcionado: “en primer lugar porque los profesores tienen interés en esta otra área, y en segundo lugar porque los profesores obtienen apoyo de otro compañero, experto en el área de interés”.*

**Visita de expertos, Noruega:** *El centro enfatiza que cada clase debe ser una unidad física, social y académica donde todos los alumnos tengan una conexión fuerte con su grupo. El equipo de cada clase está formado por dos o tres profesores, un especialista en educación especial, un profesor de área o recurso, un educador social y uno de apoyo. El equipo comparte un despacho, conoce a todos los alumnos y tienen la responsabilidad conjunta del nivel de la clase. Los miembros de cada equipo se apoyan unos a otros, colaboran al hacer las programaciones y cooperan con los padres.*

**Estudio de caso, Luxemburgo:** *si fuera posible, los alumnos deberían permanecer en el mismo grupo durante tres años. Hay un número reducido de profesores por clase; cada profesor puede impartir varias asignaturas. El número de profesores se reduce al mínimo para asegurar un buen ambiente. Un equipo permanente de profesores imparte las áreas durante tres años para reforzar el grupo y crear una mayor relación entre alumnos y profesores. Hay un aula personalizada que reagrupa a los alumnos.*

**Visita de expertos, Suecia:** *en el centro se utiliza un modelo de dos profesores –en cada clase hay un equipo de dos profesores que enseñan juntos la mayoría del tiempo. Imparten casi todas las áreas, aunque no estén cualificados para ellas. Entre sus obligaciones comunes observan a los alumnos, les hacen la valoración si es necesario y proponen el apoyo especial. Como resultado, los profesores siempre tienen un compañero para programar el proceso y las actividades, observar, valorar a los alumnos y obtener el feedback necesario.*

**Revisión bibliográfica, Austria:** *Los mejores elementos para la buena colaboración son los equipos pequeños y operativos, aunque algunas áreas se impartan por profesores sin las*

---

*cualificaciones formales necesarias, lo más importante son las ganas y la capacidad para cooperar entre los profesores participantes.*

**Revisión bibliográfica, Noruega:** *Para que se produzcan buenas prácticas en el aula también es fundamental asegurar que todos los alumnos tengan buenas relaciones y un sentido de pertenencia, que participen e influyan y buenas condiciones para trabajar juntos para colaborar con el desarrollo de buenas prácticas en el aula .*

### **1.3.7 Estrategias de aprendizaje alternativo**

La implementación de estrategias de aprendizaje alternativo tiene como objetivo enseñar a los alumnos cómo aprender y cómo solucionar problemas. En relación con esto, los centros ofrecen a los alumnos una mayor responsabilidad en su propio aprendizaje.

Para apoyar la inclusión de alumnos con necesidades especiales se han desarrollado varios modelos que se centran en *estrategias de aprendizaje* en los últimos años. En ellos, los alumnos no sólo aprenden estrategias, sino también cómo aplicar la estrategia de aprendizaje adecuada en el momento preciso. Está claro que dar a los alumnos una responsabilidad mayor sobre su propio aprendizaje contribuye al éxito de la inclusión en secundaria. La información de los países sugiere que hacer más hincapié en la responsabilidad de los alumnos en su aprendizaje es un enfoque que funciona.

**Visita de expertos, Suecia:** *los alumnos dirigen su propio proceso de aprendizaje. Programan su tiempo de trabajo, eligen objetivos y niveles para alcanzarlos (...) Otro ejemplo de creación de responsabilidad es el horario. El inicio de las clases por la mañana no está fijado estrictamente; hay una media hora de margen y los estudiantes pueden elegir el comienzo; si han llegado más tarde por la mañana, se quedan más tiempo después de clase.*

**Estudio de caso, Islandia:** *el centro refuerza la mejora del entorno de aprendizaje y utiliza varios métodos pedagógicos. Es muy importante para el personal tener una relación positiva con los*



alumnos y que los alumnos sean responsables e independientes en su comportamiento de aprendizaje.

**Estudio de caso, Suecia:** el problema para todos los alumnos ha sido siempre formular preguntas y pedir ayuda sobre lo que no han aprendido en su escolarización anterior. En este modelo donde la responsabilidad para el aprendizaje depende más de cada alumno, preguntar es muy importante. Como dice un profesor: “los alumnos han empezado a entender que están aquí para aprender, que los profesores están para ayudarles y que por eso deben pedir ayuda”

En éste y en anteriores apartados se han descrito varios métodos pedagógicos y organizativos efectivos en los centros de secundaria. Esos enfoques contribuyen al proceso de realización de la inclusión educativa: la educación que se basa en impartir un currículum para todos. Debería resaltarse que existen varias formas de conseguir este objetivo, pero que los estudios de caso han mostrado que la combinación de estos enfoques es particularmente eficaz. En el próximo capítulo se presenta un análisis de las condiciones para implementar dichos enfoques.

## 1.4 CONDICIONES PARA LA INCLUSIÓN

El objetivo de este estudio fue identificar los enfoques curriculares que parecen funcionar dentro de las aulas inclusivas. Sin embargo, también existen muchas condiciones previas para conseguir la inclusión. La bibliografía (investigación) que se ha estudiado y la información de los casos de estudio y las discusiones entre expertos revelan que es necesario contar con ciertas condiciones previas para conseguir el éxito en la inclusión. A continuación se presenta una visión general de estas condiciones sugeridas.

### 1.4.1 Profesorado

Con relación al profesorado, es necesario:

Desarrollar actitudes positivas

**Revisión bibliográfica, España:** (...) parece que algunos profesores están aprendiendo demasiado fácilmente cómo

“segregar” a nuestros alumnos; consideran que “esos” alumnos pertenecen al profesor de apoyo (...) ellos son los “especiales” (...) que tienen que estar al cargo de otros “especialistas”.

### Crear un sentido de “pertenencia”


**Visita de expertos, Luxemburgo:** Se refería a los alumnos con NEE como personas con sus propias historias e identidades únicas y específicas. Los profesores intentaban que los alumnos se sintieran miembros de una familia y también de una comunidad, aumentando de esta forma su autoestima. Existía un esfuerzo constante por aumentar la auto-confianza de los alumnos a través de las interacciones positivas entre los miembros de la clase (incluido el profesor).

**Revisión bibliográfica, Suiza:** el sentimiento de “nosotros” se refuerza en la clase, lo que fomenta la integración social de todos los alumnos. Además, deben crearse suficientes situaciones en las que los alumnos realmente puedan trabajar, experimentar y aprender juntos –demasiada segregación imposibilita el sentimiento de comunidad.

### Introducir las destrezas pedagógicas adecuadas y tiempo para la reflexión profesional

**Estudio de caso, Noruega:** Al mismo tiempo, tener en cuenta y basar nuestro trabajo en las habilidades académicas y sociales de los alumnos, significa que tenemos que permitir a los profesores que desarrollen sus propias destrezas. Es por ello que les hemos ofertado cursos sobre (...) la prevención de dificultades de lectura y escritura. Además, hemos programado un curso sobre dificultades de comportamiento –por lo que saben cómo actuar cuando sucede algo así–. También queremos asegurarnos de que los profesores se toman el tiempo necesario para la reflexión y para discutir problemas y experiencias comunes.

**Revisión bibliográfica, Francia:** La formación e información son los principales requisitos para el éxito en la integración educativa. Todos los experimentos describen la formación y los intercambios entre los equipos didácticos y los terapéuticos y los padres y



---

alumnos como un prerrequisito a las iniciativas durante la integración (...) Conocer los retos de la integración, las especificidades de la discapacidad, su repercusión en el aprendizaje ... son los tipos de información a priori esenciales para eliminar un primer rechazo cuando un profesor/ equipo docente recibe uno o más adolescentes con NEE y para crear un proceso dinámico y favorecedor de la participación personal.

### 1.4.2 Centro escolar

Es necesario para los centros:

Establecer un criterio general para todo el centro

**Estudio de caso, Reino Unido:** si se tiene en cuenta la forma en la que están organizados la mayoría de los centros de primaria, en el que un profesor ofrece un clima inclusivo y en el que el grupo de alumnos permanece unido durante todas las áreas, se observa que la diferencia con los centros de secundaria hace del proceso de inclusión una tarea mucho más difícil. En secundaria existe una gran especialización en las áreas y los alumnos cambian de profesor y de aulas. Un alumno no va a ver resueltas sus necesidades hasta que todos los profesores trabajen operativamente con relación a esas cuestiones.

**Revisión bibliográfica, España:** cuanto más fuerte sea el sentimiento de responsabilidad colectiva en el Instituto, mejor será la respuesta educativa hacia estos alumnos. La conciencia colectiva sobre las dificultades de algunos alumnos es más efectiva que el deseo personal de muchos profesores comprometidos con dar una respuesta adecuada a un tema particular.

Ofrecer una estructura de apoyo flexible

**Revisión bibliográfica, Suiza:** la forma de enseñanza en equipo de profesores generalistas y especialistas ofrece muchas ventajas. Los alumnos permanecen en sus clases sin tener que cambiar de aula para recibir apoyo. Incluso los otros niños pueden beneficiarse y familiarizarse con el profesor de educación especial. Ambos profesores pueden ayudarse mutuamente profesionalmente

---

hablando, apoyarse en situaciones complicadas y obtener aportes personales positivos de ello.

**Estudio de caso, Grecia:** La colaboración entre el profesor de apoyo y el profesor-tutor mejoró gradualmente con el tiempo. Las dinámicas de la clase habían cambiado suficientemente y el grupo había respondido positivamente. El profesor-tutor no estaba solo y el intercambio de ideas y la reflexión sobre los métodos pedagógicos utilizados les ayudaban a modificar y organizar estrategias con respecto a las necesidades de los alumnos.

**Comentario de Malta:** todos los alumnos con diagnóstico, escolarizados en centros ordinarios eran apoyados por un ayudante. El ayudante en clase apoyaba a los alumnos según las recomendaciones establecidas en el Panel de Moderación del Diagnóstico. Éstas podían incluir modificaciones de las unidades, ampliación en la impresión del material, ayudas pedagógicas adecuadas para facilitar el aprendizaje, el desarrollo, la implementación y el control de las Adaptaciones Curriculares, la aseguración de las interacciones sociales entre pares y el apoyo a la participación en todas las actividades escolares, de tal forma que se asegure un máximo apoyo al éxito del alumno con necesidades especiales.

#### Desarrollo del liderazgo en el centro escolar

**Visita de expertos, Reino Unido:** el director es un líder muy profesional, formado y con visión de futuro. Contribuye a crear un buen ambiente escolar. Ha estado en el centro durante bastante tiempo y por lo tanto lo conoce muy bien. Trabajaba como profesor de aula en el centro y por consiguiente comprende las condiciones de trabajo de los profesores y el entorno de aprendizaje de los alumnos.

**Estudio de caso, Portugal:** el equipo directivo del centro tiene un fuerte liderazgo/autoridad, que todos perciben. Todas las normas internas para el desarrollo del trabajo escolar están establecidas en el consejo pedagógico del centro y pertenecen a una norma de regulación interna que se aplica estrictamente.





### 1.4.3 Condiciones externas

El papel de los responsables políticos debería ser:

Implementar una política nacional clara

**Estudio de caso, Islandia:** los Servicios Educativos de Reykjavik (SER) tienen una nueva política de educación especial. Ésta se basa en las teorías de escolarización y las prácticas inclusivas en las que cada centro ofrece recursos a todos los alumnos con o sin discapacidades. Para responder a las necesidades de los alumnos en las aulas ordinarias, el SER recomienda que los centros ofrezcan métodos pedagógicos alternativos y enseñanza cooperativa, instrucción personal para todos los alumnos, utilización de tareas multi-niveles y proyectos y la creación de un currículum individual para alumnos con necesidades especiales.

**Estudio de caso, Irlanda:** Los sucesivos gobiernos irlandeses han adoptado un enfoque “comprensivo” para la enseñanza secundaria, como opuesto al enfoque dual que se utiliza en otros países europeos. Esta política favorece la continuidad de todos los alumnos en la educación secundaria y ofrece un currículum amplio adaptable a las aptitudes e intereses del grupo de alumnos.

**Comentario de Polonia:** La ley de 18 de enero de 2005 sobre ordenación de la educación y cuidado de los niños discapacitados e inadaptados socialmente garantiza la educación integrada a todos los niveles cerca de su lugar de residencia.

Ofrecer un reparto flexible de los recursos económicos que facilite la inclusión

**Visita de expertos, Reino Unido:** el centro ejerce su derecho de decidir cómo distribuir su dotación económica. El dinero se distribuye para responder a las necesidades más inmediatas. Por ejemplo, contratar profesores de apoyo es prioritario con respecto al mantenimiento del edificio, las reparaciones y la mejora de la accesibilidad.

## Desarrollar un liderazgo de futuro en la comunidad educativa

**Visita de Expertos, Noruega:** Las siguientes condiciones tienen una influencia positiva en la práctica del centro: el liderazgo de futuro a nivel escolar y municipal y unos criterios comunes sobre los estudiantes con NEE. El apoyo nacional y local de los responsables políticos es importante.

**Estudio de caso, Dinamarca:** El municipio ha adoptado un programa de desarrollo sobre la inclusión y el desarrollo evolutivo y el bienestar de los niños. El principal objetivo es intentar que la mayor parte de los niños y jóvenes permanezcan en centros de día y en el sistema educativo ordinario y crear en ellos el marco necesario para su desarrollo y bienestar.

## Crear una coordinación regional

**Estudio de caso, Portugal:** Los Servicios de Apoyo Educativos están compuestos por profesores de apoyo, por los servicios de Psicología y Orientación y por los servicios sociales de apoyo educativo y existe una buena colaboración entre todos los profesionales (por ejemplo, preparación para la transición de los alumnos de primaria a secundaria, descripción y discusión de casos, elaboración de Adaptaciones Curriculares y evaluación).

**Estudio de caso, Irlanda:** Se plantea que el Servicio Psicopedagógico Nacional juegue un papel más importante en el desarrollo de un sistema comprensivo de identificación y ayuda a todos los alumnos con dificultades de aprendizaje y discapacidades. Un principio operativo importante de los Servicios Psicopedagógicos es la estrecha relación con el servicio psicológico y con otros que ofrece y financia la Junta de Salud Regional.

**Comentario de Rumania:** Los Centros de Recursos y Apoyo Educativo de los condados ofrecen servicios específicos para la mediación escolar, la coordinación, el control y la evaluación; a nivel nacional, los servicios educativos y las actividades ofrecidas por los centros para la educación inclusiva, o los centros de logopedia o fisioterapia.



## 1.5 CONCLUSIONES

Mediante una revisión bibliográfica internacional, estudio de casos en 14 países europeos, visitas de expertos a cinco países y varias discusiones en las que participaron los expertos y los Coordinadores Nacionales de la Agencia, se estudiaron detenidamente las aulas inclusivas en los centros de secundaria.

El estudio mostró que muchas de las estrategias que parecen ser eficaces en los centros de primaria, también contribuyen a la inclusión efectiva en secundaria: enseñanza cooperativa, aprendizaje colaborativo, solución cooperativa de problemas, agrupamiento heterogéneo y enseñanza eficaz. Además, la introducción de un sistema de aula de referencia y una reestructuración del proceso de aprendizaje parecen ser estrategias cruciales en la educación secundaria.

Los estudios de caso destacaron la importancia de cada uno de los factores. Sin embargo, debería resaltarse que algunos de estos estudios parecen demostrar que la combinación de varias de estas estrategias es importante para las buenas prácticas en las aulas de los centros de secundaria.

En especial, “el sistema de aula de referencia” – un área consistente en dos o tres aulas y donde un (pequeño) grupo de profesores imparte todo el currículum en un entorno estable – parece ser importante y efectivo.

El estudio también señaló que la inclusión en los centros de secundaria es una realidad: muchos países han enviado informes que demuestran que los alumnos con dificultades de aprendizaje y otras necesidades especiales pueden beneficiarse de las estrategias pedagógicas y organizativas en los centros ordinarios de secundaria.

***Estudio de caso, Alemania:*** *La pasión y la fuerte voluntad de los padres son la razón de que N. esté en el régimen de integración. Si se hubiera quedado en el centro especial, se le hubiera ofrecido una enseñanza inadecuadamente baja para una niña de su capacidad, lo que hubiera tenido consecuencias cognitivas.*

---

**Revisión bibliográfica, España:** *otras experiencias señalan que la inclusión en las aulas ordinarias, con apoyo adaptado a las necesidades especiales de los alumnos en el contexto de grupo, tiene una influencia positiva en su proceso de aprendizaje, autoestima y autoconcepto y, a la vez, mejora su relación con los amigos.*

Es necesario hacer un comentario final sobre la dirección del cambio en la etapa de educación secundaria. Muchos de los centros describieron en los estudios de caso y en los informes de intercambio haber sufrido procesos de cambio durante muchos años. Mucho se ha escrito sobre los procesos de cambio en los centros de secundaria y esos informes son una fuente rica de información para los centros que se plantean una mayor inclusión.

**Estudio de caso, Reino Unido:** *el centro es único en lo que se refiere a su movimiento inicial hacia la inclusión, como respuesta a la Ley de Educación de 1981. En ese contexto, el director del centro y el director de apoyo al aprendizaje, que estuvieron en el centro en los 80, publicaron un libro sobre el tema (Gilbert and Hart, 1990).*

La intención de esta Agencia era ofrecer resultados y plantear temas que deberían discutirse a nivel nacional, local o escolar. El estudio demuestra que la inclusión es una realidad en secundaria y que existen muchas formas de dar los primeros pasos hacia la implementación de la educación inclusiva eficaz en los centros de secundaria. Se espera que este estudio haya aportado algunas ideas sobre cómo, dónde y en qué condiciones deben darse esos pasos si se pretende que sean realmente eficaces para los alumnos con necesidades educativas especiales.



## Bibliografía

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1998) *Integration in Europe: Provision for pupils with special educational needs*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special education across Europe in 2003: Trends in provision in 18 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Inclusive education and classroom practices*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive education and classroom practice in secondary education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education.

Gilbert, C. and Hart, M. (1990) *Towards Integration: special needs in an ordinary school*. London: Kogan Page

Para encontrar más información sobre los representantes y expertos de la Agencia que contribuyeron a este capítulo, visitar las páginas nacionales de la página web de la Agencia: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/) and [www.european-agency.org/iecp/iecp\\_intro.htm/](http://www.european-agency.org/iecp/iecp_intro.htm/)

---

## Capítulo 2

### ACCESO A Y EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR PARA ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES

#### 2.1 INTRODUCCIÓN

Este capítulo de la publicación temática se ha preparado especialmente para complementar los capítulos sobre la educación secundaria y la transición de la escuela al empleo. Varios aspectos del trabajo de la Agencia –en particular la participación de la Agencia en la Guía de Accesibilidad a la Educación Superior (HEAG en inglés), la red de expertos de apoyo a la discapacidad en la Educación Superior- han demostrado que es un tema preocupante que merece especial atención. Por el momento, expertos de 28 países participan en las actividades HEAG con compañeros de los estados miembros de la UE (con representación por separado de las comunidades belgas francesa y flamenca) más Islandia, Noruega y Suiza.

El objetivo del capítulo es resaltar los temas conflictivos para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en relación con su acceso a la educación superior así como los temas de acceso *en* las Instituciones de la Educación Superior (IES). El capítulo se basa en el marco de los temas identificados mediante el trabajo de la red HEAG y específicamente en la información disponible en su base de datos: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/).

Las Unidades Eurydice ofrecieron información adicional y también se recogieron datos de una revisión bibliográfica breve. Los ejemplos específicos y las actualizaciones de la base de datos HEAG fueron ofrecidos por los expertos HEAG de Bélgica (comunidad flamenca), Chipre, la República Checa, Estonia, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Holanda, Noruega, Portugal, España y Suiza.




## 2.2 ALUMNADO CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES (NEE) EN LA EDUCACIÓN SUPERIOR (ES)

En toda Europa se han implementado iniciativas políticas dirigidas a aumentar el número de alumnos que inicien y terminen la educación superior. Esto queda patente a nivel europeo en la declaración del Consejo de Ministros de Educación sobre la participación en la Educación Superior como parte de los Objetivos de 2019 para la Educación en Europa (2004). A nivel nacional los países tienen diferentes líneas de actuación para aumentar las cifras de participación, sin embargo un tema común a todos ellos es el aumento de la participación de los alumnos provenientes de entornos “no tradicionales”. Un ejemplo de esto es el proyecto del Reino Unido AimHigher. El Departamento de Educación y Formación apoyó el proyecto que tiene el siguiente objetivo declarativo de ampliación: *... la participación en la educación superior en el Reino Unido –y especialmente entre los alumnos de entornos no tradicionales, grupos minoritarios y personas discapacitadas ...* ([www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/)).

David (2004) afirma que: *... la igualdad y/o equidad en la educación superior son términos con una gran vigencia internacional, pero cómo se conceptualizan y determinan estos conceptos es un tema mucho más complejo ...* (Pág. 813). Este es el caso mayoritario en toda Europa con relación a los alumnos con NEE en la Educación Superior.

Es verdaderamente difícil saber cuántos alumnos con discapacidades hay en los países europeos. Durante la evaluación del programa SÓCRATES (2000) se realizó una investigación sobre las cifras potenciales de participación (European Agency for Development in Special Needs Education, 2000). De una muestra de aproximadamente un 28% del número de instituciones que reciben apoyo Erasmus en 1995/96 había 2.369,162 alumnos matriculados en las instituciones. De ellos, 7,143 (0.3%) dijeron tener algún tipo de discapacidad. Durante 1998/99, 2.829,607 alumnos se matricularon. De ellos, 13,510 (0,48%) tenían discapacidades.

---



Estas cifras pueden llevar a conclusiones erróneas, ya que más de la mitad de los países participantes en el estudio afirmaron que los alumnos con discapacidades no eran conscientes de sus propias dificultades. Como ejemplo, durante el año 2003/04 el Equipo de Discapacidad Nacional en el Reino Unido declaró que el 5,4% de todos los graduados habían afirmado tener algún tipo de necesidad especial. Sin embargo, de su trabajo se desprende que la cifra real está cercana al 10% (Equipo de Discapacidad Nacional, 2005).

Esto se basa en los datos del informe EuroStudent (2005) en el que el 11% de los estudiantes en algunos países participantes en este estudio dijeron tener algún tipo de deficiencia que repercutía en sus estudios en la educación superior. Paralelamente, los datos de 2000 de Alemania indicaron que la proporción de estudiantes con discapacidades era de un 2%, y los que tenían una enfermedad crónica/ de larga duración llegaba al 13% (Ministerio de Educación e Investigación Federal, 2002).

Si se atiende a otras fuentes de datos sobre el número de personas con discapacidades en toda Europa, se confirma la insinuación de que el número potencial de estudiantes con discapacidades en la educación superior *debería ser* mayor. Alrededor del 10% de la población de Europa tiene algún tipo de discapacidad reconocida (Comisión Europea, 1999) y se estima que existen 84 millones de alumnos –aproximadamente el 22% ó 1 de cada 5 del total de la población en edad escolar- que requerirá la oferta de servicios de la educación especial, tanto en un aula ordinaria, como parte de una clase especial o en una institución específica (Eurydice, 2000). Dependiendo de la forma en la que se diagnostique y valore a un niño en los países de Europa, los alumnos con NEE forman entre el 2 y el 18% de la población en edad escolar (European Agency for Development in Special Needs Education, 2003).

La información obtenida de los comentarios y explicaciones de los trabajadores de apoyo a la discapacidad en la educación secundaria indica que el número de alumnos con distintos tipos de necesidades especiales es mucho más alto que lo que sugieren los datos e incluso que está creciendo. Sin embargo, si se utiliza la cifra estimada del 10% de personas que tiene algún tipo de discapacidad, se puede afirmar que las cifras de participación de





alumnos con discapacidades en la educación superior es todavía más baja de lo que debería esperarse.

Aunque la mayoría de los países dan cifras en las que se observa el aumento del número de alumnos con NEE en la ES (OECD, 2003) los alumnos con discapacidades no parecen estar igualmente representados en la ES y esto plantea varios problemas sobre la continuidad de los obstáculos y los factores de apoyo para su acceso a y su buena participación en los programas de estudio de la educación superior.

El estudio de la OECD 2003 sobre Discapacidad en la Educación Superior documenta cómo los distintos países tienen cifras y “perfiles” de alumnos con NEE en la ES muy diferentes. Parecen existir varias razones para esas diferencias: la primera razón y la más obvia es que los países europeos tienen políticas distintas con respecto a la admisión de alumnos en la ES (ADMIT, 2002). Una probable segunda razón destacada por el estudio de la OCDE es la diferencia en las políticas y los derechos de discapacidad a nivel nacional y cómo estos en particular repercuten en las organizaciones –tales como las IES- para hacer los edificios y los servicios accesibles para todas las personas, incluyendo los que tienen discapacidades.

Sin embargo, un factor más lejano, menos obvio, pero quizás más significativo es destacado por el Grupo 13 de HELIOS (1996) así como por el estudio de la OCDE: la inclusión en las estructuras organizativas en la educación obligatoria se ha venido desarrollando en la mayoría de los países europeos durante más de dos décadas y un gran número de alumnos con NEE están escolarizados en la enseñanza ordinaria. La inclusión en la educación ordinaria en primaria y secundaria conduce a una expectativa –sostenida por parte de los alumnos, sus familias y los profesionales educativos que trabajan con ellos- que el acceso a la ES debería ser una progresión natural para algunos alumnos.

Aunque las expectativas con respecto al acceso a la ES hayan aumentado, las oportunidades para los jóvenes con NEE que han estudiado en centros inclusivos de secundaria de llegar a la ES no siempre sigue su ritmo. El estudio Fedora/HELIOS que se centra

---

en las oportunidades de estudio en el extranjero de los alumnos con NEE (Van Acker, 1996) señalaba la disparidad en los servicios ofrecidos a los alumnos con NEE en toda Europa como un continuo obstáculo para responder a las expectativas de los estudiantes para acceder a la ES.

El trabajo del Grupo 13 de HELIOS y el estudio de la OCDE de 2003 son dos ejemplos claros de un análisis de los problemas relacionados con la ES y la discapacidad. Este capítulo no es tan detallado ni llega tan lejos como los mencionados estudios, pero su intención es complementar los resultados previos con información actualizada en relación a varias áreas clave –esbozadas en el próximo apartado-.

### **2.3 ACCESO A LA EDUCACIÓN SUPERIOR -TEMAS CLAVE-**

La intención de los datos recopilados para este capítulo era recoger información de los países sobre dos aspectos del acceso:

- *Acceso a la ES u oportunidades de conseguir una plaza en una Institución de ES;*
- *Acceso en la ES o apoyo para la completa participación en todos los aspectos del estudio en la ES.*

Para considerar ambos, se necesita contar con información de dos niveles:

- *Nacional:* legislación y política describiendo los derechos de las personas con discapacidades y estructuras y/o organizaciones para apoyarles;
- *Institucional:* servicios y prestaciones dentro de la Institución disponibles para los alumnos con NEE.

El objetivo de estudiar estos distintos aspectos del acceso era ofrecer un análisis de la información sobre los tipos de estructuras de apoyo disponibles para los alumnos con NEE en los países que les permiten participar en las oportunidades de estudio de la ES. La información de los países puede agruparse en tres áreas:

1. Derechos de acceso y apoyo dentro de la ES,
2. Apoyo a nivel nacional para alumnos con NEE,
3. Apoyo a nivel institucional de la ES.



La información recopilada para este Capítulo ofrece declaraciones descriptivas relacionadas con las situaciones en los países participantes en la actualidad. La información es indicativa de las posibilidades en estos países; todos los países manifestaron que se estaban realizando grandes cambios en este campo y que la situación sobre legislación, derechos y distintas formas de apoyo no es estática.

Una de las intenciones de este capítulo es destacar las posibles tendencias en el acceso a la ES para alumnos con NEE. Esto se presenta en forma de breve análisis en relación con cada una de las tres áreas enumeradas anteriormente, pero también considerando los obstáculos a estudiar en la ES, con los que todavía se enfrentan los alumnos con NEE. Esta información se encuentra en el apartado final de este capítulo.

### **2.3.1 Derechos al acceso y apoyo en la ES**


Todos los países manifestaron que había un tipo de legislación que protegía los derechos de los alumnos con NEE con respecto a su acceso a y en la ES así como a su apoyo durante sus estudios. La legislación general sobre los derechos parece tomar distintas formas.

#### Legislación general sobre discapacidad

Esta legislación abarca todos los servicios públicos, organizaciones, etc. y garantiza los derechos de acceso a los servicios. En algunos países –Islandia por ejemplo- se aplica la legislación internacional como las normas de la Naciones Unidas sobre Igualdad de Oportunidades para personas con discapacidades. Otros países tienen una legislación nacional que abarca todos los aspectos de los servicios públicos- El apoyo para los alumnos con NEE en Malta, Rumania y Suiza se contempla en varios tipos de legislación.

Los países pueden tener más de una ley o regulación que contemple la igualdad de oportunidades. Un ejemplo de esta situación es Alemania en la que existe una variedad de leyes antidiscriminatorias, pero en relación con la ES, cada alumno es

---



responsable de acceder a los servicios que necesite con los derechos que tenga cualquier persona con discapacidad. La ley que crea el marco para los 16 Estados Federales (Länder) establece que todas las Instituciones de ES tienen que responder a las necesidades especiales de los alumnos con NEE de tal forma que no tengan desventajas en sus estudios y tengan la oportunidad de utilizar las Instituciones –si es posible sin depender de la ayuda de otros. Además esta ley declara que las adaptaciones de estudio y exámenes tienen que hacerse según las necesidades individuales de los alumnos con NEE.

En este momento se ha generado una discusión sobre la reforma del sistema federal alemán. Como consecuencia de esto, la ley podría derogarse y esto significa que los 16 Länder –que son responsables de sus políticas- obtendrán más competencias y como consecuencia, habrá diferentes leyes para los alumnos, lo que dificultará que tengan igualdad de derechos, en especial cuando cambien sus lugares de estudio y se marchen a vivir fuera.

#### Legislación general sobre discapacidad con elementos específicos referidos a la ES

Esto es evidente en el Reino Unido, donde el capítulo 4 (Educación) de la Ley sobre Discriminación y Discapacidad hace ilícito para las instituciones de educación y formación y otros servicios relacionados que se discrimine a las personas con discapacidad. Básicamente, existen tres elementos para esta legislación: una definición amplia de la discapacidad, un esbozo de los deberes generales de las organizaciones que fomentan la igualdad y las obligaciones específicas para las Instituciones de ES.

En Francia, la nueva ley de febrero de 2005 protege los derechos generales de las personas con discapacidades, pero existen decretos de aplicación sobre los aspectos del estudio en la ES, por ejemplo, el decreto de diciembre de 2005 sobre las normas de los exámenes (al que seguirán otros decretos).

Italia tiene un ley similar (Nº. 104 de 1992) que protege los derechos generales de las personas con NEE con apartados



específicos relacionados con la ES. En particular establece que las Universidades tienen que: nombrar un delegado del Rector para tratar con todos los temas relacionados con la discapacidad (alumnos, personal docente y administrativo, barreras arquitectónicas, adaptaciones especiales para los exámenes, etc.), contratar intérpretes de lengua de signos profesionales y establecer servicios de tutoría especializados para los alumnos con NEE.


### Legislación específica relacionada con la ES

Ésta puede ser de diferentes formas. En algunos países, la *legislación obliga a que las Instituciones de ES deberían matricular un cierto porcentaje de alumnos con NEE cada curso*. Por ejemplo, en Grecia y España el 3% ó más. En Portugal, el 2% de las plazas están “reservadas” para alumnos con NEE que cumplan los requisitos académicos para acceder a la ES aunque no es obligatorio matricular al 2% de los alumnos con NEE cada curso. En las prescripciones generales del documento presupuestario anual del Gobierno sueco, las instituciones de ES están obligadas a reservar el 0,3% de su presupuesto para la educación básica a financiar apoyo especial (Compensatorio) para alumnos con NEE.

En España, los alumnos con NEE tienen derecho a acceder a la ES en las mismas condiciones que cualquier otro estudiante. Éste es el caso también de Italia: en caso del examen de ingreso, los alumnos con discapacidades severas tienen derecho a más tiempo (hasta un 50%) y a utilizar tecnologías adaptativas. Los alumnos con NEE están exentos del pago de tasas (dependiendo del grado de la discapacidad: total exención entre el 66 y el 100%) y tienen evaluaciones específicas de sus estudios cuando solicitan becas universitarias. En Grecia, los alumnos con NEE se matriculan en las instituciones de ES si no existe una prohibición especial del Departamento de Educación, por ejemplo, no se aceptan alumnos ciegos en medicina.

La legislación específica también se concreta en darles la *posibilidad de obtener becas adicionales y apoyo económico para alumnos con NEE*. Este es el caso de Estonia, Polonia y Portugal. En Alemania según la Ley de Educación Federal y Ayuda, los

---



estudiantes con NEE pueden obtener una ayuda económica extra para sus gastos “normales” cuando tienen que prolongar por más tiempo su periodo de estudio. Para los costos relacionados con la discapacidad, los alumnos con NEE pueden solicitar un apoyo especial a través del SBG II y SGB XII –dos de las doce “nuevas” leyes aprobadas en 2005 en las que se regula la asistencia social en distintos campos.

Esta legislación también puede desarrollarse como *establecimiento de derechos específicos para apoyar por ejemplo las adaptaciones de las exenciones/alternativas en los exámenes*. Éste es el caso de Austria, Chipre, Hungría e Italia. Un ejemplo claro de esta legislación se puede ver en la comunidad flamenca de Bélgica, donde el Artículo II.6 del Decreto anima a las instituciones de ES a implementar una políticas: *... para asegurar la accesibilidad a la educación superior –físico y curricular- para los alumnos que provienen de sectores de la población que puede ser objetivamente identificados, y que significativamente tienen un nivel más bajo de participación en la educación superior que otros sectores de la población ...*

Este artículo estipula que cada institución debe tener normas con respecto a la educación y los exámenes; sin embargo en la práctica, las instituciones tienen libertad a la hora de implementar medidas específicas.

Una variedad de leyes generales y específicas que influyen en los derechos en la ES

Holanda, Noruega, España y Suecia señalan que existe una variedad de leyes y normas generales que protegen los derechos de las personas con discapacidad en las que se incluye la ES. Sin embargo, además, hay normas específicas que se centran en el apoyo y recursos de la ES, por ejemplo, en la Ley sobre el tratamiento igualitario para alumnos con minusvalía física y enfermedades crónicas en Holanda. En este caso se les pide a las IES que oferten una educación accesible a todos los alumnos, incluyendo los que tienen NEE. En Suecia, la Ley sobre la Igualdad de Tratamiento de los Alumnos en las Universidades (2001: 1286) pretende fomentar dentro del sector de la educación



superior la igualdad de derechos para los estudiantes y combatir la discriminación de género, etnia, religión, orientación sexual o discapacidad. En Noruega, la Ley de Universidades y Escuelas Universitarias tiene los principios fundamentales de accesibilidad y diseño universal.


En España, la Constitución tiene artículos sobre los derechos de los discapacitados, así como una ley específica sobre la Integración Social de las Personas con Discapacidad. Otros aspectos de la legislación general tienen elementos específicos que hacen referencia a la ES; la Ley de Universidades es una Ley Orgánica que tiene un artículo específico dedicado a la igualdad de oportunidades para alumnos con NEE. Finalmente, otra legislación específica ofrece la posibilidad de obtener apoyo económico adicional para cubrir las necesidades especiales.

Sobre todo, parece que existen desarrollos constantes en la legislación –tanto a nivel de discapacidad en general que también abarca la ES como de las normas específicas de ES. Se puede observar que los cambios en la legislación de algunos países tienen dobles objetivos interconectados: mejorar los derechos y equilibrarlos con las responsabilidades de las IES. En algunos países, las respuestas de las IES a los cambios legislativos han sido muy positivas con respecto a la creación de entornos de aprendizaje más accesibles en todos los aspectos (Hurst, 2006).

Los cambios en la opinión de la sociedad sobre la discapacidad están en auge, como en el caso del aumento de expectativas de los alumnos escolarizados en la educación inclusiva en la enseñanza obligatoria, a través de distintos itinerarios. Sin embargo, los dos comentarios hechos por los países también indican otros factores que conducen al cambio en la legislación.

El primero es de la comunidad flamenca de Bélgica y se refiere a la influencia de las declaraciones de la Unión Europea que han llevado a cambios fundamentales en la ES. Ahora existe, por ejemplo, una norma que capacita a los alumnos a participar en una IES con varios tipos de cualificaciones: títulos, créditos, exámenes, etc. Esto significa que puede haber un nivel de flexibilidad más alto a la hora de responder a las necesidades de los alumnos con NEE.

---



El segundo ejemplo está relacionado con una litigación, instigada por un alumno con NEE contra su IES para acceder al apoyo necesario para conseguir las oportunidades de estudio disponibles a otros alumnos. Aunque la litigación como medio de asegurar el apoyo educativo es un fenómeno creciente en algunos países en el sector de la educación obligatoria, por el momento no es prevalente en el sector de la ES, pero podría tener una repercusión en la legislación en el futuro próximo.

### **2.3.2 Servicios de apoyo nacional**

El nivel nacional –llamado paraguas- lo forman los servicios y organizaciones de apoyo que ofrecen ayuda y asesoría para alumnos con NEE y se organiza de distinta manera según los países. En la comunidad flamenca de Bélgica, el ‘VEHHO’ (Centro Flamenco de Conocimientos para la Discapacidad y la Educación superior) y en Holanda ‘discapacidad+estudio’ ofrecen apoyo específico y altamente especializado a los alumnos con NEE y al personal de las IES.

Una orientación y un apoyo especializados semejantes se ofrece por ‘SKILL’ (La Junta Nacional para Alumnos con Discapacidades en el Reino Unido) y el ‘DSW’ (Deutsches Studentenwerk) en Alemania. Los destinatarios del centro de asesoría DSW son candidatos y estudiantes de la ES, así como personal de las IES y organizaciones locales de servicios al estudiante, especialmente los coordinadores del apoyo a la discapacidad. El DSW también es una plataforma para organizaciones, instituciones y grupos de auto ayuda en el campo de la educación y discapacidad con el objetivo de intercambiar ideas y desarrollar nuevos proyectos.

Tanto Italia como Francia tienen estructuras nacionales –la Conferencia Nacional de Delegados (de Rectores) para las Discapacidades y una unidad de coordinación con el Ministerio de Educación Nacional respectivamente- que supervisa y hace las recomendaciones respecto al trabajo de apoyo realizado a nivel institucional. En la comunidad francesa de Bélgica, el ‘AWIPH’ (Agencia Valona para la Integración de las Personas Discapacitadas) ofrece apoyo a través del pago de algunos gastos adicionales de los alumnos con NEE.





Islandia, Portugal y Suecia tienen un nivel nacional más general, servicios financiados públicamente que pueden informar a los estudiantes sobre legislación, derechos y el apoyo disponible para ellos. En Suecia, existen también varias autoridades públicas que tienen responsabilidad específica para medidas especiales en este campo; por ejemplo, 'SISUS' (la Agencia Nacional para el Apoyo Educativo Especial) ofrece ciertos servicios en el área de la ayuda personal.


Hungría, Noruega, Polonia, Rumania y España cuentan con organizaciones u ONGs que ofrecen apoyo y asesoría a los estudiantes con NEE en la ES. En Noruega las dos organizaciones principales para personas con discapacidad, tienen políticas específicas que abarcan la educación superior y en Polonia, el Consejo Polaco para Alumnos con Discapacidades trabaja en cooperación con la Asociación de Alumnos Polacos.

En Suiza, aunque no existe una organización nacional que ofrezca apoyo y asesoría a los alumnos con NEE o el personal de las IES, hay un servicio de apoyo en el que participan tres IES (la Universidad de Zurich, la de Basel y la Universidad Técnica de Zurich).

Los distintos servicios ofrecidos por organizaciones nacionales se centran en la provisión de distintas formas de información y orientación especializadas. En la mayoría de los casos está dirigida a los alumnos con NEE; en otros, también se les brinda información a las IES y en particular al personal docente que trabaja con alumnado con NEE.

Sin embargo, parecen existir otras tareas a nivel nacional, en las que participan diferentes servicios en diferentes grados:

- Concienciación general con respecto a los derechos de los alumnos con NEE,
- Coordinación de distintas fuentes de información disponible para los alumnos con NEE e IES para asegurar la precisión y la disponibilidad,
- Red de apoyo al personal que trabaja en instituciones,

- 
- 
- Creación de un forum para distintos grupos de interés y responsables para dar e intercambiar información sobre temas relacionados con el acceso a y en la ES para alumnos con NEE.

Un tema clave que varios países están debatiendo no es sólo quién debería cumplir estas funciones y tareas, sino cómo deben coordinarse de la mejor manera posible para dar respuesta a las variadas necesidades de apoyo de los alumnos individuales con NEE en la ES.

### **2.3.3 Apoyo a nivel institucional de la ES**

Una consideración del posible apoyo para alumnos con NEE a nivel institucional requiere no sólo una descripción de los posibles tipos de apoyo (leer las siguientes secciones), sino también una indicación de las políticas institucionales sobre el apoyo y su organización.

#### Declaraciones o planes de acción para alumnos con NEE

Cada vez más las IES en toda Europa están realizando declaraciones públicas explícitas (por ejemplo, a través de páginas web o folletos) sobre sus políticas y/o planes de acción para apoyar a los alumnos con NEE. Estas declaraciones son destacadas por la OCDE (2003) como un medio fundamental de concienciación y transparencia del apoyo disponible dentro de una IES. En Suecia y Noruega son obligatorias y en éste último país existe además una especificación de que las declaraciones deben actualizarse periódicamente para reflejar los cambios en las necesidades y en la oferta.

Aunque no es obligatorio, es normal que una IES tenga planes de acción y declaraciones en Francia, Hungría, Islandia, Italia y el Reino Unido. En Hungría, como norma, es obligatorio para todas las instituciones crear sus propias reglas sobre los alumnos con NEE, para regular los tipos de asistencia técnica y personal ofrecidas por las instituciones (bajo orden del Ministerio de Educación (29/2002 OM (V.17))).



En Chipre y España, algunas IES tienen esas declaraciones, mientras que en Portugal en una encuesta de 349 IES con páginas web, sólo 3 tenían declaraciones claras del apoyo a las NEE.

Estas declaraciones no son normales en la República Checa – aunque algunas, por ejemplo Brno las tienen- ya que el apoyo se negocia a nivel de cada estudiante individualmente. En la República Checa, los acuerdos para el apoyo deben estar especificados en el programa educativo individual (ACI) para cada alumno con NEE.


En Alemania las declaraciones y los planes de acción para alumnos con NEE no son corrientes en las propias IES, pero a nivel nacional sí existen: La Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de los Länder (KMK) dio recomendaciones para un código de prácticas en 1982 y la Conferencia de Rectores Alemanes dio unas recomendaciones similares en 1986.

Parece existir un movimiento tanto a nivel nacional como institucional para animar a las IES a que hagan declaraciones públicas sobre el apoyo que brindan a los alumnos con NEE. En Holanda, por el momento, algunas IES tienen planes de acción, pero como resultado de una nueva legislación durante los tres próximos años, todas las instituciones las desarrollarán. Tanto Polonia como Suiza tienen IES –Universidad de Jagiellonian y Zurich respectivamente- que trabajan en el desarrollo de estas declaraciones en forma de proyecto.

Servicio de apoyo, oficina, equipo o persona que ofrece apoyo a los estudiantes con NEE

El apoyo dentro de las IES puede organizarse de formas muy distintas, teniendo en cuenta los servicios, los equipos e incluso los responsables del apoyo a la discapacidad individuales de muy distintas trayectorias profesionales. Sin embargo, describir la variedad de los servicios posibles disponibles a nivel institucional es extremadamente complicado; la situación en Alemania tipifica que en varios países no existen estándares interinstitucionales para ofrecer servicios de apoyo y para acceder a él de forma institucional. Igualmente, en la comunidad flamenca de Bélgica y en

---



Rumania, en la práctica las IES tienen una gran autonomía en lo que se refiere a la forma en la que integran el apoyo para las NEE dentro de sus políticas generales y el consiguiente desarrollo de servicios para alumnos con NEE.

Aunque todos los países cuentan con diferentes formas de organizar el apoyo, éste se ofrece de tres maneras principales:

- Persona de contacto y coordinador que trabaja con temas relacionados con el apoyo y el consejo educativos,
- Equipo, departamento u oficina de apoyo,
- Servicio multidisciplinario con equipos de tutores y asesores de diferente formación profesional.

Los siguientes países tienen normalmente una persona de contacto nombrada y un coordinador para el apoyo de NEE como mínimo nivel de apoyo dentro de las IES: Austria, Chipre, República Checa, comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría, Islandia, Irlanda, Italia, Holanda, Noruega y Suecia.

Debido a su pequeño tamaño, Liechtenstein tiene un sector de ES muy restrictivo y por consiguiente las IES no tienen servicios de apoyo como tales, pero ofrecen servicios de apoyo y asesoría a los alumnos individualmente.

En Alemania, prácticamente todas las IES y la organización de los servicios de apoyo al estudiante tienen una persona de contacto nombrada y un coordinador de NEE. En Noruega, la ley exige una persona de contacto, siendo los equipos de apoyo un elemento en alza.

En Dinamarca, Estonia, Finlandia, Polonia, Portugal, Rumania y Suiza, algunas IES ofrecen una persona de contacto y un coordinador para el apoyo de NEE como un mínimo nivel de apoyo, pero no todos. En varios países –Austria, la comunidad flamenca de Bélgica, Italia, Holanda, Noruega, España y Suecia- es habitual para las universidades más grandes tener un departamento u oficina que incluye un equipo de profesionales con un perfil multidisciplinar que pueden ofrecer apoyo y asesoría a los alumnos con NEE.



Debido a que el número de estudiantes con varios tipos de necesidades aumenta en las IES, la necesidad de organizar el apoyo en forma de equipo y la ampliación de la variedad de servicios ofrecidos, también aumenta. En Holanda, se trata de cambiar sus equipos de apoyos por servicios basados en la multidisciplinariedad. Sin embargo, algunos países destacan varios problemas que juegan en contra de esta tendencia positiva.

Uno de ellos es la financiación de las ayudas adicionales, los servicios y el personal de apoyo. En Alemania, existen servicios especiales en algunas IES, pero ésta no es la norma ya que el sistema de apoyo para alumnos se basa en un individuo que recibe apoyo económico para pagar por los servicios necesarios que después ellos organizarán por sí mismos.

En Austria, las IES no son responsables de financiar y/o ofrecer algunos tipos de servicios especializados, por ejemplo, formación de movilidad. De igual manera, la complejidad de financiación de los estudiantes finlandeses con NEE también es un problema para los estudiantes individuales y para las IES.

La complejidad en las fuentes de financiación y servicios es un problema, pero la comunidad flamenca de Bélgica destaca otro factor de complicación, que sugiere que dependiendo de “donde provenga” el apoyo en términos de fuente de financiación y designación -por ejemplo, servicios sanitarios, sociales- puede tener una repercusión en los recursos que pueden utilizarse en un contexto “educativo”. Específicamente, el personal relacionado con los servicios sociales puede que no tenga competencias para apoyar a los estudiantes en las clases. Los temas relacionados con la coordinación efectiva de servicios también multiplica el aumento en la disponibilidad y complejidad profesional del apoyo ofrecido a los estudiantes con una amplia variedad de necesidades.

### El centro de los servicios de apoyo de las IES

Los tipos de apoyo ofrecidos a los estudiantes con NEE diferirán obviamente dependiendo de las necesidades. Sin embargo, es posible identificar distintas categorías de apoyo que normalmente están disponibles para los estudiantes.

<b>Tipo de apoyo</b>	<b>Frecuente en ...</b>
Apoyo académico	Chipre**, República Checa, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Malta, Holanda*, Noruega, Polonia, España, Suecia (medidas compensatorias), Suiza (sólo la universidad de Zurich)
Materiales específicos de apoyo al estudio	Chipre**, República Checa, comunidad flamenca de Bélgica*, Francia, Alemania, Hungría, Islandia, Italia, Malta, Holanda*, Noruega, Portugal, España
Alojamiento	Chipre**, la comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Alemania, Hungría*, Islandia, Italia (no en todas las IES), Holanda*, Noruega, Portugal*, Polonia y Suiza (sólo la universidad de Zurich)
Servicios sanitarios	La comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría*, Islandia (solo servicios de salud mental), Italia (no en todas las IES), Holanda*, Noruega, Portugal*
Económico	La comunidad flamenca de Bélgica, Francia, Hungría*, Italia, Holanda*, Noruega*, Portugal*, España (con respecto a las tasas), Suiza (sólo la universidad de Zurich)
Asesoría y orientación	República Checa, comunidad flamenca de Bélgica, Francia (a veces a través de asociaciones especializadas), Alemania, Hungría (a veces a través de asociaciones especializadas), Islandia, Italia (no en todas las IES), Malta, Holanda*, Noruega, Portugal*, España, Suecia, Suiza (sólo en la universidad de Zurich)

\* Como elementos de servicios generales ofrecidos a todos los estudiantes

\*\* Ofrecidos por el Servicio de Bienestar y Asuntos Académicos de la Universidad de Chipre. Las instituciones privadas de educación terciaria, a través de sus servicios de asuntos académicos, también ofrece apoyo y asistencia similares a los estudiantes con necesidades especiales.




Esta tabla debe verse como un *indicativo de apoyo posible* en ciertos países –queda claro de la información obtenida de la mayoría de los países que no todas las IES ofrecen siempre todos los servicios o tipos de apoyo. Por ejemplo en la República Checa, algunas IES, como la Universidad de Brno, cuentan con un coordinador de casi todos los tipos de apoyo descritos anteriormente, aunque, esto no es lo habitual.

Otras formas de apoyo también están disponibles en algunos países: Austria y Portugal ofrecen formación sobre movilidad; Chipre ofrece asistencia con acceso a las instalaciones universitarias ordinarias; la comunidad flamenca de Bélgica algunas veces ofrece servicios de apoyo especialista; Hungría y España ofrecen asistentes personales; Italia apoyo a la formación en tecnología de la información; Noruega y Suiza brindan mediación y representación estudiantil a través del sistema público de asuntos sociales; Polonia a veces puede ofrecer prestaciones de ayuda en el transporte especializado. Finalmente, Suecia afirmó que la creación de condiciones de estudio igualitarias para los estudiantes con relación al currículum y a los programas de estudio era un gran punto de apoyo necesario.

El apoyo para el personal docente también se planteó como una forma indirecta de ayuda a los alumnos con NEE por Suiza y Suecia, que sugirieron que la creación de un entorno universitario accesible era otra forma de apoyo. Este entorno requiere la colaboración y la participación de todo el personal universitario – profesores, bibliotecarios, personal de administración, etc.– de tal manera que los profesionales que ayudan directamente a los estudiantes con NEE tengan ciertas habilidades personales y profesionales para poder trabajar y a veces coordinar equipos interdisciplinarios.

A pesar de la gama de servicios ofertados, un problema planteado por Hungría es probablemente también el caso si no de todos, sí de varios países más. Una encuesta reciente de estudiantes con NEE en Hungría mostraba que la mayoría de ellos habían recibido un gran apoyo práctico, económico y personal de sus familias. Además, esos alumnos tenían una llamada “red informal” de compañeros que les ayudaban, por ejemplo copiando los temas,

---



leyendo en alto, etc. Estos medios de apoyo parecen ser de incalculable valor y según la información proporcionada se supone que son extremadamente necesarios para los alumnos con NEE en la mayoría de los países.

## **2.4 OBSTÁCULOS A Y EN LA ES**

El estudio realizado por la OCDE en 2003 abarcaba cinco países (así como la investigación bibliográfica realizada en otros países europeos) e identificaba los siguientes factores como potencialmente obstaculizadores para los estudiantes con NEE:

- Financiación; en particular la falta de coherencia en los modelos y fuentes de financiación,
- Actitudes hacia las NEE y la discapacidad en la toma de decisiones y de personal de las IES,
- Falta de compañerismo y cooperación entre las IES y otros sectores educativos, especialmente el sector secundario,
- Falta de flexibilidad en ofrecer alternativas y formas individualizadas de aprendizaje para muchos estudiantes,
- Accesibilidad física a los edificios; incoherencia de los objetivos del programa y el contenido y las necesidades individuales,
- Falta de comprensión de que las NEE vienen originadas por la deficiente interacción entre las dificultades de los estudiantes y el entorno que les rodea,
- Falta de información fiable sobre la que basar la investigación y las recomendaciones.

De una forma u otra, todos estos temas fueron destacados por los países participantes que contribuyeron a este capítulo. Fueron puntos también planteados por bastantes estudiantes con NEE participantes en la Audiencia del Parlamento Europeo organizada por la Agencia en el Año europeo de las Personas con Discapacidad (2003). Estos temas se examinan a continuación con la información recopilada de los países, así como con las declaraciones de los jóvenes participantes en la Audiencia del Parlamento. Los temas se agruparon en torno a cinco factores: obstáculos físicos, acceso a la información, acceso al apoyo, actitudes y finalmente derechos.





### **2.4.1 Barreras arquitectónicas**

El tema del acceso a los lugares de estudio elegidos fue destacado por Holanda durante la Audiencia en el Parlamento Europeo: ... *Algunos no podemos estudiar lo que queremos o donde queremos y para lo que estamos preparados. A veces debido a que los edificios son inaccesibles ...*

Los problemas asociados con el acceso físico adecuado a los edificios fueron señalados como un factor clave en Estonia, Hungría, Italia, Portugal y España. Estonia planteó un tema que puede aplicarse a varios países: *los edificios nuevos responden a las directrices de accesibilidad, pero las IES “antiguas, históricas” no han sido adaptadas*. El acceso a la ES con respecto a los desplazamientos a los lugares debido a una infraestructura accesible en el país también puede ser un factor (Hungría).

Sin embargo, parece que el acceso físico a las IES es un área en la que se ha realizado una transformación, posiblemente debido a las políticas antidiscriminatorias, cada vez mayores en los países, diseñadas para fomentar la accesibilidad en todos los servicios públicos. Aunque todavía presentan problemas en algunos aspectos, el acceso físico a los edificios de IES no es el principal obstáculo para acceder a la ES para algunos estudiantes –otros factores pueden presentar muchas más dificultades–.

### **2.4.2 Acceso a la Información**

La disponibilidad de distintas formas de información necesaria fue destacada por la red de socios del proyecto HEAG en el informe de evaluación (2002) como un área que requiere atención posterior. Éste parece ser el caso con distintas áreas de información señaladas como necesarias: información a los estudiantes con NEE, e información sobre estudiantes y el apoyo que necesitan.

El tema de los tipos correctos de información disponibles para los alumnos se resume por un delegado de la Audiencia del Parlamento: ... *Es muy difícil saber lo que es posible y está disponible para ti –con qué ayudas de asistencia cuentas y con qué*

---

*apoyo- como estudiante discapacitado y cómo conseguirlo ...* (Holanda).

Saber lo que es posible y qué apoyos están disponibles puede ser también un problema para el personal que asesora y apoya a los estudiantes con NEE durante sus estudios (Francia) que podría necesitar distintos tipos de información si se pretende que orienten a los estudiantes y que tomen la decisión correcta para su futuro educativo.

La información para el personal que apoya a estudiantes normalmente se centra en la información sobre estudiantes y el apoyo que puedan necesitar. La falta de disponibilidad de esa información fue planteada como un problema por Hungría, Noruega, Rumania, Suecia y Suiza. La información puede no estar disponible –debido a varias razones- sobre el número de estudiantes con NEE. Sin embargo, todos estos países se refirieron a la falta de una investigación extensiva del apoyo para estudiantes con NEE en la ES que puede ser elaborada para orientar la práctica. Algunos países indicaron que ahora se está iniciando la investigación a nivel nacional (Holanda como ejemplo), pero sobre todo, se sugirió que deben realizarse más investigaciones y un examen sistemático del área de necesidades.

Un tema posterior a considerar aquí se refiere a la cobertura de los estudios considerando los desarrollos en los servicios generales en la ES. Estudios como el de Eurydice *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05* (2005) y el de la OCDE/UNESCO *Guidelines for Quality Provision in Cross Border HE* consideran aspectos relevantes e importantes de la ES para todos los estudiantes, incluyendo los que tienen NEE. Sin embargo, es bastante rara la consideración específica de los estudiantes con NEE y por ello, aunque los resultados y/o recomendaciones pueden ser altamente aplicables, este hecho no se hace explícitamente y los aspectos relevantes y específicos del estudio de los alumnos en la ES no se destaca.

### **2.4.3 Acceso al apoyo**

En un estudio reciente realizado por la Red de Investigación de




Tecnología adaptada (2004) en los Estados Unidos, que investiga obstáculos y estímulos de la educación post obligatoria y superior, se preguntó a los estudiantes con y sin NEE qué hacía que sus estudios fueran más fáciles o difíciles. Mientras que los estudiantes con discapacidades destacaron que el apoyo a las NEE era una importante ayuda para ellos, la mayoría de los estudiantes mencionaron los mismos estímulos que sus compañeros no discapacitados. De la misma manera, los estudiantes con y sin NEE compartían la mayoría de los obstáculos; la principal diferencia era que los estudiantes con NEE sugirieron que los temas relacionados con la discapacidad –tales como la salud- eran los principales obstáculos.

El apoyo específico para estudiantes puede realizarse de muchas formas. La accesibilidad física y la información eran medios de apoyo por sí mismos, pero la mayoría de los países indicaron que el acceso a la intervención educativa especializada, las ayudas técnicas, y la asesoría y la orientación eran esenciales para la mayoría de los estudiantes con NEE. La República Checa, Estonia, Hungría, Holanda y Portugal destacaron la disponibilidad de tipos de apoyo educativo especializado –tanto a nivel de servicios nacionales como institucionales- como cruciales para los estudiantes con NEE para participar con éxito en la ES. El acceso a la formación especializada por parte del personal de apoyo y de los profesores también fue planteado por un delegado en la Audiencia del Parlamento: ... *Es muy importante que tengamos profesorado y personal de apoyo profesionales. Necesitan formación y buen entrenamiento ...* (Finlandia).

El apoyo y orientación sobre alojamiento, financiación y los posibles servicios sanitarios, acceso a materiales de estudios especializados y/o adaptados (Holanda y Portugal), tecnologías de apoyo (Grecia), modificaciones en las adaptaciones de estudio (Estonia), adaptaciones en los exámenes (Hungría) y orientación profesional (Estonia) son todas consideradas formas concretas de apoyo educativo necesario para los estudiantes en distintos momentos de sus estudios en la ES. El acceso a materiales de estudio especializado y/o adaptado es un área en el que se ha trabajado mucho. Sin embargo, el acceso a la evaluación adaptada, por ejemplo modificación de tareas para compensar una

---



necesidad especial, no siempre está tan extendido (Polonia, Reino Unido). La República Checa destacó la importancia de la colaboración de las IES con organizaciones/ONG que ofrecen servicios especializados si se ofrece un apoyo comprensivo para estudiantes con distintos tipos de NEE en toda la Institución superior.

Un aspecto potencialmente importante de apoyo se refiere a la organización de orientación especializada para estudiantes con NEE (Estonia y Portugal son dos ejemplos de países que lo plantearon). El trabajo de Herman y Kariv (2004) sugiere que los estudiantes con NEE tienen que trabajar más, padecen más estrés social y por lo tanto requieren más apoyo específico que los estudiantes sin NEE. La información anecdótica recopilada a través del proyecto HEAG, así como a través de los comentarios de los países participantes en la encuesta actual (República Checa) tiende a apoyar que: los aspectos culturales y sociales a estudiar en la educación superior son tan importantes para que los estudiantes consigan una experiencia con éxito como los aspectos educativos del apoyo del estudiante.

Finalmente, es fácil pasar por alto las barreras potenciales para el aprendizaje que son intrínsecas a las situaciones mismas de enseñanza y aprendizaje. El material estudiado, la forma esperada de interacción grupal/pareja, los métodos esperados para el estudio y los utilizados en la enseñanza –todos son potenciales barreras para los estudiantes con distintas formas de NEE. Un punto a desarrollar sobre el apoyo en los países es mirar y analizar esas barreras intrínsecas a la situación de aprendizaje. El centro del apoyo que intenta eliminar esas barreras tiene dos aspectos necesarios: apoyo directo para estudiantes en el desarrollo de estrategias de copiado y consejos y estrategias para el profesorado sobre cómo reducir esas barreras en su enseñanza.

#### **2.4.4 Actitudes**

Los problemas asociados con las actitudes sostenidas por los estudiantes con NEE y con respecto a ellos fueron planteados por los países como los que presentan tantos e incluso más obstáculos que el acceso físico o la falta de apoyo. Un comentario de



Alemania resume esto: *¡los obstáculos más difíciles están en las mentes!*

El profesorado y el personal no docente de las IES pueden tener percepciones y actitudes negativas con consecuencias directas en el éxito de los estudiantes. Sin embargo, las actitudes de los líderes institucionales posiblemente tengan una repercusión más directa. Una declaración de Suiza sirve como ejemplo de muchos comentarios: *... existen “los obstáculos en la mente” de las personas con poder de tomar decisiones. Ellos dicen, por supuesto, que los estudiantes con discapacidades tienen el mismo derecho a estudiar que todos los demás, pero no se dan cuenta de que estudiar para estos jóvenes es una forma de participación activa e igualitaria, lo que es posible sólo mediante la eliminación de barreras técnicas y arquitectónicas. Este paso de dar a los discapacitados los mismos derechos ... para tratarles igualitariamente es casi siempre mucho más duro de lo que debería ser ...*

Muchos países sugirieron que sólo la legislación no cambiará las actitudes; el trabajo también es necesario para sensibilizar y ofrecer ejemplos de práctica positiva como punto de partida para cambiar la cultura de las IES. Johnston (2003), citado por Hurst (2006) señala claramente que: *... una ley no puede garantizar lo que una cultura no puede dar.*

Las actitudes hacia los estudiantes con NEE pueden llevar a una forma de aislamiento social que para ellos es una gran barrera a vencer. En Islandia un proyecto de investigación en el que se realizaron entrevistas a alumnos con NEE mostró que todos los estudiantes coincidían en que el obstáculo más difícil con el que se encontraron fue el aislamiento social y la falta de comunicación con otros estudiantes y profesores. Estos estudiantes plantearon muchas más preocupaciones sobre las “conexiones sociales” que, por ejemplo, el acceso físico. El aspecto crucial de la adaptación social en la inclusión en la ES también se destaca en un proyecto realizado por la Asociación Educativa Nacional Canadiense de Discapacitados. El proyecto enfatiza la necesidad de que las IES tengan en cuenta que los aspectos sociales del estudio deben ser

---

tan accesibles como los aspectos educativos si se pretende de verdad la inclusión real de los estudiantes con NEE en la ES.

### **2.4.5 Derechos**

La evaluación de las actividades de la red HEAG concluyó que la principal barrera con la que se enfrentan los estudiantes con NEE a la hora de acceder a los centros de ES es su derecho al apoyo. Esta opinión fue compartida por un delegado en la Audiencia del Parlamento: *... Creemos que las leyes que exigen accesibilidad e igualdad de derechos para los discapacitados son extremadamente importantes porque normalmente serán la única motivación para las organizaciones de hacer algo accesible o de dar a los discapacitados los mismos derechos ...* (Holanda).

En los niveles europeo y nacional, existen políticas y estrategias que establecen derechos a los servicios públicos para discapacitados. Sin embargo, como señalaba el estudio de la OCDE de 2003, las políticas dirigidas a la ES y los derechos generales de los discapacitados todavía cuenta con “espacios vacíos” con respecto a los derechos a los servicios y apoyo verdaderamente disponibles en las IES. Konur (2002) da un ejemplo específico de este tema. Sugiere que en el Reino Unido parece haber un enfoque de política no intervencionista en relación con la provisión de servicios de la evaluación adaptada para alumnos con NEE, por lo que no hay obligaciones legales para asegurar que todos los programas tengan evaluaciones adaptadas.

De la misma manera, el trabajo de Lazzeretti y Tavoletti (2006) que examinaba los “cambios de dirección” recientes en la educación superior en varios países, sugiere estos cambios podrían repercutir en el acceso ya que se está realizando un cambio en el estilo y prioridad de la política de dirección y en la financiación de la ES, tanto a nivel de gobierno central como institucional. Este cambio significa que las IES establecen sus propios “estándares” y políticas de acceso, lo que tiene implicaciones para todos los estudiantes, incluyendo los que tienen NEE.

La comunidad flamenca de Bélgica presenta un ejemplo concreto de cómo la legislación en los países puede ofrecer un marco



político más claro que otorgue derechos en la ES. En la comunidad flamenca de Bélgica, se han aprobado tres desarrollos legislativos: en primer lugar una ley federal antidiscriminación que se aplicará a todas las organizaciones públicas (incluidas las IES); en segundo lugar, habrá un nuevo decreto de financiación para la educación superior y, parece haber una tendencia política de elevar la dotación económica para ampliar la diversidad de estudiantes, incluyendo los que tienen NEE, y en este marco, las instituciones de educación superior podrán probar que han tenido suficientes iniciativas en este área. Finalmente, es necesario una investigación seria sobre el tema y se han manifestado intenciones de invertir más dinero en la investigación.


Los tres elementos coordinados de la legislación antidiscriminación, las políticas para fomentar la participación y el apoyo a la investigación parecen ser elementos vitales a la hora de establecer y después apoyar el acceso a la ES basado en los derechos y no en la casualidad (Evaluación HEAG, 2002). Sin embargo, con este cambio y desarrollo rápido legislativo en algunos países, no debe ignorarse la necesidad de una evaluación sobre la repercusión de la legislación.

## **2.5 ¿POSIBLES SOLUCIONES EN EL FUTURO?**

Una de las recomendaciones clave de la evaluación del proyecto HEAG (2002) fue la necesidad de contar con más información sobre las buenas prácticas en la política y provisión para apoyar a los estudiantes con NEE en los niveles nacional y europeo. La información de los países podrían tomar esta sugerencia posteriormente –no es sólo una necesidad de compartir esta información, sino también trabajar hacia directrices que consigan ciertos niveles mínimos de provisión y derechos.

El trabajo que estudia la práctica inclusiva en otras etapas educativas está de alguna manera más avanzado y mejor organizado que en la ES y así los mensajes principales de otras etapas pueden orientar el futuro trabajo y la investigación en la ES. Los principales resultados y las recomendaciones del trabajo relacionado con la educación inclusiva en secundaria y también en el proceso de transición de la escuela al empleo se presentan en

---



profundidad en otros capítulos de esta publicación y en ellos se puede encontrar más información. Sin embargo, algunos puntos clave de potencial solapamiento con el sector de la ES se destacarán aquí.

Una conclusión principal del proyecto sobre la educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula fue que *lo que es bueno para los estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) es bueno para todos los estudiantes*. La enseñanza y el aprendizaje cooperativos, el agrupamiento heterogéneo y las formas alternativas de aprendizaje son aspectos específicos de las buenas prácticas inclusivas y es necesario que se examine, considere y estudie en el sector de la ES.

Igualmente, las recomendaciones relacionadas con la falta de datos, cifras de finalización, expectativas y actitudes, accesibilidad al lugar de trabajo, la implementación de la legislación existente y – lo más importante- la participación de los jóvenes en la toma de decisiones con relación a su futuro identificados en el estudio del proceso de transición debería también contemplarse dentro del contexto de la ES.

Las lecciones ya aprendidas en las etapas obligatoria y post obligatoria aunque no son directamente generalizables a otras etapas de la educación pueden servir de ejemplo potencialmente a la hora de fomentar la participación con éxito de los estudiantes con NEE en la ES. Una tendencia en los centros inclusivos en la etapa obligatoria que puede verse en algunos centros de ES se centra en el papel de los servicios de apoyo para estudiantes con NEE y en el cambio de su centro de atención: de apoyar estudiantes a apoyar a profesores “ordinarios” para apoyar así a todos los alumnos en el aula. Las iniciativas como los proyectos específicos para animar a todo el personal docente a ser más responsable y poder responder a las necesidades de los estudiantes con NEE son evidentes en algunos países, por ejemplo, el Reino Unido, específicamente en Escocia (Hurst, 2006).

La responsabilidad también es el centro de una de las conclusiones del informe *Transición de la Escuela al Empleo*. Éste sugiere que debería dárseles más responsabilidad a los jóvenes sobre su toma





de decisiones y esto es igualmente aplicable al sector de la ES –los estudiantes con NEE necesitan contar con la posibilidad de tener y ejercer la responsabilidad de sus decisiones y situaciones de aprendizaje.

Los logros de los estudiantes con NEE en otras etapas de la educación inclusiva sólo pueden verse realmente culminados si existen oportunidades reales de continuidad en los estudios en centros inclusivos. Los comentarios de dos delegados jóvenes de la Audiencia del Parlamento apoyan esta sugerencia: ... *la educación es importante para todos, para los discapacitados y los no discapacitados* ... (Suiza).

*... A todos los que hemos venido y estamos escolarizados en centros de integración o específicos nos gustaría continuar estudiando de una u otra forma. Si las personas son felices con sus trabajos, serán felices también en sus vidas y podrán conseguir buenos resultados en su carrera. Los discapacitados no somos una excepción* ... (Lituania).

A la hora de preparar el material para este Capítulo, las dificultades con las que se encontró el proyecto HEAG, son las mismas expresadas en el estudio de la OCDE 2003. No es fácil ofrecer información significativa de un país con respecto a un tema que está muy institucionalizado. Se espera, sin embargo, que con este capítulo se fomentarán los debates y se sensibilizará de los problemas a los “no expertos”, especialmente cuando se tienen en cuenta las posibilidades educativas de los estudiantes con NEE en las etapas de educación post obligatoria sobre todo.

La intención de mostrar la información en este capítulo ha sido no sólo informar a los lectores de las posibilidades y los temas preocupantes, sino también reforzar el mensaje expresado con mucha firmeza por Van Acker (1996): ... *la accesibilidad para las personas con discapacidades a la Educación Superior no es un “lujo” sino una obligación de la sociedad que ofrece a todos los mismos derechos.*

---

## Bibliografia

*Adaptech Research Network* [www.adaptech.org/](http://www.adaptech.org/) Accessed December 2005

ADMIT (2002) Higher Education Admissions and Student Mobility: the ADMIT research project. *European Educational Research Journal, Vol 1 No 1*

*AimHigher:* [www.aimhigher.ac.uk/about\\_us/index.cfm/](http://www.aimhigher.ac.uk/about_us/index.cfm/) Accessed January 2006

David, M.E. (2004) Equality and Equity in Higher Education: Learning to develop new paradigms from the US experience? *European Educational Research Journal, Vol 3, No 4*

European Agency for Development in Special Needs Education / Bertrand, L., Pijl, S.J. and Watkins, A. (Editors) (2000) *The Participation of people with disabilities within the SOCRATES Programme - data appendices*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Education and Culture.

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2003) *Special Needs Education in Europe*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (2005) *Inclusive Education and Classroom Practice in Secondary Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2005) *Young Views on Special Needs Education: Results of the Hearing in the European Parliament - November 3<sup>rd</sup>, 2003*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2006) *Individual Transition Plans: Supporting*



*the Move from School to Employment.* Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission Communication (1999) *Towards a Barrier-free Europe for People with Disabilities, a Roadmap to the Achievement of Greater Community Added Value.* Brussels, Belgium

*EuroStudent Report - Social and Economic Conditions of Student Life in Europe 2005: Synopsis of Indicators* (2005) German Federal Ministry of Education and Research [www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf](http://www.his.de/Eurostudent/report2005.pdf)

*European Union Disability Strategy* [www.europa.eu.int/comm/employment\\_social/disability/index\\_en.html/](http://www.europa.eu.int/comm/employment_social/disability/index_en.html/) Accessed February 2006

Eurydice (2000) *Key Data on Education in Europe* Luxembourg

Eurydice (2005) *Focus on the Structure of Higher Education in Europe 2004/05: National trends in the Bologna Process.* Luxembourg

Federal Ministry of Education and Research (2002) *Economic and Social Conditions of Student Life* [www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung\\_en.pdf](http://www.studentenwerke.de/se/2001/zusammenfassung_en.pdf)

Heiman, T. and Kariv, D. (2004) Coping experience among students in higher education *Educational Studies Vol 30, No 4, 441 – 455*

HELIOS II (1996) *Higher Education and Disabled Students: Towards a European Integration Policy.* Brussels: European Commission

*Higher Education Accessibility Guide* database [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

Hurst, A. (2006) *Making the Higher Education Curriculum Inclusive.* Paper presented at the VEHHO conference, Brussels, March 2006

---

Joint Interim Report of the Council and the Commission (2004) *Education and Training 2010: the success of the Lisbon strategy hinges on urgent reforms*. [http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir\\_council\\_final.pdf](http://europa.eu.int/comm/education/policies/2010/doc/jir_council_final.pdf)

Katholieke Universiteit Leuven/ European Agency for Development in Special Needs Education (2002): *Higher Education Accessibility Guide - Project Evaluation Report* (unpublished)

Konur, O. (2002) Assessment of Disabled Students in Higher Education: current public policy issues. *Assessment & Evaluation in Higher Education*, Vol 27, No 2, 131 – 152

Lazzeretti, L. and Tavoletti, E (2006) Governance Shifts in Higher Education: a cross-national comparison. *European Educational Research Journal Volume 5 Number 1*

*National Disability Team* [www.natdisteam.ac.uk/](http://www.natdisteam.ac.uk/) Accessed January 2006

*National Educational Association of Disabled Students (NEADS)* [www.neads.ca/](http://www.neads.ca/) Accessed December 2005

Organisation for Economic Co-operation and Development (2003) *Disability in Higher Education*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development and UNESCO (2005) *Guidelines for Quality provision in Cross-border Higher Education*. OECD/UNESCO

Van Acker, M (Editor) (1995) *Studying Abroad: Part 1 Checklist of needs for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven

Van Acker, M (Editor) (1996) *Studying Abroad: Part 2. European Guide for students with disabilities*. FEDORA / Katholieke Universiteit Leuven



Los datos de los representantes y expertos de la Agencia que contribuyeron a este capítulo se pueden encontrar en las Páginas Nacionales de la Página Web de la Agencia: [www.european-agency.org/](http://www.european-agency.org/)

Además contiene la información obtenida del personal de las unidades Eurydice de Liechtenstein, Malta, Polonia, Rumania y Suecia.

La información de la red de expertos AEG se puede encontrar en: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

Se agradecen especialmente las contribuciones específicas del siguiente grupo de expertos participantes en la preparación de este capítulo: Gaspar Haenecaert (Bélgica, comunidad flamenca); Efstathios Michael (Chipre); Barbora Bazalová (República Checa); Merit Hallap (Estonia); Jean-Jacques Malandain (Francia); Renate Langweg-Berhörster (Alemania); Marianna Szemerszki (Hungría); Magnus Stephensen (Islandia); Elisa Di Luca (Italia); Jan Nagtegaal e Irma van Slooten (Holanda); Jarle Jacobsen (Noruega); Leonor Moniz Pereira (Portugal); Elena del Campo Adrián (España); Olga Meier-Popa (Suiza).

Todos sus datos de contacto se pueden encontrar en la página de inicio de la base de datos HEAG: [www.heagnet.org/](http://www.heagnet.org/)

---

## Capítulo 3

### TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL EMPLEO

#### 3.1 INTRODUCCIÓN

La transición de la escuela al empleo es una cuestión importante para todos los jóvenes y sin duda mucho más para los que tienen necesidades educativas especiales. Estos se enfrentan con factores humanos y sociales como los prejuicios, la resistencia, la sobre- protección, la insuficiente formación y las cualificaciones. Todos ellos impiden o dificultan su acceso pleno al empleo.

El concepto de transición de la escuela al empleo o vida laboral se contempla en varios documentos internacionales, cada uno con definiciones ligeramente diferentes:

El Marco para la Acción de Salamanca (UNESCO, 1994) declara que:

*... debería ayudarse a los jóvenes con necesidades educativas especiales a que realicen una transición efectiva de la escuela a la vida laboral adulta. Los centros deberían prepararles para ser económicamente activos y darles las destrezas necesarias para la vida diaria, ofreciéndoles la formación en habilidades que responda a las demandas y expectativas sociales y comunicativas de la vida adulta ... (pág. 34).*

La Oficina Internacional del Trabajo (1998) define la transición como:

*... un proceso de orientación social que implica un cambio en el estatus y el rol (por ejemplo, de alumno a estudiante en prácticas, de estudiante en prácticas a trabajador y de la dependencia a la independencia) y es fundamental para la integración en la sociedad... La transición requiere un cambio de relación, rutinas y autoimagen. Para garantizar una transición fácil de la escuela al lugar de trabajo, los jóvenes con discapacidades necesitan elaborar/desarrollar objetivos e identificar el papel que quieren desempeñar en la sociedad ... (páginas 5 y 6).*



La OCDE (2000) sugiere que la transición a la vida laboral es sólo una de las transiciones que los jóvenes deben recorrer en su camino a la edad adulta. En un contexto de aprendizaje para toda la vida, la transición desde la educación inicial, ya sea a la educación secundaria o a la terciaria se ve simplemente como la primera de muchas transiciones entre el trabajo y el aprendizaje que los jóvenes experimentarán durante toda su vida.

La Encuesta de los Trabajadores (CE, 2000) plantea que la transición de la escuela al trabajo no es lineal; que el hecho de abandonar la educación no significa necesariamente empezar el trabajo. Es gradual, y los jóvenes atraviesan periodos de alternancia de estudio y trabajo.

Dentro del marco del trabajo realizado por la Agencia sobre este tema, parece que la transición al empleo es parte de un proceso largo y complejo, que abarca todas las fases en la vida de una persona y que es necesario dirigir de la forma más apropiada. “Una vida buena para todos” y “un buen trabajo para todos” son los fines últimos de un buen proceso de transición general. Los tipos de recursos o la organización de los centros y otras instituciones educativas no debería interferir o impedir la consecución de este proceso. La transición de la escuela al empleo incluye la participación continua del joven, la de su familia, la coordinación entre todos los servicios involucrados y la estrecha cooperación con el sector laboral.


## **3.2 PROBLEMAS PRINCIPALES**

Los problemas y las dificultades principales identificados en la revisión bibliográfica sobre el tema pueden agruparse en los siguientes ocho temas.

### **3.2.1 Datos**

Los datos en este campo son muy limitados, ya que cualquier comparación entre países es difícil. A pesar de las diferentes formas utilizadas por los países para identificar a los jóvenes con discapacidades o necesidades especiales, la media de la población que presenta necesidades educativas especiales puede

---



identificarse como entre el 3 y el 20% de los jóvenes de menos de 20 años (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).

### **3.2.2 Cifras de finalización**

En 1995, el porcentaje de jóvenes de 20 a 29 años sin una titulación en secundaria obligatoria rondaba el 30% (Eurostat, 1998). Este porcentaje es incluso más elevado para jóvenes con necesidades educativas especiales. Es difícil estimar el número de jóvenes que abandonarán la educación inmediatamente después de su etapa obligatoria, pero se puede afirmar que muchos nunca continuarán después. Los datos, incluso sin ser demasiado precisos, revelan que una gran número de estudiantes con necesidades educativas especiales empiezan la educación post-obligatoria, pero que una gran proporción ni siquiera terminará la secundaria (OECD, 1997). En algunos países, casi el 80% de los adultos con discapacidades o bien no han continuado después de la educación primaria o son considerados como analfabetos funcionales (Helios II, 1996).

### **3.2.3 Acceso a la educación y la formación**

En teoría, los jóvenes con necesidades educativas especiales tienen las mismas opciones educativas que el resto de los jóvenes, pero en la práctica se les ofrecen principalmente programas de asistencia social o trabajo mal pagado (OECD, 1997). No están necesariamente interesados en las opciones propuestas; los programas de educación y formación no siempre se adaptan a sus intereses y necesidades. Esto les coloca en una posición de desventaja con respecto al mercado laboral abierto (ILO, 1998). Elaborar programas educativos más relevantes y adaptados a los estudiantes podría ser una solución para una gran variedad de problemas incluyendo a los que se enfrentan en la fase de transición (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999).





### **3.2.4 Preparación profesional**

La formación profesional generalmente no está relacionada con la práctica real de empleo; la mayoría de las veces se realiza en centros segregados y no está orientada a profesiones complejas. Las personas con discapacidades no reciben las cualificaciones requeridas por el empleo; las iniciativas de formación deben estar más adaptadas a las demandas reales del mercado laboral (ILO, 1998).

### **3.2.5 Cifras de desempleo**

La cifra de desempleo entre las personas con discapacidades es entre dos y tres veces más alta que entre los no discapacitados (ILO, 1998). Los datos nacionales de los países sólo incluyen personas desempleadas registradas, pero existe un gran porcentaje de personas con necesidades especiales que no están registradas –no tienen la oportunidad de obtener un primer empleo (Helios II, 1996). El mantenimiento del desempleo para personas con discapacidad se ha convertido en el tercer punto más alto de gasto de protección social, después de las pensiones de los ancianos y el gasto sanitario (CE, Empleo, 1998). El crecimiento del empleo requiere una estrategia agresiva –una política activa que fomente y aumente la demanda- más que una estrategia defensiva o una política pasiva. Esto requiere inversiones en la capacidad productiva física, recursos humanos y conocimiento y destrezas. En este sentido, los jóvenes con discapacidades deberían tener un rol proactivo a la hora de planificar su propio futuro (CE, 1998).

### **3.2.6 Expectativas y actitudes**

Todos los documentos coinciden en este tema: profesores, padres, empresarios y el público en general minusvaloran las capacidades de las personas con discapacidad. La cooperación es muy importante para desarrollar una opinión realista de las destrezas de un alumno en todos los sectores de la educación (European Agency for Development in Special Needs Education, 1999), incluyendo la fase de la transición al trabajo.



### **3.2.7 Accesibilidad al lugar de trabajo**

Todavía existen problemas de accesibilidad física a los lugares de trabajo, y también de acceso al apoyo técnico y personal. La información y el apoyo a los empleados es también un tema clave al que hacen referencia muchos documentos.

### **3.2.8 Implementación de la legislación existente**

Los marcos legales sobre la transición al empleo en algunos países no existen o llevan a un sistema inflexible. Establecer cuotas laborales como medida de apoyo en favor del empleo de las personas con discapacidad parece tener fallos de aplicación y cumplimiento. La mayoría de los países tienen una combinación de medidas que parecen ser efectivas en diferentes grados. No existen ejemplos en los que los sistemas de cuota sean efectivos. Sin embargo, los defensores de este sistema señalan que los recursos obtenidos a través de los impuestos o las sanciones permiten que se desarrollen otras medidas. La legislación antidiscriminatoria también presenta problemas. A veces, da la impresión de que esa legislación está más enfocada a la propaganda para las personas con discapacidad y los empresarios que a ofrecer remedios eficaces para los individuos (ECOTEC, 2000).

## **3.3 ASPECTOS RELEVANTES Y RECOMENDACIONES**

Según el análisis de la documentación ofrecida por los profesionales de los países participantes en el proyecto de la Agencia, surgen seis aspectos clave con respecto al concepto de transición. Estos aspectos tienen en cuenta las áreas problemáticas existentes y las cuestiones destacadas. Se presentan con una lista de recomendaciones, dirigidas a los responsables políticos y a los profesionales con el objetivo de asesorar sobre cómo mejorar el desarrollo y la implementación del proceso de transición.

La transición es un proceso que debe apoyarse en la existencia e implementación de medidas políticas y legislativas.

*Recomendaciones para responsables políticos:*

- Fomentar y/o mejorar efectivamente las políticas coordinadas entre los distintos servicios, evitando crear una nueva legislación que se contradiga o solape con la ya existente,
- Asegurar medidas concretas para la implementación efectiva de la legislación adoptada, para evitar diferencias y/o discriminación como resultado de desiguales recursos humanos o técnicos,
- Consultar sistemáticamente, teniendo en consideración y respetando las opiniones expresadas por las organizaciones de voluntarios que trabajan con y para las personas con discapacidades,
- Buscar y fomentar políticas activas para reforzar el empleo y la autonomía personal,
- Asegurar un control y evaluación de cualquier medida “estimuladora” a favor de las personas con discapacidades, tales como los sistemas de cuota, reducción de impuestos, etc., y asegurar el eficaz funcionamiento de los servicios a niveles nacional, regional y local,
- Asegurar la disponibilidad de la información sobre cualquier medida legal o política dirigida a los empresarios,
- Asegurar la creación de redes locales, involucrando a todas las partes implicadas para implementar una política nacional.

*Recomendaciones para profesionales:*

- Obtener toda la información necesaria, estrategias y destrezas para implementar la legislación existente y asegurar que existe una metodología adecuada para aplicarla,
- Evaluar periódicamente los proyectos innovadores y difundir sus resultados para conseguir un efecto *motivador*,
- Crear una red local en la que todas las partes implicadas (empleo, servicios educativos, sociales y las familias) estén representadas para discutir, programar e implementar la política nacional,
- Disponer de métodos adecuados para comunicar sus necesidades a los administradores cuando se implemente alguna medida nueva.

La transición necesita asegurar la participación del/de la joven y respetar sus elecciones personales.

*Recomendaciones para responsables políticos:*

- Programar los recursos necesarios (tiempo y dinero) para que los centros puedan trabajar con los jóvenes y sus familias,
- Asegurar que los recursos se han utilizado eficazmente para garantizar que se consigue esta tarea colaborativa.

*Recomendaciones para profesionales:*

- Disponer y utilizar el tiempo necesario con el/la joven y su familia para entender mejor sus deseos y necesidades,
- Elaborar un programa de transición por escrito tan pronto como sea posible, abierto al/a la joven, su familia y los profesionales involucrados en futuras etapas dentro y fuera del centro,
- Modificar y adaptar el programa de transición cuando sea necesario conjuntamente con el/la joven,
- Animar al/a la joven tanto como sea posible a descubrir sus propias destrezas y competencias,
- Informar a los jóvenes y sus familias de todo lo que puedan necesitar, o dirigirles a los servicios adecuados,
- Asegurar que tanto los programas educativos individuales como los programas individuales de transición están en formatos accesibles para los jóvenes con, por ejemplo, una capacidad de lectura limitada.

La elaboración de un programa educativo individual centrado en el progreso del/de la joven y en cualquier cambio que se realice en la situación escolar debe ser parte del proceso de transición.

*Recomendaciones para responsables políticos:*

- Dotar a los centros con los recursos necesarios para asegurar que se elaboran los programas educativos individuales. En especial, los profesores deberían tener suficiente tiempo y recibir la orientación necesaria para esta tarea,
- Asegurar que el programa de transición se incluye en el programa educativo individual,
- Ofrecer estándares de calidad sobre los programas educativos individuales,



- Asegurar que las cualificaciones obtenidas por los jóvenes queden reflejadas en sus certificados y que se eviten así situaciones discriminatorias.

#### *Recomendaciones para profesionales:*

- Asegurar que el/la joven es el centro del proceso de elaboración del programa educativo individual y del programa individual de transición,
- Recibir la ayuda necesaria para elaborar un programa educativo individual en equipo,
- Asegurar que el/la joven, su familia y los profesionales involucrados de dentro y fuera del centro evalúan periódicamente el programa educativo individual por escrito,
- Desde el comienzo, elaborar un 'portfolio' o un instrumento similar, que contendrá tanto el programa educativo individual como los registros de todos cambios introducidos,
- El portfolio debería incluir la evaluación, las actitudes, los conocimientos, la experiencia y las principales habilidades del/de la joven (por ejemplo, académicas, prácticas, de la vida diaria, tiempo libre, autodeterminación, y comunicación).

La transición debe basarse en la participación y cooperación directas de todas las partes involucradas.

#### *Recomendaciones para responsables políticos:*

- Asegurar medidas prácticas para la cooperación entre servicios, así como un seguimiento de esta cooperación,
- Otorgar responsabilidades claras entre los servicios, para asegurar una coordinación efectiva,
- Asegurar que se evalúan la coordinación y distribución de responsabilidades, aunque permitiendo cualquier cambio necesario,
- Asegurar que todos los servicios cumplen sus obligaciones y participan en la tarea de coordinación,
- Motivar a los empresarios y sindicatos mediante medidas específicas para participar activamente,
- Animar a la cooperación y coordinación entre todos los departamentos involucrados a nivel nacional.

---

*Recomendaciones para profesionales:*

- Tener una red de apoyo efectiva a la que puedan dirigirse otros profesionales para solicitar apoyo e información,
- Tener un reconocimiento oficial (con respecto al presupuesto o al menos al tiempo) de las tareas de coordinación, requeridas por otros servicios,
- Recibir formación posterior para definir mejor las tareas dentro del marco de la coordinación y aprender cómo compartir responsabilidades.

La transición requiere una estrecha cooperación entre el centro y el mercado laboral.

*Recomendaciones para responsables políticos:*

- Asegurar que todos los jóvenes hacen prácticas en condiciones laborales reales,
- Garantizar el acceso a algún tipo de formación práctica para todos los jóvenes, respetando sus distintas necesidades,
- Organizar medidas de formación flexibles, por ejemplo, establecer periodos preparatorios antes de formarse en el trabajo,
- Fomentar incentivos formales e informales para las empresas (por ejemplo, reducción de impuestos, reconocimiento social, etc.) para animarles a crear puestos de trabajo/aprendizaje para jóvenes,
- Enfatizar y demostrar que todos se benefician de la evaluación de los buenos ejemplos de transición,
- Involucrar a los empresarios en este tipo de iniciativas, en colaboración con los servicios de empleo, a través de campañas informativas, redes de empresarios y sindicatos,
- Reconocer la necesidad de una cooperación formal entre los servicios de educación y empleo,
- Dotar de los recursos disponibles para un desarrollo profesional continuo del profesorado.

*Recomendaciones para profesionales:*

- Estar informados de las posibilidades del mercado laboral,
- Tener tiempo para visitar las empresas, organizar reuniones con ellas y otros servicios del sector del empleo y ofrecer los medios



- para posibilitar cursos de formación para profesores para que estén al día en la práctica diaria,
- Adquirir las competencias disponibles en el centro, para realizar contactos y acuerdos con las empresas,
  - Invitar a los profesionales del sector del empleo a los centros educativos para reunirse con los jóvenes y el personal docente,
  - Asegurar el seguimiento de los jóvenes después de dejar el centro.

La transición al empleo es parte de un largo y complejo proceso.

*Recomendaciones para responsables políticos:*

- Poner en marcha todas las medidas necesarias para asegurar una buena transición, identificando y solucionando los obstáculos o dificultades en este proceso,
- Evitar procedimientos educativos rígidos (por ejemplo los referidos a la evaluación),
- Facilitar la cooperación entre y en los servicios y reconocer el tiempo utilizado por los profesionales en las tareas de cooperación y coordinación,
- Asegurar que los programas de transición se elaboran lo suficientemente pronto en la etapa escolar del/de la joven y no justo al final de la educación obligatoria,
- Reconocer la necesidad de que un profesional concreto actúe como *tutor* o persona de referencia y apoye al/a la joven en el proceso de transición.


*Recomendaciones para profesionales:*

- Utilizar medios eficaces que faciliten este proceso (por ejemplo, orientación adecuada, apoyo flexible, buena coordinación, etc.). El tiempo utilizado en estas tareas debe ser oficialmente formalizado y reconocido.

### **3.4 PROGRAMA INDIVIDUAL DE TRANSICIÓN DE LA ESCUELA AL EMPLEO**

No todos los países utilizan el término Programa Individual de Transición (PIT) –existe una gran diversidad de términos-. PIT se utiliza en algunos países, mientras que en otros se utiliza Programa Educativo Individual, Proyecto de Integración Individual, Programa

---



de Intervención Personalizado, Plan Individual de Carrera, Perfil Individual, etc. Las distintas terminologías se refieren a conceptos ligeramente distintos. A pesar de estas diferencias, los países coinciden en la necesidad y el beneficio de crear esta herramienta de trabajo, vista como un *retrato individual*, en la que se recojan los deseos y el progreso educativo y formativo del/de la joven.

Un Programa Individual de Transición es un instrumento, una herramienta en forma de documento en el que el pasado, el presente y el futuro deseado del/de la joven se documenta. Debería incluir información sobre el espacio vital del/de la joven: circunstancias familiares, historia médica, tiempo de ocio, valores y características culturales, así como información sobre su educación y formación. Contribuirá a la consecución de los siguientes resultados:

- Aumentar las oportunidades del/de la joven de obtener un empleo estable,
- Unir los intereses, deseos, motivaciones, competencias, destrezas, actitudes y capacidades del/de la joven con los requerimientos de la profesión, trabajo, entorno laboral y las empresas,
- Aumentar la autonomía del/de la joven, la motivación, la auto-percepción y la auto-confianza,
- Crear una situación de beneficio mutuo para el/la joven y el empresario.

Un programa de transición está estrechamente relacionado con una programación individual y debería prepararse lo más pronto posible antes del fin de la educación obligatoria. Su objetivo es llenar el vacío existente entre el centro docente y el empleo. Un PIT ofrece un marco que pretende asegurar una mejor entrada al empleo; refleja un proceso dinámico, en el que se integran:

- Las características de los jóvenes (destrezas, capacidades, competencias y expectativas),
- Las demandas y requerimientos del sector del empleo, y
- La revisión permanente de un plan de acción.

Es necesario distinguir entre el programa educativo individual (PEI) y el programa individual de transición (PIT) o su equivalente. Es necesario aclarar que los países utilizan distintos términos para





definir la elaboración de un documento educativo individual que se corresponde a grandes rasgos con la siguiente definición: ... *Un PEI se elabora desde el currículum que un niño con dificultades de aprendizaje o discapacidades está siguiendo y se diseña para establecer las estrategias utilizadas para responder a las necesidades identificadas en cada niño... El PEI debería recoger sólo lo que es adicional o distinto del currículum general, que forma parte de lo establecido para todos los niños ...* (Reino Unido, Departamento para Educación y empleo, 1995).

Es necesario mencionar que el objetivo de un PIT, al igual que el del PEI, no es duplicar documentos o aumentar el número de tareas administrativas a realizar por los profesionales. Por el contrario, ambos documentos deberían utilizarse para recoger y guardar:


- Reflexiones sobre la situación del alumno/joven,
- Acuerdos relacionados con los objetivos a conseguir,
- Estrategias educativas/profesionales fijadas, y
- Una visión general del progreso del alumno en todo momento, incluso cuando se producen cambios educativos (cambiarse a otro centro) o geográficos (mudarse a otro lugar).

La programación de una transición eficaz se basa en los principios acordados en los objetivos de transición, respetando las diferencias relacionadas con las características y valores familiares. La transición es un proceso que puede llevar más o menos tiempo dependiendo de las necesidades y posibilidades de los individuos. Los principios rectores básicos de un proceso de programación de un PIT son:

- La persona con necesidades especiales debe participar activamente en la programación de su PIT,
- Las familias deberían participar,
- En la programación deberían estar presentes la colaboración y la cooperación inter-organismos,
- La programación debería ser flexible, respondiendo a los cambios de valores y experiencias.

El/la joven con necesidades especiales debería tener todas las oportunidades y el apoyo para desempeñar un rol fundamental en la programación de su PIT, ya que él/ella es el más interesado en

---



su propia vida. Un PIT tiene que garantizar que se logra el proceso óptimo para que el/la joven consiga la orientación y el apoyo que necesita antes, durante y después del periodo de transición. También es necesario que las familias participen activamente, ya que ellos serán tutores y compañeros de apoyo. Para que esto sea así, los profesionales deben tener en cuenta la situación familiar (valores y recursos culturales).

Es necesario incorporar algunas acciones en el proceso del PIT y que se cumpla por las partes involucradas: el/la joven, la familia, los profesionales del centro, los profesionales de servicios a la comunidad y los empresarios. Las acciones se incluirán en tres fases:

#### Fase 1: Información, observación y orientación

Una fase preparatoria que tiene lugar mientras se prepara el PIT. El objetivo es ayudar al/a la joven a realizar una elección individual de un trabajo y encontrar un lugar de formación adecuado.

#### Fase 2: Formación y cualificaciones

Esta fase se centra principalmente en las acciones a realizar durante el proceso de formación. El objetivo es que el/la joven obtenga las cualificaciones, competencias y certificados correspondientes.

#### Fase 3: Fortalecimiento, empleo y seguimiento

Esta fase se centra en los resultados exigidos. El objetivo es que el/la joven consiga y mantenga un trabajo, se beneficie de un aumento en la calidad de vida y asegure y mantenga la integración laboral.

Durante las tres fases, es necesario considerar los siguientes aspectos:

*Competencias a conseguir* – implica la realización de un análisis claro de las posibilidades del/de la joven, evaluando sus capacidades actuales, identificando y discutiendo sus deseos y planificando y preparando una orientación profesional consecuente



con él/ella y su familia. Los jóvenes y las familias deben conocer el contenido de los programas de formación profesional.

*Cualificaciones a obtener* – deben reflejar los logros de los jóvenes y debería tener un estatus real, incluso en el caso de los certificados “no formales” otorgados por los centros educativos o empresarios.

*Participación de distintos profesionales en el proceso del PIT* – necesita la participación de todos los involucrados: profesionales, familias y estudiantes (European Agency for Development in Special Needs Education, 2002). Deben clarificarse, organizarse y aceptarse las responsabilidades y roles por todas las partes participantes. Un profesional (como por ejemplo un orientador laboral, un profesor, etc.) debe actuar como persona de contacto durante el proceso de desarrollo, implementación y evaluación del PIT. Sin embargo, es importante definir sus cualificaciones y responsabilidades.

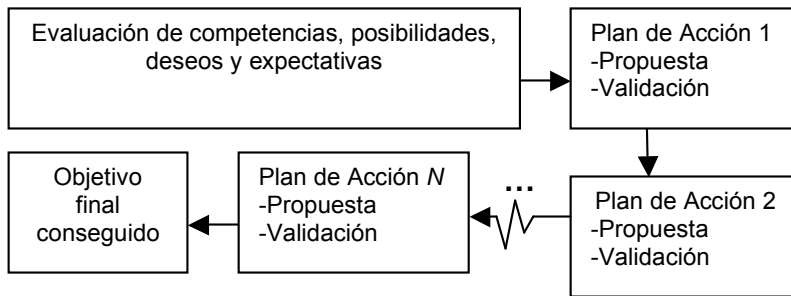
*Posibilidades de trabajo y experiencias* – implican la preparación del/de la joven para un trabajo real y el seguimiento en el lugar de trabajo, al menos por un periodo de tiempo. El/la joven, su familia y la persona de contacto necesitan estar informados de las demandas y necesidades del mercado laboral.

*Validación del proceso* – todas las partes involucradas (profesionales, jóvenes, familias) deben participar en la evaluación continua del progreso y desarrollo del/de la joven, lo que asegurará y ayudará al control de la calidad del proceso. La evaluación debe realizarse periódicamente como parte de un “contrato” entre el/la joven y la persona de contacto nominada. Se deben considerar tres niveles distintos de validación; forman parte de las tres fases descritas anteriormente:

1) Evaluación inicial: principalmente relacionada con las capacidades y expectativas del/de la joven. Según Lerner et al (1998), la evaluación hace referencia a la recopilación de información para realizar decisiones críticas sobre un/a joven para identificar los servicios especiales necesarios para programar la instrucción y medir el progreso.

2) Validación de objetivos y acciones: todas las propuestas para la acción deben validarse hasta que se consiga el objetivo final, que es encontrar y conservar un trabajo satisfactorio, como se explica en la siguiente figura.

**Figura 1. Validación de objetivos y acciones**



3) Evaluación de los resultados conseguidos – a realizar por todas las partes participantes durante todo el proceso. Es necesario tener en cuenta dos elementos:

- Debería haber suficiente tiempo para que el/la joven obtenga información y adquiera experiencia de los distintos lugares de trabajo y posibilidades educativas para tomar las decisiones correctas,
- El apoyo al programa de transición debería durar al menos hasta que el primer empleo sea seguro; simplemente encontrar un empleo es un parámetro muy limitado para poder asegurar un adecuado seguimiento de los resultados. Un seguimiento implica que alguien (normalmente la persona de contacto) debería responsabilizarse del apoyo al/a la joven durante todo el tiempo que necesite después de la transición al empleo.

La implementación práctica de los aspectos y características descritas anteriormente está centrada en las siguientes recomendaciones. Éstas necesitan considerarse por lo que son, esto es un “instrumento orientador” –un centro de referencia y reflexión para que todos los participantes puedan desarrollar un PIT según los distintos contextos sociales y educativos. Las recomendaciones pueden utilizarse como modelos para la implementación del proceso de PIT.



Las recomendaciones se presentan respondiendo a una serie de preguntas de forma secuencial. Para el propósito de estas recomendaciones, se asume que el centro ha preparado un PEI (o similar) para responder a las demandas de los alumnos con necesidades educativas especiales durante la educación obligatoria.

### Cuándo empezar

Es imposible fijar un momento preciso para todos los jóvenes en todos los países. Deben respetarse las diferencias de las necesidades individuales y los sistemas educativos. Sin embargo, los profesionales coinciden que dos o tres años antes de la transición a la vida laboral podría ser el mejor momento para preparar el documento. Éste puede ayudar a los jóvenes a evitar situaciones imposibles, por ejemplo, decidir en el último año de escolarización qué hacer después o ser rechazado para entrar en el área de formación en la que está interesado o no tener la información necesaria para realizar una elección. Una situación que debe evitarse es cuando el/la joven hace lo que los adultos piensan que es mejor para ellos.

Es importante encontrar el tiempo adecuado para empezar de forma flexible, con el acuerdo y la participación de todas las partes involucradas para poder decidir más tarde sobre qué (personas y servicios) es responsable de qué, con cuántos recursos económicos se cuenta y cómo se garantiza la coordinación general.

### Cómo proceder

Durante la educación obligatoria/general y antes del último año, el profesor/a el/la joven y su familia, el orientador y otros profesionales deben sentarse juntos y reflexionar y programar el futuro del/de la joven. Esta clarificación común de la situación es necesario que se prepare meticulosamente, teniendo en cuenta las siguientes etapas:

*Organización de un reunión de “mesa redonda”*: incluyendo a todas las partes involucradas en la programación y desarrollo del PIT

---

del/de la joven cuyo objetivo sea la creación de un equipo de orientación.

*Creación de un equipo de orientación:* el equipo debería reunirse al menos una o dos veces al año, según la edad del/de la joven, la importancia de sus necesidades, los problemas con los que se enfrenta o cualquier otra circunstancia.

*Composición del equipo de orientación:* el/la joven y/o la familia son los miembros permanentes de este equipo, junto con el tutor del/de la joven y, entre otros profesionales, la persona de contacto. Los miembros del equipo de orientación deben tener adjudicados roles y responsabilidades claros (por ejemplo, quién es responsable de cada cosa, durante qué periodo de tiempo, con respecto a la legislación existente y/o las normas escolares, etc.).

*Nombramiento de una persona de contacto:* la persona de contacto debería, preferiblemente, ser la misma durante todo el proceso, para que esté bien informado/a y pueda seguir el proceso adecuadamente. En el nombramiento de una persona de contacto se debería tener en cuenta su perfil personal y profesional. A nivel personal, debería tener una buena relación con todas las partes. A nivel profesional, se espera que:

- Tenga un buen conocimiento de los campos educativo y formativo,
- Trabaje en la construcción de redes entre empresarios, familias, trabajadores sociales, etc.,
- Busque empleos o coopere con la persona en el equipo responsable de buscar lugares de trabajo,
- Active y motive al/ a la joven durante la fase de transición.

El papel de la persona de contacto es actuar como persona de referencia para el equipo, estando en contacto e involucrando a profesionales externos cuando sea necesario y actuando como moderador durante las reuniones del equipo. El/ella también estarán en contacto con la persona responsable de la organización laboral antes y durante la ubicación del/de la joven y asegurará un seguimiento en el lugar de trabajo.



*Aseguración de los recursos y procesos económicos necesarios:* es esencial clarificar y acordar la estimación de gastos y las responsabilidades de financiación (cuánto costará y quién lo pagará).

### Cómo organizar la primera reunión

- Es necesario diferenciar la primera reunión de las siguientes. Todas las partes participantes ofrecerán aportaciones a la primera reunión:
- El/la joven explicarán sus deseos, competencias, intereses y necesidades, como parte de su proceso de auto-percepción y auto-evaluación,
- La familia expresará sus expectativas y las percepciones del futuro de su hijo/a,
- El/la profesor/a del/de la joven indicará el perfil del/de la joven (y su historial educativo),
- El orientador y otros profesionales (dependiendo de la situación del/de la joven) explicarán las competencias necesarias para el mercado laboral en relación con los deseos del/de la joven,
- La persona de contacto moderará la reunión, asegurando que todo el mundo expresa sus ideas y sentimientos. Él/ella buscará la información necesaria y anotará las tareas acordadas para discutir y evaluar en la siguiente reunión.

Con respecto a las competencias necesarias, se deben considerar tres áreas de igual importancia:

- Competencias académicas: el currículum que cursa en el centro,
- Competencias profesionales: adquisición del conocimiento y las habilidades necesarias para realizar una tarea profesional. Éstas pueden ser muy distintas dependiendo del empleo elegido y están directamente relacionadas con la experiencia laboral,
- Competencias personales: los logros individuales del/de la joven a niveles personal y social. Estas competencias son muy importantes, ya que apoyan la autonomía y la capacitación de la persona. Incluyen habilidades sociales y emocionales (ser independiente, seguir las normas, respetar los horarios, etc.); habilidades personales (saber cómo interactuar con los demás,

---

como presentarse, poder participar y planificar, etc.); habilidades físicas (relacionadas con habilidades psicomotoras).

Si se alcanza un acuerdo, se ha conseguido el objetivo de la primera reunión y en la segunda, se programará un plan de acción con una lista de tareas a discutir y evaluar. En caso de desacuerdo será necesario más información, reflexión y discusión. La persona de contacto debería encargarse de aportar la información necesaria o los contactos para preparar el correspondiente plan de acción.

### Siguientes reuniones

Las siguientes reuniones deben ser escrupulosamente preparadas, igual que la primera. El objetivo tiene que entenderse claramente por todas las partes. La temporalización también debe considerarse: no debería haber más reuniones de las necesarias, ni durar más de lo necesario.

La persona de contacto debería recoger el plan de acción acordado. Todo estará incluido en el PIT y debería completarse, modificarse y evaluarse durante todo el proceso. Los jóvenes necesitan contar con un formulario sencillo para registrar y auto-evaluar su proceso.


### 3.5 RECOMENDACIONES FINALES

Para asegurar una implementación eficaz de estos consejos, las dos recomendaciones siguientes van dirigidas a los responsables políticos. Se basan y completan las recomendaciones que aparecen en la primera parte del documento con respecto a los aspectos clave de *estrecha relación entre el centro y el mercado laboral*.

Los responsables políticos necesitan conocer y elaborar un marco legal que:

- Asegure que se organiza una cooperación entre los servicios escolares y de empleo mediante un documento, por ejemplo un PIT o su equivalente,



- 
- 
- Contribuya a establecer responsabilidades claras y recursos financieros y distribuirlos entre los distintos servicios involucrados en el desarrollo de un PIT.

### **3.6 CONCLUSIONES**

Es importante destacar que los retos –similares a los recogidos en el análisis de la Agencia- también han sido identificados por los países no participantes en este proyecto. Los retos expresados por todos los países se relacionan con:

- Falta de información,
- Prejuicios de los empresarios y actitudes reacias,
- Sobreprotección de los jóvenes por parte de los profesionales y las familias,
- Bajo número de empleos para personas con bajas habilidades,
- La necesidad de redes efectivas en las que participen los servicios y los profesionales de distintos sectores,
- La importancia de ofrecer oportunidades de educación y formación para los jóvenes que no han terminado la educación secundaria.

Al mismo tiempo, es importante destacar algunas mejoras conseguidas en muchos países, tales como la mayor disponibilidad de distintos itinerarios formativos así como el reconocimiento igualitario de las cualificaciones ofertadas tanto por las instituciones formativas especializadas como por las ordinarias.

Este análisis dio como resultado varias recomendaciones que sirvieran como directrices para facilitar una posterior mejora. Se puede decir que los profesionales, responsables políticos y representantes de los empresarios y sindicatos participantes en el proyecto de la Agencia llegaron a la conclusión de que la implementación de las recomendaciones sugeridas mejoraría indudablemente el proceso y minimizaría los problemas con los que los jóvenes se enfrentan normalmente cuando dejan la escuela y se enfrentan con temas relacionados con el empleo seguro.

También es importante destacar que todas las recomendaciones enumeradas en este capítulo deben verse como directrices para la



---

implementación y la reflexión sobre la propia práctica de los profesionales. Estas recomendaciones no pueden responder a todas las cuestiones prácticas, por consiguiente, los profesionales necesitan utilizarlas de forma flexible, adaptándolas a sus situaciones laborales.



## Bibliografia

ECOTEC Research and Consulting Ltd. (2000) *Benchmarking Employment Policies for People with Disabilities*. Report conducted on behalf of the European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs Unit EMPL/E/4

European Agency for Development in Special Needs Education / Meijer, C.J.W. (Editor) (1999) *Financing of Special Needs Education*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Agency for Development in Special Needs Education / Soriano, V. (Editor) (2002) *Transition from School to Employment. Main problems, issues and options faced by students with special educational needs in 16 European countries*. Middelfart: European Agency for Development in Special Needs Education

European Commission, Directorate-General Employment and Social Affairs (1998) *Joint Employment Report*. Brussels: European Commission

European Commission (2000) *Labour Force Survey*. Brussels: European Commission


Eurostat (1998) *Education across the European Union - Statistics and Indicators*. Luxembourg: Eurostat

HELIOS II (1996) *Socialisation and Preparation for Independent Living. Vocational Training and Education of Disabled Adults*. Brussels: European Commission

International Labour Office (1998) *Education, employment and training policies and programmes for youth with disabilities in four European countries*. Geneva: International Labour Office

Lerner J.W., Lowenthal B. and Egan R. (1998) *Preschool children with Special Needs: Children at Risk, Children with Disabilities*. Allyn and Bacon

---



Organisation for Economic Co-operation and Development (1997) *Post-compulsory Education for Disabled People*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

Organisation for Economic Co-operation and Development (2000) *Towards a Coherent Policy Mix*. Paris: Organisation for Economic Co-operation and Development

UNESCO (1994) *The Salamanca Statement and Framework for Action on Special Needs Education. Adopted by the: World Conference on Special Needs Education: Access and Quality*. Salamanca: UNESCO

Base de datos online sobre la transición de la escuela al empleo: [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

Los detalles de los representantes de la Agencia y expertos que contribuyeron a este capítulo pueden encontrarse en las Páginas Nacionales de la página web de la Agencia: [www.european-agency.org](http://www.european-agency.org) y [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)

La información nacional enviada por Eurydice puede encontrarse en el área web de la Agencia sobre transición: [www.european-agency.org/transit/](http://www.european-agency.org/transit/)



---



## PALABRAS FINALES

Cómo tratar con la diversidad en la educación secundaria no es un tema sencillo. Es necesario considerar varios factores, como la complejidad de la organización de los centros de secundaria, entre otros, para examinar y entender los retos con los que se enfrentan los estudiantes con necesidades educativas especiales.

Las mejoras en la educación dirigidas a desarrollar la calidad educativa para los estudiantes con necesidades educativas especiales en centros inclusivos son evidentes, pero todavía existen retos educativos. Aún persisten las barreras físicas, las actitudes negativas, los prejuicios y los estereotipos, así como muchas dudas y preguntas en las mentes de los profesionales, las familias e incluso de los propios jóvenes.

Es necesario reconocer que la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales en todas las etapas de la educación ordinaria es un tema delicado. Cualquier consideración sobre la inclusión debe hacerse con total respeto a las diversas situaciones de los países, recursos e historias.

Este documento plantea varias consideraciones relevantes relacionadas con tres temas fundamentales discutidos en él: cómo puede favorecerse y apoyarse la inclusión en secundaria, cómo pueden los alumnos con necesidades educativas especiales acceder a y en la educación superior y cómo puede mejorarse el acceso al empleo para los jóvenes con necesidades especiales.

Este documento no pretende presentar las soluciones a estos problemas. La intención ha sido ofrecer a los responsables políticos y profesionales algunas reflexiones que puedan ayudarles a afrontar algunos de los retos, de tal manera que puedan facilitar la mejor organización posible para los alumnos con necesidades educativas especiales en la educación post-primaria.

**Cor Meijer**  
**Victoria Soriano**  
**Amanda Watkins**

