

Necesidades Educativas Especiales En Europa

Publicación Monográfica



NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EUROPA

PUBLICACIÓN MONOGRÁFICA

Enero 2003

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Con la contribución de

EURYDICE

La red informativa sobre educación en Europa

Este informe ha sido elaborado por la Agencia Europea con la contribución de las Unidades Nacionales Eurydice. Se ha publicado con el apoyo de la Comisión Europea, Dirección General de Educación y Cultura.

Se permite extraer partes del documento si se cita la referencia de la fuente.

El informe está disponible en formatos electrónicos manipulables y en otros 12 idiomas para facilitar un mejor acceso a la información.

Las versiones electrónicas de este informe están disponibles en la página web de la Agencia Europea: www.european-agency.org

Editores: Cor Meijer, Victoria Soriano, Amanda Watkins.

Traducción: Victoria Alonso Gutiérrez

ISBN: 87-90591-90-9

Enero de 2003

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Østre Stationsvej 33
DK – 5000 Odense C Denmark
Tel: +45 64 41 00
secretariat@european-agency.org
Web : www.european-agency.org

Oficina de Bruselas:

3, Avenue Palmerston
B-1000 Brussels
Tel: +32 2 280 33 59
E-mail: brussels.office@european-agency.org

Índice

Prólogo.....	4
Introducción.....	5
1.Educación especial en Europa: Políticas y prácticas integradoras.....	7
1.1.Características comunes de políticas y prácticas.....	7
1.2. Definiciones de necesidades especiales/ discapacidad	8
1.3. Intervención para el alumnado con necesidades educativas especiales.....	9
1.4. Centros específicos de educación especial.....	12
1.5. Temas adicionales con relación a la provisión especial y la inclusión	14
1.6. Tendencias comunes en Europa.....	17
1.7. Conclusiones	21
2. Financiación de la Educación Especial.....	23
2.1 Modelos de financiación	23
2.2 Sistemas de Financiación	25
2.3. Eficiencia, eficacia, comportamiento estratégico y responsabilidad	29
2.4. Conclusiones	31
3. Profesorado y Educación Especial.....	32
3.1. Inclusión y apoyo al profesorado.....	32
3.2. Formación inicial del profesorado de educación especial	37
3.3. Formación complementaria en necesidades educativas especiales	41
3.4. Conclusiones	45
4. Tecnología de la Información y Comunicación en Educación Especial	46
4.1. Políticas de TIC y necesidades educativas especiales	46
4.2. TIC especializada en el apoyo a la educación de necesidades especiales.....	48
4.3. TIC en la formación de educación especial.....	53
4.4. Temas en la aplicación de la TIC en educación especial	54
4.5. Conclusiones	57
5. Intervención Temprana.....	59
5.1. Intervención para los niños y transición a la educación infantil.....	59
5.2. Equipos de intervención temprana	61
5.3. Apoyo económico a las familias.....	63
5.4. Conclusiones	65
6. Comentarios Finales.....	66
6.1. Resumen de los temas	66
6.2.Más información	68
Anexo 1: Coordinadores de Trabajo de la Agencia Europea	69
Anexo 2: Unidades Nacionales Eurydice	72

Prólogo

Este documento ha sido elaborado por la Agencia Europea con las contribuciones de las Unidades Nacionales Eurydice. La cooperación entre la Agencia Europea y Eurydice data del año 1999 cuando se le pidió a la Agencia Europea que proporcionara información para el Capítulo H (Educación de Necesidades Especiales), una parte de los Datos Clave sobre la Educación en Europa en los años 1999/2000. La nueva edición también incluye indicadores que han sido preparados dentro de este marco de estrecha cooperación.

La cooperación efectiva entre las dos redes: Eurydice y la Agencia Europea ha ayudado a hacer que la publicación de esta monografía sobre *Educación de Necesidades Especiales en Europa* sea posible.

Quiero expresar mi más sincera gratitud a los Coordinadores de Trabajo Nacionales de la Agencia Europea por su apoyo y cooperación en la preparación de esta publicación monográfica. También agradecerles a la Unidades Nacionales Eurydice su contribución, con especial referencia a las aportaciones de las Unidades de Bélgica (comunidades germano parlante), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Lituania, Polonia y Eslovaquia.

Jorgen Greve
Director

Introducción

Esta publicación *Necesidades Educativas Especiales en Europa* ofrece un resumen de la información relevante, recogida por los Coordinadores de Trabajo Nacionales de la Agencia Europea sobre las siguientes cinco áreas prioritarias de la educación especial:

- Políticas y Prácticas educativas integradoras
- Financiación de la Educación Especial
- Profesorado y Educación Especial
- Tecnología de la Información y Comunicación en Educación Especial
- Intervención Temprana

La información se ha recopilado mediante informes nacionales de cada tema, elaborados por los miembros de la Agencia Europea a través de cuestionarios y, en algunos casos, ejemplos prácticos.

El documento ha sido editado por la Agencia Europea y en los países en los que no está representada la Agencia, las contribuciones han provenido principalmente de las Unidades Nacionales Eurydice. No obstante, se han incluido las contribuciones y los comentarios de todas las unidades nacionales Eurydice.

El principal objetivo de este documento es desarrollar el ámbito/alcance de la información existente de las cinco áreas tratadas para abarcar más países. Se enviaron los materiales ya disponibles de los países miembros de la Agencia Europea a las unidades nacionales Eurydice para facilitar su tarea.

Se agradece expresamente a las unidades nacionales en Bélgica (comunidad germano parlante), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Polonia y Eslovaquia por su relevante contribución a esta publicación.

Este documento ofrece una visión general de los cinco temas seleccionados en los distintos países. Es necesario destacar que gran parte de la información se presenta en formato de tablas que es la mejor manera de resumir la información descriptiva. Este tipo de presentación no debe percibirse como un medio para comparar situaciones en los países.

Esta publicación no aborda los temas de educación de necesidades especiales con ninguna otra definición o filosofía en mente. No hay acuerdo en la interpretación de términos tales como handicap, necesidades educativas o discapacidad en los países. El enfoque que se ha utilizado aquí consiste en considerar todas las definiciones y perspectivas en la práctica de la educación especial en las cinco áreas principales.

El capítulo 1 trata de *Educación de Necesidades Especiales en Europa, Políticas y Prácticas Integradoras*. Presenta las características globales de las políticas y las prácticas en los distintos países, definiciones de necesidades especiales/ discapacidad utilizadas por los países, los tipos de intervención para alumnos con necesidades especiales, las características y el papel de los

centros de educación especial, temas adicionales sobre intervención especial e inclusión y tendencias comunes en Europa.

El capítulo 2 ofrece una panorámica general sobre *Financiación de la Educación de necesidades educativas especiales*. Analiza los modelos existentes de financiación en los distintos países, los sistemas de financiación, eficiencia, eficacia, comportamiento estratégico y responsabilidad con relación a los distintos sistemas de financiación.

El Capítulo 3 trata del *Profesorado y la Educación de Necesidades Educativas Especiales* y abarca la integración y el apoyo que se le brinda al profesor generalista y la formación inicial y complementaria del profesorado en educación especial.

El capítulo 4 trata de la *Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) en la Educación Especial*. Examina las políticas de TIC y necesidades educativas especiales en los distintos países, el apoyo de la TIC especializada dentro del marco de la educación especial, la TIC en la formación educativa de educación especial y los temas relacionados con su aplicación en la educación especial.

El capítulo 5 trata de La *Intervención Temprana* y se centra en los recursos disponibles para los niños y la transición a la educación infantil, las características de los equipos de intervención temprana y el apoyo económico ofrecido a las familias.

Se puede encontrar una visión general de los temas clave que se desprende de la información de estas cinco áreas en los Comentarios Finales del documento.

1.Educación especial en Europa: Políticas y prácticas integradoras

1.1.Características comunes de políticas y prácticas

La tendencia actual en la Unión Europea y en los países candidatos es desarrollar una política dirigida a la integración del alumnado con necesidades educativas especiales (NEE) dentro de la escuela ordinaria, proporcionando al profesorado varios tipos de apoyo tales como personal complementario, materiales, cursos de formación y equipamiento.

Los países se pueden agrupar en tres categorías según su política de integración con respecto al alumnado con necesidades educativas especiales:

- La primera categoría (enfoque a una banda) abarca países que desarrollan líneas de actuación política y prácticas dirigidas a la inclusión de la mayoría de su alumnado dentro de la educación ordinaria. Esta fórmula se apoya mediante una gran variedad de servicios que se centran en la escuela ordinaria. Este enfoque se puede encontrar en España, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega y Chipre.
- Los países que pertenecen a la segunda categoría (enfoque a varias bandas) tienen una gran cantidad de planteamientos sobre la inclusión. Ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas (sistema ordinario y de educación especial). Pertenecen a esta categoría Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia, el Reino Unido, Letonia, Liechtenstein, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia.
- En la tercera categoría (enfoque a dos bandas), existen dos sistemas educativos diferentes. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en centros de educación especial o aulas especiales. Generalmente, la gran mayoría de alumnos diagnosticados con necesidades educativas especiales no siguen el currículum ordinario con sus compañeros no discapacitados. Los sistemas están (o al menos estaban hasta hace poco) enmarcados en legislaciones distintas, con leyes distintas para la educación ordinaria y para la especial. En Suiza y Bélgica la educación especial está bastante bien desarrollada. En Suiza, la situación es bastante complicada: principalmente existe distinta legislación para los centros de educación especial y las aulas especiales (incluyendo servicios especiales dentro de las aulas ordinarias). Al mismo tiempo, existe un sistema de servicios bastante bien desarrollado para servicios especiales dentro de las aulas ordinarias –por supuesto, depende del Cantón-.

A veces puede ser difícil clasificar un país según su tipo de política inclusiva debido a los cambios de políticas recientes. Por ejemplo, Alemania y Holanda se posicionaron recientemente en el sistema a dos bandas, pero ahora se encaminan al enfoque a varias bandas.

Por supuesto, el estado de desarrollo de los países con respecto a la inclusión varía bastante. En Suecia, Dinamarca, Italia y Noruega se han desarrollado y puesto en práctica claras políticas integradoras en etapas muy tempranas. En estos países las se han producido ya hace años grandes opciones legislativas: no han ocurrido cambios importantes en los últimos años. En la mayoría de los demás países han acontecido grandes cambios legislativos, algunos de los cuales se enumeran a continuación:

- En los años 80, algunos países definieron sus sistemas educativos de necesidades educativas especiales como un recurso para los centros ordinarios. Otros países siguen este enfoque hoy en día: Alemania, Finlandia, Grecia, Portugal, Holanda y la República Checa.
- La elección de los padres se ha convertido en un tópico a la hora de realizar cambios legislativos en Austria, Holanda, el Reino Unido y Lituania.
- La descentralización de responsabilidades para dar respuesta a las necesidades educativas especiales es un tema específico en la legislación de Finlandia (municipios), Reino Unido, Holanda (grupos escolares), la República Checa y Lituania. En el Reino Unido los centros están siendo cada vez más dotados con recursos por sus autoridades locales de tal forma que pueden tomar sus propias decisiones sobre la mejor manera de destinar sus presupuestos generales para dar respuesta a las necesidades educativas de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades educativas severas.
- El cambio de financiación en la educación especial es una innovación importante en Holanda.
- En Suiza, la financiación de la educación especial se discute a nivel político: se propone que la educación especial esté enteramente bajo la responsabilidad de los Cantones (hasta ahora confederación)
- La legislación referente a la educación de necesidades especiales en secundaria se está desarrollando o se ha desarrollado recientemente en Holanda, Austria y España.

1.2. Definiciones de necesidades especiales/ discapacidad

Como era de esperar, las definiciones y categorías de necesidades educativas especiales y minusvalía varía de un país a otro. Algunos países definen sólo uno o dos tipos de necesidades especiales (por ejemplo Dinamarca). Otros, incluyen a los alumnos con necesidades especiales en más de 10 categorías (Polonia). La mayoría distinguen entre 6 y 10 tipos de necesidades educativas especiales. En Liechtenstein no se distinguen tipos de necesidades especiales; sólo se define el tipo de apoyo.

Estas diferencias entre países están estrechamente relacionadas con regulaciones administrativas, económicas y procedimentales. No reflejan las variaciones de la extensión y los tipos de necesidades educativas especiales entre países.

En casi todos los países existe un debate sobre el concepto de necesidades educativas especiales. Cada vez hay más personas convencidas de que el enfoque médico del concepto “minusvalía” debería reemplazarse por

un concepto de enfoque más educativo: el enfoque principal se ha cambiado ahora al contemplarlo como las consecuencias de la discapacidad en la educación. Sin embargo, al mismo tiempo está claro que este enfoque es muy complejo y que los países están luchando actualmente por la puesta en práctica de esta filosofía. Por otro lado, este tema, la descripción de discapacidades en términos de consecuencias educativas, se está debatiendo en la mayoría de países europeos.

Con relación a esta discusión, cada vez en más países, se está desarrollando la utilización de la evaluación de los alumnos con necesidades educativas especiales en la implementación de una educación adecuada. Esto se hace mayoritariamente mediante Adaptaciones Curriculares Individuales (también se utiliza en otros países el término, por ejemplo, Programación Educativa Individual)

1.3. Intervención para el alumnado con necesidades educativas especiales

Comparar países, especialmente los indicadores cuantitativos, es muy complejo en el campo de la educación especial y la integración. Este es el caso especialmente de algunos países que ofrecen datos relativamente precisos, mientras que otros sólo dan estimaciones globales. Algunos países no pueden ofrecer cifras exactas debido al carácter descentralizador de sus sistemas educativos. Esto sucede por ejemplo en Suecia, Finlandia y Dinamarca. En otros países el número de alumnos segregados sólo se estima en base a que, en general, el alumnado se escolariza en el sistema educativo ordinario. Sin embargo, cuando algunas regiones o centros específicos pueden ofrecer otras soluciones distintas a la enseñanza ordinaria, el porcentaje de alumnado en centros específicos de educación especial se estima por debajo del 0.5%. La siguiente tabla ofrece algunas indicaciones del tipo de intervención para alumnos con necesidades educativas especiales con respecto a la situación general.

Tabla 1.1. intervención para alumnos con necesidades educativas especiales¹

	Número de alumnos de enseñanza obligatoria	Porcentaje de alumnos con NEE	Porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos ²	Año de referencia
Alemania	9,159,068	5.3%	4.6%	2000/2001
Austria	848,126	3.2%	1.6%	2000/2001
Bélgica (A)	9,427	2.7%	2.3%	2000/2001
Bélgica (F)	680,360	4.0%	4.0%	2000/2001
Bélgica (H) ³	822,666	5.0%	4.9%	2000/2001
Chipre	N/R	5.6%	0.7%	2000/2001
Dinamarca	670,000	11.9%	1.5%	2000/2001
Eslovaquia	762,111	4.0%	3.4%	2001/2002
Eslovenia	189,342	4.7%	(:)	2000
España	4,541,489	3.7%	0.4%	1999/2000
Estonia	205,367	12.5%	3.4%	2000/2001
Finlandia	583,945	17.8%	3.7%	1999
Francia	9,709,000	3.1%	2.6%	1999/2000/2001
Grecia	1,439,411	0.9%	<0.5%	1999/2000
Holanda ⁴	2,200,000	2.1%	1.8%	1999/2000/2001
Hungría	1,191,750	4.1%	3.7%	1999/2000
Irlanda	575,559	4.2%	1.2%	1999/2000
Islandia	42,320	15.0%	0.9%	2000/2001
Italia	8,867,824	1.5%	<0.5%	2001
Letonia	294,607	3.7%	3.6%	2000/2001
Liechtenstein	3,813	2.3%	1.8%	2001/2002
Lituania	583,858	9.4%	1.1%	2001/2002
Luxemburgo	57,295	≈ 2.6%	≈ 1.0%	2001/2002
Noruega	601,826	5.6%	0.5%	2001
Polonia	4,410,516	3.5%	2.0%	2000/2001
Portugal	1,365,830	5.8%	<0.5%	2000/2001
Reino Unido	9,994,159	3.2%	1.1%	1999/2000
Rep. Checa	1,146,607	9.8%	5.0%	2000/2001
Suecia	1,062,735	2.0%	1.3%	2001
Suiza ⁵	807,101	6.0%	6.0%	1999/2000

Fuente: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial y Red Eurydice.

¹ Se puede encontrar más información estadística de los distintos países en la sección de Panorámicas Generales de la página web de la Agencia Europea: www.european-agency.org

² El término "Centros específicos de educación especial" o "provisión" en este texto se refiere a centros específicos y aulas especiales a tiempo completo (o prácticamente a tiempo completo)

³ En la Comunidad Flamenca, existen programas de educación especial en centros ordinarios para apoyar al profesorado (por ejemplo para alumnos de familias desfavorecidas, niños refugiados, etc) Los centros tienen presupuestos adicionales para esto. El número de alumnos que pertenecen a este grupo no está incluido en las cifras de alumnos con NEE. Éstas sólo se refieren al alumnado con discapacidades intelectuales, físicas, visuales o auditivas, con dificultades de aprendizaje severas y problemas de comportamiento.

⁴ El porcentaje de Holanda ha descendido notablemente comparado con las cifras de hace cinco años debido a los cambios en la legislación: algunos tipos de centros específicos ahora pertenecen al sistema de educación ordinaria.

⁵ Las estadísticas a nivel nacional no permiten diferenciar entre alumnos con NEE en integración y en centros específicos de educación especial (muchos alumnos con NEE en centros ordinarios no se cuentan separadamente)

Como era de esperar, las cifras varían considerablemente dependiendo de los países. Algunos registran un total de alrededor del 1% de alumnos con necesidades educativas especiales (por ejemplo Grecia), otros registran más del 10% (Estonia, Finlandia, Islandia y Dinamarca). Estos contrastes en el porcentaje de alumnos registrados con NEE reflejan las diferencias en legislación, evaluación de los procedimientos, financiación, adaptaciones y provisión. Por supuesto, *no reflejan las diferencias en la importancia de las necesidades especiales* entre los países.

También se ofrece información del porcentaje de alumnos escolarizados en centros específicos (centros y aulas de educación especial). Aunque el sentimiento general es de que estos datos son de fuentes bastante fidedignas, es necesario enfatizar que estos porcentajes de alumnos en centros específicos se basan en *distintos grupos de edad* (la edad obligatoria varía en cada país). Considerados juntos todos los países, alrededor del 2% de todo el alumnado en Europa está escolarizado en centros específicos o en aulas de educación especial.

Tabla 1.2. *Porcentaje de alumnos con NEE en centros específicos de educación especial*⁶

< 1%	1-2%	2-4%	>4%
Chipre	Austria	Bélgica (A)*	Alemania
España	Dinamarca	Eslovaquia	Bélgica (F)*
Grecia	Holanda ⁷	Estonia	Bélgica (H)*
Islandia	Irlanda	Finlandia	República
Italia	Liechtenstein	Francia	Checa
Noruega	Lituania	Hungría	Suiza
Portugal	Luxemburgo	Letonia	
	Reino Unido	Polonia	
	Suecia		

* Comunidad (A) alemana, (F) flamenca o (H) holandesa.

Algunos países escolarizan menos del 1% de todos sus alumnos en centros y aulas específicos, otros más del 6% (Suiza). Cabe destacar que los países del noroeste de Europa parece que escolarizan a sus alumnos con más frecuencia en centros específicos, en contraposición con los países del sur y los escandinavos. También aquí, estas diferencias no pueden atribuirse fácilmente a un conjunto específico de factores con respecto al nivel de políticas y prácticas, aunque pudieran estar relacionados con características demográficas.

⁶ Ver nota 2

⁷ Ver nota 4

En el estudio *Integración en Europa: provisión para Alumnos con NEE* (Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, Middelfart, 1998)⁸ se encontró una gran correlación entre los porcentajes de alumnos en centros específicos y la densidad de población de los países. La correlación entre las dos variables era relativamente alta: 0,60 (N= 15), siendo significativa en el nivel 0.05. En términos estadísticos, alrededor del 36% de la varianza del porcentaje de alumnos segregados se explica por la densidad de población.

Esta correlación relativamente alta puede producirse por el hecho de que en países con una baja densidad de población, la segregación en centros específicos tiene algunas desventajas claras. En primer lugar, en estos países, la educación en centros específicos requiere una gran inversión de tiempo en recorrer las distancias, debido a que los alumnos tienen que ser transportados a otras ciudades. En segundo lugar, existen consecuencias sociales negativas: se saca a los niños de su entorno social y tienen menos tiempo para los amigos de su propio barrio. Además, los centros específicos en áreas de baja población no son muy rentables. En países con alta densidad de población, los centros específicos tienen menos consecuencias negativas: las distancias son más cortas, los efectos sociales negativos son bastante pocos y los centros de educación especial son más rentables.

Por supuesto, las diferencias de escolarización de los alumnos con necesidades especiales reflejan algo más que las diferencias en la densidad de población. Algunos países tienen una larga tradición de política y práctica integradoras, mientras que otros han empezado recientemente a desarrollar una política de integración. Sin embargo, debe reconocerse que factores tan intrascendentes como la densidad de población, a veces juegan un papel importante.

1.4. Centros específicos de educación especial

La transformación de centros específicos e institutos en centros de recursos es una tendencia muy común en Europa. La mayoría de los países informan que están planificando desarrollar, están desarrollando o ya han desarrollado una red de centros de recursos en sus países. A estos centros se les dan diferentes nombres y se les asignan también distintas funciones. Algunos países les llaman centros de conocimiento, otros, centros de recursos o de expertos. En general, a estos centros se les asignan las siguientes funciones:

- Provisión para la formación y cursos para profesores y otros profesionales
- Desarrollo y difusión de materiales y métodos
- Apoyo para centros ordinarios y padres
- Ayuda para alumnos individuales (a tiempo parcial)
- Orientación para la entrada al mercado laboral.

⁸ Aquellas cifras incluían países distintos a los que se analizan en este estudio.

Algunos de estos centros tienen funciones a nivel nacional, especialmente con respecto a algunos grupos objeto específicos (particularmente necesidades especiales leves), otros tienen funciones más amplias y a nivel regional.

Algunos de estos países ya tienen cierta experiencia con los centros de recursos (Austria, Noruega, Dinamarca, Suecia y Finlandia por ejemplo), otros están poniendo en práctica el sistema (Chipre, Holanda, Alemania, Grecia, Portugal y la República Checa). En algunos países los centros específicos están obligados a cooperar con los centros ordinarios en el área de influencia (España), o los centros especiales proporcionan servicios ambulatorios u otros servicios a los centros ordinarios (Bélgica, Holanda, Grecia, el Reino Unido)

El papel de los centros específicos con respecto a la integración está, por supuesto, estrechamente relacionado con el sistema educativo del país. En países que casi no cuentan con centros específicos como Noruega e Italia, por ejemplo, su papel es estructuralmente modesto (en Noruega, 20 de los centros específicos anteriores son en la actualidad centros de recursos regionales o nacionales). En Chipre, la Ley de Educación Especial de 1999 demanda que los nuevos centros específicos se deben construir dentro del entorno de los centros ordinarios para facilitar contactos y redes y si fuera posible, promover la integración.

En países con una sistema educativo de necesidades especiales relativamente amplio, los centros de educación especial participan activamente en el proceso de la integración. En esos países la cooperación entre la educación especial y la ordinaria es clave. Sin embargo, se oye también que los centros especiales están amenazados por el proceso de integración (Bélgica, Holanda y Francia por ejemplo). Esta es una consecuencia más o menos directa de tener una sistema de educación especial relativamente amplio: por un lado, es necesaria la cooperación de los centros especiales en el proceso hacia la inclusión; por otro, el proceso de inclusión en sí mismo es un peligro directo para ellos. Al mismo tiempo, la integración en estos países es difícil de conseguir debido a que los centros ordinarios se utilizan en mayor o menor medida para transferir sus problemas a otras partes del sistema educativo, los centros de educación especial. Además, el profesorado especialista y otros profesionales que trabajan en el sistema de educación especial se consideran frecuentemente expertos en necesidades educativas especiales y generalmente piensan que cumplen con la necesidad y ponen en duda la noción de integración. Es extremadamente difícil cambiar ese status quo.

Por supuesto, esta transformación tiene enormes consecuencias para la educación de necesidades especiales. Normalmente, los institutos educativos tienen que depender de estructuras de apoyo o centros de recursos para padres, profesores y otros. Sus nuevas tareas son apoyar a los centros ordinarios, elaborar materiales y métodos, recoger información y ofrecérsela a los padres y profesores, cuidar de la simbiosis necesaria entre las instituciones

educativas y no educativas y apoyar el proceso de transición de los centros al mundo laboral cuando ésta sucede. En algunos casos, los educadores especiales y los centros organizan ayuda a corto plazo para alumnos individualmente o en pequeños grupos.

1.5. Temas adicionales con relación a la provisión especial y la inclusión

1.5.1. Adaptaciones Curriculares Individuales

La mayoría de los países utilizan las ACI para los alumnos con necesidades especiales. Este documento contiene información sobre cómo se adapta el currículo ordinario y cuáles son los recursos necesarios adicionales, objetivos y evaluación del enfoque didáctico. Las adaptaciones se pueden hacer de diferentes formas y en algunos casos, según la discapacidad del alumno, se pueden omitir ciertas materias del currículo.

Recientes puntos de vista sobre la inclusión han destacado el hecho de que ésta es en primer lugar un tema de la reforma educativa y no un asunto de lugar. La integración empieza con el derecho de todos los alumnos de estar escolarizados en la educación ordinaria. Algunos países (por ejemplo, Italia) así lo han expresado en términos legales y directos y han cambiado su enfoque educativo para ofrecer más respuestas dentro de la educación ordinaria. Por supuesto, las distintas perspectivas están estrechamente relacionadas con la posición actual de la educación de necesidades especiales en esos países.

Los países con el objetivo de ofrecer recursos a la educación especial dentro de la escuela ordinaria, destacan el punto de vista de que el marco del currículo general debe abarcar a todos los alumnos. Por supuesto, puede ser necesario realizar algunas adaptaciones específicas al currículo general. Esto se hace mayoritariamente utilizando una ACI. Según las descripciones de los países, está claro que en casi todos ellos, la ACI juega un papel importante para la educación de necesidades especiales inclusivas. Ésta es una de las tendencias actuales en Europa: utilizar este documento individual para especificar las necesidades de los alumnos, sus objetivos y medios y para detallar el grado y tipo de adaptaciones a realizar en el currículo ordinario para evaluar el progreso de los alumnos involucrados. También puede servir de “contacto” entre los distintos “actores”: padres, profesores y otros profesionales.

1.5.2. Educación Secundaria

Otro tema en el campo de las necesidades especiales y el currículo es la respuesta a las necesidades especiales en secundaria. Como se pone de manifiesto en algunos informes de los países, la integración generalmente funciona bien en la educación primaria, pero en la secundaria surgen serios problemas. Es bien sabido que del tema de la especialización y la distinta organización de los centros de secundaria surgen serias dificultades para la integración en esta etapa educativa. También se destaca que generalmente la “distancia” entre los alumnos con necesidades especiales y sus compañeros se incrementa con la edad.

Debería resaltarse que la mayoría de los países “están de acuerdo” con que el tópico de la integración en secundaria debería ser uno de los principales temas de preocupación. Las áreas con problemas específicos cuentan con un profesorado con insuficiente formación y las actitudes de estos son menos positivas.

1.5.3. *Actitudes del profesorado*

Con relación a este tema, se menciona frecuentemente que depende en gran medida de su experiencia (con alumnos con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones como el número de alumnos por aula y la carga de trabajo del profesorado. Especialmente en secundaria, los profesores están menos dispuestos a integrar a los alumnos con necesidades especiales en sus aulas (sobre todo cuando tienen problemas emocionales serios y de comportamiento)

1.5.4. *Papel de los padres/madres*

La mayoría de los países informan que en general los padres tienen actitudes positivas hacia la integración; las mismas que mantiene la sociedad. Por supuesto, las actitudes de los padres están determinadas en gran medida por las experiencias personales, como se menciona por ejemplo en Austria y Grecia. Además, las experiencias positivas de inclusión son bastante raras en países donde los recursos se concentran en el sistema de centros de educación especial y no están disponibles para los centros ordinarios. Sin embargo, si estos pueden ofrecer esos servicios, los padres pronto muestran actitudes positivas hacia la integración (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997)⁹. La prensa puede jugar aquí un papel importante (como demuestra la experiencia en Chipre).

En países con un sistema educativo más segregado, los padres realizan una gran presión para conseguir la inclusión (por ejemplo en Bélgica, Francia, Holanda, Alemania y Suiza). También se comentan las actitudes positivas de los padres en países donde la inclusión es una práctica común (por ejemplo Chipre, Grecia, España, Portugal, Noruega, Suecia). Al mismo tiempo, los países informan que en el caso de las necesidades educativas más severas, los padres (y los alumnos) algunas veces prefieren que los alumnos de educación especial se escolaricen en un centro específico. Este es el caso, por ejemplo de Noruega y Suecia, donde los padres de niños sordos quieren que sus hijos tengan la posibilidad de comunicarse con sus compañeros mediante el lenguaje de signos. Es también el caso de Finlandia para las necesidades educativas severas. En España y Portugal, algunas personas abogan por la escolarización en centros y aulas especiales. Algunos padres y profesores creen que los centros de educación especial tienen más recursos, competencias y destrezas que los centros ordinarios, especialmente en la educación secundaria y con relación a las necesidades más severas (incluyendo discapacitados psíquicos severos y problemas de comportamiento).

La elección de los padres es un tema importante en Austria, la República Checa, Lituania, Holanda y el Reino Unido. En estos países, los padres generalmente asumen que ellos tienen el derecho legal a expresar sus preferencias por el centro al que les gustaría que asistieran sus hijos. En otros países el papel de los padres parece ser bastante más modesto. En Eslovaquia, por ejemplo, aunque la opinión de los padres es necesaria, la decisión del traslado de un alumno a un centro específico es competencia del director/a del centro de educación especial.

En Bélgica (Comunidad flamenca) se ha aprobado un nuevo decreto sobre la igualdad de oportunidades en educación en junio de 2002. Esta nueva

legislación enfatiza el derecho de los padres y los alumnos a elegir el centro para su escolarización. Las razones para que los centros nieguen la escolarización a un alumno están muy claramente definidas. Dentro de este marco general, se aplican reglas específicas a alumnos con necesidades educativas especiales. El cambio de un alumno con NEE a otro centro (ordinario o especial) tiene que basarse en las posibilidades de apoyo del centro, en la opinión de los padres implicados, en el consejo y asesoría del centro de recursos y además tener en cuenta los recursos adicionales disponibles. En caso de rechazo o cambio, los centros tienen que hacer un informe escrito a los padres y al director del organismo regional o municipal (en el que los padres están también representados). En cualquier caso los padres con un hijo con NEE no pueden ser obligados a matricular a su hijo en un centro de educación especial.

⁹ Pijl, S.J., Meijer, C.J.W. Hegarty, S. (eds) (1997) Educación inclusiva. Un programa global. London: Routledge.

Algunos países, como Francia, señalan la influencia de la descentralización en las actitudes de los padres: se cree que a niveles regionales y locales la influencia paterna se cambia con más facilidad y un contacto estrecho con las autoridades responsables puede facilitar un cambio positivo. En Suecia, parece que las decisiones sobre el apoyo necesario para alumnos individualmente se hace a nivel local, en cooperación con profesores y padres. Además, se ha decidido que las autoridades locales transfieran ciertas responsabilidades y parte de los procesos de toma de decisiones a las juntas locales que están representadas por padres mayoritariamente.

1.5.5. *Obstáculos*

Existen bastantes factores que se pueden interpretar como obstáculos para la integración. Algunos países señalan la importancia de un sistema de financiación adecuado. Declaran que sus sistemas de financiación no son suficientes para realizar prácticas inclusivas. En el capítulo 2, sección 2.1. (pp. 22-24), se aborda este tema con más detalle.

No sólo el sistema de financiación puede obstaculizar el proceso de integración, sino que también la existencia de un gran número de centros específicos es un impedimento para la integración. Como se ha visto antes, en países que tienen un sistema educativo segregado bastante amplio, los centros específicos y los profesores especialistas pueden sentirse amenazados por el proceso de integración. Temen que su posición de "privilegio" pueda estar amenazada. Este es el caso, sobre todo, cuando el contexto económico es bastante complejo y finalmente sus puestos de trabajo pueden estar en peligro. En estas situaciones es muy complejo debatir la integración en base a argumentos normativos o pedagógicos.

Otros factores importantes que surgieron se refieren a la disponibilidad de condiciones suficientes para el apoyo dentro de los centros ordinarios. Si en los centros ordinarios no se cuenta con el conocimiento, las destrezas, actitudes y materiales necesarios, la integración de alumnos con necesidades especiales será difícil de conseguir. Una formación del profesorado adecuada (en sus estudios universitarios o mediante cursos de formación) es un prerequisite esencial para la integración.

Unos cuantos países, como Francia, consideran que el número de alumnos por aula en los centros ordinarios puede ser un factor negativo. Estos países señalan que es extremadamente difícil para los profesores incluir a los alumnos con necesidades especiales cuando ya tienen una gran carga laboral.

1.5.6. *Alumnado*

Además, deben mencionarse factores relacionados con el alumnado. Los países destacaron el hecho de que en algunos casos (alumnos sordos, discapacitados psíquicos severos y/o con problemas de comportamiento), la integración es un reto real. Este es el caso de la educación secundaria especialmente.

1.6. Tendencias comunes en Europa

¿Cuáles son las tendencias comunes en Europa? ¿Ha habido algún progreso en el tema de la educación de necesidades especiales? ¿Cuáles son los principales retos para el futuro? A continuación se señalan los cambios más importantes originados en los países europeos en los últimos diez años.

1.6.1. *Tendencias y avances*

1. Hay un movimiento en el que los países con un sistema claro de educación de necesidades especiales a dos bandas (sistema relativamente amplio de educación de necesidades especiales en paralelo a la educación ordinaria) están desarrollando un continuo de servicios entre los dos sistemas. Además, los centros de educación especial se definen cada vez con más frecuencia como centros de recursos para los centros ordinarios.
2. Se ha conseguido un avance legislativo con respecto a la inclusión en muchos países. Esto es aplicable sobre todo a países con una sistema educativo sobre necesidades especiales segregado que desarrollaron nuevos marcos legislativos con respecto a la educación especial dentro de la escuela ordinaria.
3. Algunos países han planificado cambiar su sistema de financiación para conseguir más servicios integradores. En otros, existe cada vez más una concienciación de la importancia de un sistema de financiación adecuado.
4. La elección de los padres se ha convertido un tema muy importante en algunos países en los últimos años. Hay un intento de conseguir centros más integradores mediante un número cada vez más amplio de posibilidades para los padres que eligen un centro educativo para sus hijos.

5. La transformación de centros específicos en centros de recursos ha continuado en la mayoría de los países. En algunos otros este modelo se está iniciando en la actualidad.
6. El papel de las Adaptaciones Curriculares Individuales en la práctica de la educación especial es una tendencia común en Europa. Se ha mejorado bastante con respecto a este tema.
7. Los países intentan cambiar un paradigma psicomédico por uno más educativo o interactivo. Sin embargo, por el momento esto se está haciendo principalmente con respecto a los cambios de principios y puntos de vista. La implementación de estos nuevos puntos de vista en la práctica de la educación especial todavía necesita desarrollarse.

1.6.2. Retos

1. En general, la tensión entre, por un lado, la presión de obtener mejores resultados en los centros y por otro, la posición de los alumnos de riesgo está creciendo. La sociedad cada vez pone más atención en los resultados del proceso educativo. Uno de los ejemplos más explícitos se puede encontrar en Inglaterra donde la publicación del rendimiento de los alumnos por el centro, al final de la evaluación de la principal etapa educativa, incluyendo los resultados en los exámenes públicos al final de la secundaria obligatoria (más de 16 años), ha suscitado mucha atención y discusión. Los resultados son publicados por la prensa en forma de “tablas” por orden de puntuación.

Por supuesto, no es sorprendente que la sociedad pida generalmente más resultados y beneficios. Como resultado, la filosofía de mercado se ha introducido en la educación y los padres empiezan a comportarse como clientes. Los centros son “responsables” de los resultados obtenidos y existe una tendencia creciente a juzgar los centros en base a sus resultados. Debería resaltarse que este cambio presenta algunos peligros para los alumnos de riesgo y para sus padres. En primer lugar, los padres de los niños que no están identificados de necesidades educativas especiales podrían intentar elegir un centro donde el proceso de aprendizaje fuera eficiente y eficaz y no estuviera obstaculizado por alumnos con aprendizaje lento u otros que necesiten una atención especial. Generalmente los padres quieren el mejor colegio para sus hijos.

En segundo lugar, los centros están más predispuestos a favorecer a los alumnos que contribuyen a elevar los resultados. Los alumnos con necesidades educativas especiales no sólo contribuyen a una varianza más alta en el aula, sino que también hacen que los logros tengan una media más baja. Estos dos factores son una amenaza directa para los alumnos con necesidades especiales. Este es el caso especialmente en el contexto de una elección escolar libre y la ausencia de la obligación de los centros de admitir a todos los alumnos dentro de su área de influencia. En este sentido, el deseo de conseguir unos resultados más altos y de incluir alumnos con necesidades educativas especiales puede resultar poco ético. Este dilema necesita una atención

sería. Algunos países se han referido a él y se espera que otros lo hagan en breve. Es un área clara de tensión que tiene que ser atendida para proteger la posición de los alumnos de riesgo.

2. La posición de los alumnos con necesidades especiales en la escuela ordinaria y la calidad de los servicios que se les ofertan debería estar controlada más sistemáticamente en Europa. Los procedimientos de control y evaluación deben desarrollarse y, en general, el tema de la responsabilidad todavía tiene que abordarse dentro del marco de la educación de necesidades especiales. Esto es especialmente necesario en el contexto actual del proceso creciente de descentralización en la mayoría de los países. Debería establecerse un procedimiento sistemático evaluador para controlar estas evoluciones y sus resultados. El control y la evaluación son elementos esenciales para conseguir responsabilidad educativa y también y especialmente en la educación de necesidades especiales. En primer lugar, esto debería responder a una necesidad creciente de aumentar el uso eficaz y efectivo de los fondos públicos. En segundo lugar, y este es el caso también en el contexto de la integración, los usuarios de los recursos educativos (especialmente los alumnos con NEE y sus padres) deberían estar convencidos de que los recursos que se les ofertan son de buena calidad: se hacen necesarias entonces formas de seguimiento (externo), control y evaluación.

Es precisamente en este área donde surgen algunas tensiones. Algunos países informan de que en el desarrollo hacia la integración es necesario reducir el etiquetado y los procesos evaluadores. Ciertamente, es muy importante que los presupuestos se utilicen en lo posible, en los procesos educativos (enseñanza, dotación de servicios adicionales, ayuda, etc.), en lugar de en diagnóstico, evaluación, control y pleitos. Sin embargo, es extremadamente importante controlar y evaluar el desarrollo de los alumnos con necesidades educativas especiales, por ejemplo para ajustar adecuadamente las necesidades y la dotación. Además, los padres necesitan estar informados del progreso de sus hijos.

3. La integración en secundaria es también un tema preocupante. El desarrollo de posibilidades para la formación del profesorado y de actitudes positivas son retos para el futuro más próximo.

4. Una estimación “aproximada” del porcentaje de alumnos con necesidades educativas en países europeos revela que alrededor del 2% de todos los alumnos están escolarizados en centros específicos de educación especial. Es difícil evaluar en qué medida se ha progresado considerando el número de alumnos en situaciones de segregación o inclusión en los países europeos. Sin embargo, durante los pasados años, países con un sistema educativo relativamente amplio de necesidades especiales en centros específicos mostraron un aumento constante en los porcentajes de alumnos escolarizados en centros especiales. Aunque se carece de las cifras exactas, es posible afirmar

que no se ha avanzado demasiado con respecto a la inclusión a nivel europeo durante los pasados diez años. Por el contrario, las estimaciones más realistas tienden a mostrar un ligero aumento en la segregación. Algunos países todavía tienen que poner en práctica sus líneas políticas de actuación. Sin embargo, existe una base general para el optimismo, especialmente en los países que han experimentado un aumento importante en el número de alumnos en situaciones de segregación y que ahora están poniendo en práctica sus políticas prometedoras.

5. La responsabilidad es un tema central en el campo de la educación especial. En la mayoría de los países, la responsabilidad de la educación especial recae en el Ministerio de Educación u otras autoridades educativas. En algunos otros, colaboran también otros ministerios. Francia y Portugal son ejemplos claros de países donde la responsabilidad de la dotación educativa para alumnos con necesidades especiales se divide entre distintos ministerios.

En algunos países, estas responsabilidades compartidas son en gran medida, el resultado de una tradición y tiene raíces históricas fuertes. Sin embargo, una desventaja clara de esta división de responsabilidades es el hecho de que puedan surgir distintos enfoques sobre la innovación pedagógica en general y en especial sobre el tema de la integración. Aunque el cambio de un paradigma médico de necesidades especiales hacia otros más modernos (por ejemplo el paradigma educativo e interactivo en la diagnosis, evaluaciones y también en tipos de dotación) es más probable que emerja dentro del contexto educativo y que no sea así dentro del contexto de otros ministerios. Además, parece que el control, la evaluación y la recopilación de información con respecto a la provisión de necesidades especiales (por ejemplo con relación al número de alumnos de esa provisión) es complicada en países donde existe un cierto grado de dualidad en las responsabilidades y en la administración.

Aunque en la mayoría de los países los ministerios de educación tienen la responsabilidad absoluta de la educación especial, existe una tendencia clara y extendida hacia la descentralización. Por ejemplo, en el Reino Unido, la república Checa y Holanda, la descentralización es un tema crucial en el debate sobre la provisión de educación especial. En Inglaterra, existe un aumento de los recursos y mayor responsabilidad en las tomas de decisiones para los que se encuentran más próximos a los niños debido a que es evidente que la flexibilidad proporciona más beneficios a un mayor número de alumnos que necesitan el apoyo. En los 90 en Finlandia, el número de centros de educación especial descendió debido a las reformas de la administración escolar encaminadas a la descentralización y a que los municipios tuvieran el control de la toma de decisiones. Las autoridades locales pueden controlar con más facilidad la organización de la educación especial.

En otros países escandinavos (Suecia, Dinamarca y Noruega) la educación especial está estrechamente relacionada con la descentralización. En estos países la ley da la responsabilidad a los

municipios para que ofrezcan respuestas a todos los alumnos que residen en él sin tener en cuenta sus capacidades.

El informe francés revela una fuerte evolución de la descentralización. Esta evolución permite una mejor adaptación a las circunstancias locales y regionales. Se pueden acelerar cambios prometedores dentro del contexto local o regional. La presión de los padres es entonces un factor facilitador.

Existe una clara necesidad de adaptar las políticas nacionales a las distintas circunstancias regionales. También hay un deseo de tener una comunicación más clara y cercana con los actores responsables.

Parece que la descentralización es, de hecho, un tema central en la dotación de la educación especial y que las responsabilidades regionales pueden ampliar las prácticas integradoras.

1.7. Conclusiones

Este capítulo ofrece una panorámica breve de las principales características con relación al progreso de las políticas y prácticas inclusivas en Europa. Los puntos principales del capítulo se resumen así:

- **Políticas inclusivas:** los países pueden dividirse en tres categorías según su política de integración de alumnos con necesidades educativas especiales:
 - (a) La primera categoría (enfoque a una banda) incluye países que desarrollan políticas y prácticas dirigidas a la inclusión de casi todos los alumnos dentro de la educación ordinaria. Este tipo de integración es apoyado por una gran variedad de servicios centralizados en la escuela ordinaria.
 - (b) Los países que pertenecen a la segunda categoría (enfoque a varias bandas) tienen una multiplicidad de enfoques hacia la integración. Ofrecen una variedad de servicios entre los dos sistemas, el de la educación ordinaria y la especial.
 - (c) En la tercera categoría (enfoque a dos bandas) existen dos sistemas educativos distintos. Los alumnos con NEE se escolarizan normalmente en centros específicos o aulas especiales. Generalmente, la gran mayoría de los alumnos que están diagnosticados de educación especial no siguen el currículum ordinario como sus compañeros no discapacitados.
- **Definición y categorías:** Las definiciones y categorías de necesidades especiales y discapacidad varían en cada país. Algunos países definen sólo uno o dos tipos de necesidades especiales. Otras dividen a los alumnos con necesidades especiales en más de diez categorías. La mayoría de los países distinguen entre seis y diez tipos de necesidades especiales.
- **Intervención para alumnos con necesidades especiales:** los indicadores cuantitativos son muy complejos en el campo de la educación de necesidades especiales y la integración. El porcentaje de alumnos diagnosticados de educación especial varía bastante de

un país a otro. En algunos se registran alrededor del 1% de todos los alumnos, otros registran más del 10%. Estas diferencias en el porcentaje de alumnos matriculados en los países refleja las diferencias en los procedimientos de evaluación, adaptaciones en los presupuestos y provisión. Por supuesto, no reflejan las diferencias en la incidencia de las necesidades especiales en los países. Considerados juntos todos los países, alrededor del 2.1% de todos los alumnos en Europa están escolarizados en centros específicos o aulas especiales a tiempo completo.

- **Centros específicos de educación especial:** la transformación de centros específicos en centros de recursos es una tendencia común en Europa. Casi todos los países informan que están planificando desarrollar, están desarrollando o ya han desarrollado una red de centros de recursos en sus países. Esta situación tiene enormes consecuencias para la educación especial. En resumen, la educación de necesidades especiales tiene que transformarse de un instituto educativo basado en el alumno a una estructura de apoyo o centro de recursos para profesores, padres y otros.
- **Temas adicionales:** la mayoría de los países utilizan una adaptación curricular individual (ACI) para los alumnos con necesidades educativas especiales. Se desprende de las descripciones de los países que en casi todos ellos la elaboración de una ACI juega un papel importante en la educación especial dentro de los centros ordinarios. Esto sirve tanto como expresión y especificación del grado y tipo de adaptación al currículum ordinario como de herramienta para evaluar el progreso de los alumnos con necesidades especiales. También puede servir como “contrato” entre distintos “actores”: padres, profesores y otros profesionales.

2. Financiación de la Educación Especial

La financiación es un elemento esencial de la inclusión. Si un país aboga por la integración, entonces la legislación y especialmente las regulaciones económicas tienen que adaptarse para conseguir este objetivo. Si estas regulaciones no están en consonancia con los objetivos especificados, las oportunidades de conseguir estos objetivos serán presumiblemente bajas. En este sentido la financiación puede ser un factor decisivo para la consecución de la integración. Las descripciones de los países muestran claramente que el sistema de financiación puede inhibir los procesos de integración.

En algunos países la financiación no está relacionada con los alumnos sino con los centros en los que están escolarizados. En la práctica esto significa que se recompensa la escolarización en centros específicos. Mantener a alumnos con necesidades especiales en centros ordinarios o transferirlos de centros especiales a centros ordinarios es poco frecuente. Además, con estos sistemas se favorece la segregación y no se potencia la inclusión.

Un sistema segregado también implica que la educación de alumnos con necesidades especiales debería ser llevada a cabo por profesores especialistas y profesionales. Esta división tiene enormes consecuencias negativas: el apoyo requerido está relacionado con un centro de educación especial y sus resultados son que cada vez más y más alumnos estén escolarizados en centros específicos. En este caso, la educación especial es una alternativa atractiva, ya que ofrece todos los servicios necesarios de apoyo extra.

2.1 Modelos de financiación

Al discutir las regulaciones sobre financiación es necesario considerar varios temas. Los sistemas de financiación influyen en la flexibilidad de los centros a la hora de ofrecer respuestas especiales; pueden necesitar procedimientos de identificación formal, aumentar los procesos burocráticos, surgir problemas de responsabilidad y control del gasto, afectar la postura de los padres y promover la necesidad de descentralización en los procesos de toma de decisiones. Se espera que cada apartado en la financiación de la educación especial tenga ciertos resultados positivos. Por ejemplo, la economía basada en modelos de pago único son más flexibles y evitan procedimientos burocráticos, mientras que los que están relacionados con el alumno dan poder a los padres, potencian la responsabilidad y fomentan el acceso igualitario a una educación adecuada.

Los nuevos modelos de financiación siempre conllevarán a un compromiso entre todos estos aspectos, algunos de los cuales se analizan en el siguiente apartado.

2.1.1 Parámetros en los modelos de financiación

Cada modelo ya existente o los más novedosos se pueden describir como un conjunto de parámetros. Aquí, se utilizan dos de los principales para nuestro análisis: el lugar de destino (quién obtiene el dinero) y las condiciones (indicadores) para la financiación.

1. LUGAR DE DESTINO

Este parámetro es bastante importante en las discusiones sobre la integración. En principio, el dinero puede ser distribuido de muy distintas maneras. En primer lugar se puede destinar a los clientes del sistema educativo: los alumnos y/o los padres. Los centros docentes pueden también recibir dinero. A este respecto existen dos opciones: los centros especiales o los centros ordinarios. Otra posibilidad es destinar dinero a un grupo de centros u otras instituciones regionales como los centros de asesores docentes. Finalmente, el dinero puede ser delegado a los municipios o regiones.

2. INDICADORES ECONÓMICOS

Se distinguen en general tres categorías principales de indicadores: *aportación*, *rendimiento* y *resultados*.

- (a) Financiación de *aportación* es cuando se basa, por ejemplo, en la necesidad concreta de cada uno de los niveles de destino, tales como número de alumnos con necesidades educativas especiales en un centro, municipio o región. Las aportaciones también pueden definirse en términos de cifras de referencia, bajas puntuaciones de consecución, número de alumnos en situaciones de desventaja etc. El punto clave es que la financiación se basa en las necesidades (expresadas o medidas).
- (b) El segundo modelo, financiación de *rendimiento*, se basa en las funciones o tareas a abordar o desarrollar. No se basa en las necesidades sino en los servicios ofrecidos por el centro, el municipio o la región. Los fondos se destinan con la condición de que se deben desarrollar o mantener servicios concretos. Se trata equitativamente a los centros, municipios o regiones: el dinero se basa en la participación total o en otros indicadores de población. Por supuesto, ciertas condiciones del modelo de resultados se pueden incluir en este modelo, pero la financiación en sí misma no se basa en los resultados (o en las aportaciones). El control y la responsabilidad pueden jugar un papel importante aquí, así como en otros modelos de financiación.
- (c) En la tercera opción, el dinero se destina según el *resultado*: por ejemplo, el número de alumnos afectados (cuanto menos alumnos, más dinero) o la consecución de puntuaciones (valor añadido: cuanto más alta sea la consecución de puntuaciones, más dinero). Los resultados pueden definirse en base a los distintos niveles de agrupamiento, como se señala anteriormente.

Está claro que estos tres modelos tienen incentivos muy diferentes. Un sistema de aportaciones basado en las necesidades conlleva una bonificación por tener o formular necesidades; un sistema basado en los resultados promueve la consecución de los resultados deseados; finalmente, un modelo de rendimiento

no refuerza aportaciones ni resultados sino que intenta generar servicios. Los tres modelos también pueden tener sus propios aspectos negativos y llevar a un comportamiento estratégico esperado o no esperado. Por ejemplo, un modelo de resultados puede reforzar la transferencia de alumnos con bajas puntuaciones esperadas en los rendimientos a otras modalidades del sistema. Por otro lado, la financiación de aportaciones en base a los bajos resultados refuerza por sí misma bajos logros: se puede esperar entonces más dinero. Finalmente, la financiación de rendimiento puede llevar a la inactividad y la inercia, debido al hecho de que se haga o no se haga algo, siempre habrá dinero disponible.

También son posibles las combinaciones de varios indicadores, por ejemplo la financiación de rendimiento combinada con el control de los resultados. Los bajos resultados podrían usarse como un posible mecanismo de corrección en el presupuesto de rendimiento para el siguiente periodo.

Los siguientes apartados analizan los sistemas de financiación en distintos países, según el marco de los dos parámetros tratados, así como las ventajas y desventajas de estos sistemas.

2.2 Sistemas de Financiación

Se pueden distinguir distintos modelos de financiación en la educación especial en Europa. Sin embargo, es imposible agrupar a los países participantes en categorías claras: en la mayoría de los países se utilizan distintos modelos de financiación simultáneamente según los distintos grupos de alumnos con necesidades educativas especiales. Además, en los países fuertemente descentralizados, se utilizan distintos modelos de financiación por las autoridades regionales. En algunos países (por ejemplo en Francia y Portugal) varios ministerios están implicados en la educación de alumnos con NEE que también pueden ser el resultado de distintas perspectivas en la financiación de la educación especial. Finalmente, debido a que la financiación de los servicios de integración difiere normalmente de la especial en centros específicos, es imposible caracterizar un país por una simple fórmula o sistema de financiación.

Como resultado, la discusión sobre los distintos modelos de financiación no se basa en la comparación entre países sino entre modelos. A continuación, se mencionan los países de acuerdo con los distintos modelos de financiación: esto no debería ser interpretado como un intento de destacar el principal modelo financiero de los países sino como una ilustración del lugar donde se puede encontrar el modelo específico.

El primer modelo es el que se utiliza actualmente en países con una proporción relativamente grande de alumnos en centros específicos financiados por gobiernos centrales en base al número de alumnos con NEE y la severidad de la discapacidad. Éste se describe típicamente como modelo de financiación basado en las necesidades a nivel de centros específicos. Para referirse al marco teórico utilizado en ellos diremos que es un modelo de *aportación*: la financiación se basa en el grado de las necesidades. Los gobiernos financian centros especiales según sus necesidades. El indicador de la “necesidad” aquí es el número de alumnos con necesidades especiales. Los procesos de toma de decisiones están principalmente organizados por comisiones regionales o escolares.

Los países que trabajan con este tipo de financiación basada en la aportación a nivel escolar (especial) son Austria, Bélgica, Francia, Alemania, Irlanda, Holanda y Suiza. Los países con un porcentaje relativamente bajo de alumnos en centros o aulas especiales pueden también utilizar un modelo central basado en las necesidades para la financiación de los centros específicos. Así, en Chipre, Luxemburgo, Liechtenstein, España y (por lo menos una pequeña parte de) Suecia, el sistema de centros específicos es financiado por el gobierno central en base al número de alumnos y sus discapacidades.

En el segundo modelo, el gobierno central destina el dinero a los ayuntamientos a través de un pago único (con posibles reajustes para diferencias socioeconómicas) y estos tienen la responsabilidad principal de distribuir el dinero en niveles más bajos. El primer paso puede equipararse con un *modelo de rendimiento*: el dinero se distribuye a los ayuntamientos sea cual sea el número de alumnos con necesidades especiales matriculados.

En el segundo paso, se pueden utilizar los indicadores basados en las necesidades, pero también otro tipo de procesos de distribución. Los países que cuentan con este tipo de financiación de necesidades especiales descentralizadas son Dinamarca, Finlandia, Grecia, Islandia, Noruega y Suecia. Aquí, los ayuntamientos deciden cómo debería utilizarse el dinero de la educación especial y el grado de financiación. En Dinamarca, Islandia, Noruega y Suecia se sigue el siguiente principio arraigado en el sistema económico: cuanto más dinero destinen los ayuntamientos a los centros específicos (centros o aulas de educación especial), menos dinero queda disponible para servicios de integración. En Lituania, los políticos están pensando introducir este sistema en un futuro próximo.

En los países donde se puede encontrar este modelo (por ejemplo Dinamarca y Noruega) los centros de recursos escolares generalmente juegan un papel decisivo en los procedimientos de distribución económica.

Como se señala anteriormente, se pueden utilizar distintos indicadores y procedimientos para los procesos de distribución desde los ayuntamientos a los centros: en algunos países *los modelos de rendimiento* también se utilizan en esta etapa. Por ejemplo, en Suecia, algunos ayuntamientos destinan el dinero de la educación especial a los centros sin tener en cuenta sus necesidades. Sin embargo, la mayoría de las veces, se utiliza también en esta etapa del proceso un indicador de una necesidad.

En el tercer modelo, la financiación no se delega a los ayuntamientos sino a un nivel superior de agrupamiento, por ejemplo, las regiones, provincias, países, prefecturas, grupos escolares etc. La educación especial se financia indirectamente por el gobierno central a través de otros estratos que tienen la responsabilidad principal de la intervención especial. Este modelo se utiliza por ejemplo en Dinamarca (para las necesidades especiales más severas), Francia (para los servicios de integración), Grecia, la República Checa, Eslovaquia, Polonia e Italia. En Holanda se ha introducido recientemente para las necesidades especiales moderadas lo siguiente: los fondos destinados a estos alumnos se destinan a grupos escolares en base a un modelo de rendimiento. Los grupos formados por centros ordinarios y especiales reciben dinero para la provisión especial sin tener en cuenta el número de alumnos con necesidades especiales.

En el Reino Unido, la responsabilidad de decidir los niveles de financiación para localizar las necesidades educativas especiales recae, en primera instancia, en la autoridad educativa local.

En algunos países, el dinero está relacionado con los alumnos: el presupuesto para educación especial se basa en el tipo de discapacidad y los padres pueden en principio elegir donde quieren que sus hijos sean educados. Esto se puede definir como un modelo basado en las necesidades o en la aportación a nivel de alumno: cuantas más necesidades tenga un alumno, más dinero se le destina.

Este modelo presupuestario se puede encontrar en Austria (para alumnos diagnosticados), el Reino Unido (para algunos de los fondos en el procedimiento de diagnóstico), Francia (procedimiento de NEE), la República Checa y Luxemburgo. Este sistema se espera que se introduzca en Holanda para las necesidades más severas. En Bélgica (comunidad flamenca), el Ministerio de Asuntos Sociales está experimentado con la adjudicación de presupuestos al personal de apoyo. En los pocos casos de financiación de alumnos de esta manera, el dinero se utiliza por algunos padres para dar respuesta a las necesidades de apoyo de sus hijos en la escuela ordinaria.

En algunos países las autoridades destinan al menos parte del presupuesto de educación especial basándose en la creencia o asunción de que en todos los centros existen en gran medida formas leves de necesidades especiales. Otros países piensan que cada escuela ordinaria requiere una cierta cantidad de fondos destinados a la educación especial para educar a esos alumnos adecuadamente: en esos casos, el dinero de los centros ordinarios consiste en un presupuesto fijo para la educación de necesidades especiales sin tener en cuenta el número de alumnos de integración en las escuelas. Este modelo –o por lo menos esta parte de modelo económico para la educación especial- puede caracterizarse como un sistema económico de rendimiento a nivel escolar. Estos enfoques de financiación de las formas más leves de necesidades especiales puede encontrarse por ejemplo en Austria (un presupuesto fijo basado en el número total de alumnos de un centro), Dinamarca y Suecia (en algunos ayuntamientos). En Holanda este modelo de rendimiento se utiliza normalmente para financiar la educación especial (para formas leves o más severas) a nivel de grupos escolares. En Bélgica (comunidad flamenca), se introducirá en el curso escolar 2002/03 un presupuesto adicional para coordinar la educación especial, basado en el número de alumnos en las escuelas ordinarias de educación primaria.

Las descripciones sobre la financiación de la educación especial en los países miembros revela que los modelos económicos están realizando un proceso significativo de evolución. En algunos países se esperan grandes cambios o han sido recientemente introducidos:

- En Holanda, el presupuesto tanto para dar respuesta a las necesidades especiales ligeras como para las más severas está en proceso de cambio drástico. El modelo basado en la aportación a nivel escolar (los centros específicos se financian según el número de alumnos) será reemplazado por un modelo de rendimiento para las necesidades educativas más ligeras (mediante la financiación de grupos escolares, que ya ha sido implementado) y un modelo de

aportación a nivel del alumnado: el presupuesto relacionado con el alumno.

- En Lituania, un nuevo modelo de financiación se está debatiendo en la actualidad; en él, el dinero se adjudicará según el modelo “rendimiento” como sucede en este momento en los países escandinavos.
- En Liechtenstein, el sistema financiero ha cambiado recientemente: los costes para la educación especial se comparten entre el estado y los ayuntamientos (al 50%). Esto ha dado como resultado una menor resistencia a la inclusión por los ayuntamientos.
- En la República Checa, las autoridades regionales deciden el presupuesto del alumno individualmente. La cifra actual de dinero depende de la opinión de un experto teniendo en cuenta las necesidades del alumno. Sin embargo, generalmente los alumnos reciben menos cantidad que la que hubieran recibido en un centro específico.
- En Austria, el modelo económico relacionado con el alumno es considerado responsable del crecimiento no deseado del etiquetado y los presupuestos de educación especial y como resultado debe hacerse más hincapié en la prevención.
- En Alemania, el debate actual se centra en el tema de la descentralización y autonomía de los centros. Se cree cada vez más que la descentralización podría aumentar las prácticas inclusivas y que cuanto mayor responsabilidad se desarrolle en los niveles más bajos del sistema educativo más influencia positiva se podría obtener para conseguir el objetivo político de la inclusión.
- En Irlanda, ha habido recientemente una importante declaración pronunciada por el Ministro de Educación y Ciencia con respecto a la adjudicación automática de los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros ordinarios. Esto se considera como un mantenimiento del compromiso del gobierno para fomentar la máxima participación de los alumnos con necesidades educativas especiales en el sistema educativo ordinario.
- En Bélgica (Comunidad flamenca), el sistema económico también está siendo debatido en la actualidad y en el futuro se esperan nuevas políticas de intervención.
- En Suiza, se discute un cambio en la financiación de las formas más severas de NEE a nivel político. La responsabilidad económica se transferiría a las autoridades educativas (debido a que hasta ahora eran aseguradas por las autoridades educativas y los servicios sociales, por ejemplo, la seguridad social), lo que también conlleva a la descentralización de la financiación. Aunque una autoridad

económica única para temas educativos sería bien recibida, existen temores de que se pueda mantener el actual nivel económico alto en el nuevo sistema.

2.3. Eficiencia, eficacia, comportamiento estratégico y responsabilidad

Algunos países mencionan que el sistema económico es responsable de un aumento en el número de alumnos con necesidades especiales (por ejemplo, Austria); otros (por ejemplo, Bélgica, Alemania, Lituania y Holanda) consideran el sistema de financiación como una barrera para realizar prácticas más integradoras. En Liechtenstein el sistema de financiación se ha modificado para ampliar los procesos integradores y evitar el comportamiento estratégico negativo.

El *primer resultado claro* de este estudio es que en países donde el sistema de financiación tiene las características de un modelo de financiación de aportación directa a los centros específicos (más alumnos en centros específicos, más dinero), han surgido también algunas protestas. Países como Austria, Holanda, Bélgica (Comunidades flamenca y francesa) y Francia señalan las distintas formas de comportamiento estratégico en el campo educativo (por padres, profesores u otros actores). Estas formas de comportamiento estratégico podrían resultar menos inclusivas, más etiquetadoras y más caras. Se gasta una gran cantidad de dinero en temas no educativos tales como pleitos, diagnósticos, procedimientos etc. No es sorprendente que estos países se identifiquen con el grupo de países con relativamente grandes porcentajes de alumnos con necesidades especiales en centros específicos.

Algunos de estos informan con bastante claridad que ¡el sistema de financiación influye negativamente en sus políticas integradoras! Para algunos países (Holanda, por ejemplo) esta conclusión es la principal razón para realizar un cambio drástico en el sistema de financiación de la educación especial.

Otros países también informan sobre la forma de comportamiento estratégico. Estas formas de comportamiento estratégico se pueden resumir así:

- Los padres quieren la máxima cantidad de dinero posible para sus hijos con necesidades especiales;
- Además, todos los centros, tanto los especiales como los ordinarios, quieren tanto dinero como sea posible;
- Sin embargo, las escuelas generalmente prefieren el dinero pero no la problemática de atender a los alumnos.

La *segunda conclusión* es que los países con un sistema fuerte de descentralización, donde los ayuntamientos tienen la responsabilidad principal de la organización de la educación especial, generalmente informan de los efectos positivos de sus sistemas. Países como Islandia, Noruega, Suecia, Finlandia y Dinamarca mencionan que casi no existen efectos negativos colaterales en sus sistemas y que generalmente están muy satisfechos con sus sistemas de financiación. Los sistemas donde los ayuntamientos deciden en base a la información obtenida de los centros de asesoría o apoyo escolares y

donde la distribución de mayor presupuesto para los centros específicos influye directamente en la cantidad de dinero adjudicado a los centros ordinarios, parece ser muy eficaz a la hora de conseguir la inclusión.

Sin embargo, estos países marcadamente descentralizados destacan un aspecto negativo: las diferencias regionales pueden ser bastante fuertes y como resultado las circunstancias pueden ser distintas para los padres con hijos con necesidades educativas especiales.

Sobre todo, la descentralización se ve como un prerequisite importante para la integración. Países como Suecia, Francia y Noruega afirman esto de forma más o menos explícita. Es este argumento exactamente lo que estimula el debate para conseguir una mayor descentralización también en Alemania.

El sistema de presupuestos relacionados con el alumno, como el utilizado en Austria, también parece tener algunas desventajas claras. A veces los centros ordinarios quieren tener estos alumnos (y el dinero que se les destina) en sus centros para beneficiarse de la reducción de ratio. Sin embargo, es bastante probable que prefieran aquellos alumnos (con su asignación) que no causan demasiado trabajo adicional. Además, los padres siempre quieren lo mejor para sus hijos y como resultado intentarán obtener la mayor cantidad de dinero del presupuesto para necesidades especiales.

Este sistema de asignaciones económicas relacionadas con el alumno es ciertamente no recomendable para alumnos con necesidades especiales leves. En la práctica, cuando la asignación va unida al alumno, solamente son útiles los criterios bien definidos, si no lo están o no es posible desarrollarlos, no sirven de nada. Generalmente es deseable que el dinero se gaste en la educación de necesidades especiales (en centros ordinarios), en lugar de en procedimientos burocráticos como diagnósticos, categorización, pleitos etc.

También es interesante que algunos países informan de la gran eficacia de sus sistemas (no se malgastan los recursos) y que algunos de estos países expliquen esto diciendo que los costos de evaluación, diagnóstico y pleitos se pagan mediante otras fuentes distintas a las educativas. Se podría considerar un poco ingenuo no juzgar estos costos como inherentes a todo el sistema de financiación. Es bastante obvio que tales costos deberían tenerse en consideración cuando se evalúa el sistema financiero en el marco de la educación especial. El hecho de que los países no consideren esto como inherente a sus presupuestos educativos no significa necesariamente que sus procedimientos sean eficaces.

Con respecto al tema de la responsabilidad, debería tenerse en cuenta que en ninguno de los países miembros es una práctica común para los centros tener que informar de lo que se ha conseguido con sus presupuestos de educación especial. Aunque en algunos países las inspecciones son bastante normales, éstas están principalmente relacionadas con los esfuerzos de los centros con respecto a las adaptaciones educativas pero raramente con el resultado de estos esfuerzos. El enfoque es principalmente el tipo de adaptaciones e intervenciones y el modo en el que se llevan a cabo, pero nunca los resultados alcanzados.

Se puede discutir que los procesos de evaluación y control en los países podría también mejorarse dentro del marco de la educación especial. En primera instancia es importante garantizar y estimular un gasto del dinero público eficaz y efectivo. En segundo lugar, parece necesario dar a los clientes de los sistemas educativos (alumnos con necesidades especiales y sus padres)

una demostración clara de que la educación dentro del sistema ordinario (incluyendo todos los medios y el apoyo adicionales) tiene de una calidad suficiente. Parece que la asignación del presupuesto de la educación especial, los métodos de control y un seguimiento y evaluación efectivos, forman los elementos inherentes de un sistema económico adecuado dentro del campo de la educación de necesidades especiales.

2.4. Conclusiones

Este capítulo ofrece un breve análisis de varios modelos de financiación en distintos países en Europa. Los temas que se enumeran a continuación parece que funcionan bien en la práctica:

- En la primera etapa del proceso de adjudicación las regiones tienen que ser tratadas igualitariamente, ya que debe hacerse un ajuste según las diferencias socioeconómicas de éstas. Si estas diferencias se tienen en cuenta, todos los alumnos con NEE se beneficiarán de igual manera. El dinero puede además repartirse simplemente en base al número total de matrículas en la educación primaria o algún otro indicador de población.
- La organización local o regional decide cómo gastar el dinero e identifica a aquellos alumnos concretos que deberían beneficiarse de los servicios especiales. Preferiblemente, esta organización local también ofrece conocimientos expertos en el área de las necesidades especiales y es capaz de implementar y mantener estrategias y servicios para ofrecer respuestas especiales a los que las requieren. Además, si el personal de esta organización local son también visitantes habituales de los centros ordinarios, se puede llevar a cabo algún control como el uso de los recursos económicos ofrecidos.
- Se puede destinar una cantidad más pequeña y fija del presupuesto a los centros sin tener en cuenta las necesidades (basado en la asunción de que todos los centros tienen que tener por lo menos algunos recursos para los alumnos con necesidades especiales), mientras que otra parte del presupuesto (más flexible y más sustanciosa) puede distribuirse entre los centros en base a una evaluación independiente de las necesidades. Esto parece ser un modelo de financiación prometedor, especialmente si además se incorporan en él algunos elementos de la financiación de resultados. Un bajo resultado podría utilizarse como un posible modificador del presupuesto para el siguiente periodo. Sin embargo, es importante que exista alguna parte del presupuesto con estabilidad temporal.
- La integración parece que se consigue más fácilmente con un modelo descentralizado en comparación con uno centralista. En un programa organizado centralmente, es necesario poner demasiado énfasis en las características organizativas del modelo específico sin que las prácticas integradoras se realicen en la realidad. Las organizaciones locales con algo de autonomía podrían estar mejor

equipadas para realizar un cambio en el sistema. Además, un modelo descentralizado es probablemente más rentable y ofrece menos oportunidades de formas no deseables de comportamiento estratégico. Sin embargo, el gobierno central tiene que dejar claro los objetivos a alcanzar. Las decisiones con respecto a la forma en la que tales objetivos se consiguen se dejan a las instituciones locales.

- Una preocupación importante en un sistema descentralizado es el tema de la responsabilidad. Los clientes del sistema educativo y los contribuyentes en general tienen el derecho de conocer cómo se gasta el dinero y con qué fin. De acuerdo con esto, los procedimientos de seguimiento, inspección y evaluación serán elementos indispensables del sistema de financiación. La necesidad de seguimiento y evaluación es incluso más grande en un modelo descentralizado comparado con opciones más centralistas. La evaluación independiente de la calidad de la educación para alumnos con necesidades especiales es además parte de ese modelo.

3. Profesorado y Educación Especial

3.1. Inclusión y apoyo al profesorado

Los profesores tutores juegan un papel importante con relación al trabajo a realizar con los alumnos con necesidades educativas especiales que se han incorporado a los centros ordinarios. Son los responsables de todos los alumnos. En caso de necesidad, el apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista en la escuela ordinaria –dentro o fuera del aula-.

Aparece una clara distinción entre, por un lado, los países donde el apoyo se imparte por un miembro del personal especialista del centro, y por otro, los países en los que el apoyo se imparte por un profesional especialista externo al centro. En este caso, los centros específicos a través de su profesorado, juegan un papel importante en el apoyo a los alumnos integrados en el aula y a sus profesores tutores. Esta situación está en la misma línea de la tendencia de los centros específicos que actúan cada vez más como centros de recursos. Es necesario decir que en algunos países (Suecia, por ejemplo), existen ambos tipos de apoyo.

El apoyo va dirigido tanto a los alumnos como a los profesores, pero el principal objetivo es el alumno, incluso cuando alguno de los países indican claramente que se da prioridad al trabajo con los profesores tutores. El apoyo dirigido a los profesores tutores se puede percibir como una tendencia, pero no está todavía generalizada su práctica.

Por lo que se refiere al apoyo del alumnado, su puesta en práctica se realiza en los centros con bastante flexibilidad, dependiendo de los recursos disponibles y de las necesidades de los alumnos. El apoyo se ofrece dentro y fuera del aula. Las formas principales de apoyo ofrecido a los profesores consisten en lo siguiente:

- información,
- selección de materiales didácticos,
- elaboración de Adaptaciones Curriculares Individuales,
- organización de cursos de formación.

Los servicios educativos externos, situados fuera del centro ordinario, pueden también intervenir ofreciendo varios tipos de apoyo a alumnos, profesores y padres. Pueden ser centros específicos locales, regionales o centros nacionales de recursos; equipos de apoyo educativo local o grupos escolares.

Esta es la situación en la mayoría de los países por lo que respecta a la integración. Sin embargo, otros servicios no educativos también participan en el apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales en cooperación con los profesores tutores. Incluyen servicios de apoyo, principalmente servicios sanitarios (mediante personal médico y distintos terapeutas) y servicios sociales, así como organizaciones de voluntarios. La cantidad de ayuda ofrecida varía ampliamente de un país a otro y el grado de intervención de los servicios (no educativos) es también bastante desigual.

El siguiente cuadro resume la información sobre las distintas formas de apoyo educativo ofrecida a los profesores tutores en varios países. La información abarca distintos tipos de servicios profesionales encargados de distribuir el apoyo en las aulas ordinarias así como distintas organizaciones o instituciones con las que los profesionales del apoyo están relacionados.

Tabla 3.1. Distintas formas de apoyo educativo a los profesores tutores.

País	Tipos de profesionales y servicios
Alemania	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista de un centro específico o de servicios sociales. El apoyo es variado e incluye medidas preventivas, acciones educativas conjuntas en centros ordinarios, cooperación educativa entre centros ordinarios y específicos etc. También puede ser un profesor de apoyo que trabaja en el centro. Son principalmente profesores especialistas en audición y lenguaje o en problemas de comportamiento. Trabajan fundamentalmente con alumnos dentro o fuera del aula según sus necesidades.
Austria	El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas de centros específicos o por servicios externos. Apoyan tanto al profesor tutor como al alumno. Los profesores tutores y los especialistas trabajan en equipo, compartiendo la programación y organización del trabajo docente. Los profesionales de los servicios externos pueden ofrecer apoyo directo temporal para los alumnos de integración que presentan discapacidades específicas.
Bélgica	El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas de centros específicos y de Centros para el Asesoramiento del Alumno. Ofrecen información, asesoría y apoyo al profesor tutor. Es posible encontrar profesores de recuperación trabajando como personal del centro. Estos, principalmente apoyan a los alumnos que presentan dificultades no permanentes, pero cada vez más ofrecen apoyo directo al profesor tutor y al centro, intentando coordinar la intervención del apoyo, la metodología de trabajo y los programas educativos.
Chipre	El apoyo se imparte por profesores especialistas pertenecientes al centro a tiempo parcial o total y por especialistas, como logopedas por ejemplo, que tienen un tiempo específico destinado a cada centro. Fuera de la escuela, los servicios centrales como la inspección, los coordinadores de NEE, los psicopedagogos o los servicios sanitarios o sociales también ofrecen el apoyo necesario.
Dinamarca	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista que trabaja en el centro. Cooperan dentro del aula con el profesor a tiempo parcial. Otra posibilidad fuera del aula es el “grupo de enseñanza”, donde el alumno necesita un apoyo continuo en más de un área. Los servicios psicopedagógicos locales se encargan de determinar, proponer y hacer un seguimiento del tipo de apoyo ofrecido al alumno en estrecha cooperación con la escuela ordinaria.
España	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista del centro. Trabajan en centros de primaria y secundaria y juegan un importante papel con los alumnos y los profesores, programando juntos las adaptaciones curriculares y su implementación. También apoyan a las familias y trabajan en cooperación con otros profesionales. Otro tipo de apoyo es un profesor de recuperación para el apoyo al aprendizaje que existe en todos los centros de primaria. El apoyo también puede impartirse por equipos psicopedagógicos locales. Ellos son responsables de la evaluación del alumnado, de la asesoría del profesorado y del personal del centro sobre las medidas a realizar, según el progreso de los alumnos y las familias involucradas.
Finlandia	El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas que trabajan en el centro. También pueden impartir apoyo al centro en general, al profesor y/o al alumno un asesor docente, un asistente

	social o un enfermero, dependientes de las autoridades educativas locales. Se organiza un equipo de asistencia escolar en el que participan los alumnos, sus padres, todos los profesores y cualquier otro experto involucrado para preparar una programación educativa individual que es implementada por el centro ordinario. También existe un “grupo de apoyo al alumno” en el que participan todos los profesionales y el director del centro para asegurar unas buenas condiciones educativas y el progreso.
País	Tipos de profesionales y servicios
Francia	El apoyo se imparte principalmente por profesionales especialistas pertenecientes a varios servicios. Estos apoyan a alumnos incluidos en un programa a corto o largo plazo. También ayudan al profesor tutor y al personal del centro. Los profesores especialistas de las redes de apoyo especial también imparten apoyo a los alumnos que presentan dificultades de aprendizaje temporales o permanentes.
Grecia	El apoyo se imparte principalmente por profesorado especialista de un centro específico. Su trabajo consiste en la ayuda directa al alumno, la asesoría al profesor ofreciéndole distinto tipo de material didáctico y en la diferenciación del currículum –informando a otros alumnos y asegurando la buena cooperación entre el centro y la familia-.
Holanda	El apoyo se imparte principalmente por un profesor de apoyo de un centro específico. Trabajan con los tutores para desarrollar programas didácticos, preparar y proporcionar materiales complementarios, trabajar con los alumnos individualmente y contactar con los padres. El apoyo puede ofrecerse también a través de centros ordinarios con experiencia en integración. El apoyo se centra en la información al profesorado, la evaluación y ofrecimiento de materiales didácticos. Los profesores de apoyo también pueden ser uno de los profesores del centro ordinario que proporcionan apoyo directo y ayuda al alumno.
Inglaterra y Gales	Todos los centros tienen un miembro del personal designado coordinador de necesidades educativas especiales con un amplio rango de responsabilidades especificadas en el Código de Prácticas de Necesidades Educativas Especiales (DfES,2001). En ellas se incluyen: supervisión de la intervención, control del progreso de los alumnos, relación con los padres y organismos externos y apoyo a los colegas. El apoyo también se imparte por organismos externos – servicios de especialistas de apoyo (del departamento de educación y la autoridad sanitaria)-, colegas en otros centros y otro personal de las Autoridades Educativa Locales. El personal itinerante trabaja cada vez más con los profesores para desarrollar enfoques didácticos y estrategias dentro del centro y menos con los alumnos directamente.
Irlanda	El apoyo puede ser impartido por un especialista o profesor de recursos que trabaja en el centro. Tratan con alumnos con dificultades de aprendizaje diagnosticadas. El apoyo también se puede impartir por un profesor de recuperación del centro. Su principal objetivo es trabajar con alumnos con dificultades en lectura y matemáticas. Todos los centros de primaria y secundaria tienen este tipo de profesorado. Otro tipo de apoyo es un profesor itinerante del Servicio de Profesores Itinerantes (Departamento de Educación). Trabajan con alumnos individualmente, tanto dentro como fuera del aula y asesoran al profesorado sobre metodologías didácticas, enfoques, programaciones y recursos. También apoyan a los padres. El Servicio Psicológico del Departamento de Educación y Ciencia ofrece servicios de evaluación y asesoría a los centros ordinarios con una atención especial a los alumnos con problemas emocionales y de comportamiento y con

	dificultades de aprendizaje.
Islandia	El apoyo se imparte principalmente por un profesor de recuperación que trabaja en el centro. También se imparten otros tipos de apoyo ofrecidos por profesores especialistas, psicólogos u otros profesionales de los ayuntamientos. Proporcionan asesoría general sobre el currículo y sobre la didáctica de las principales áreas; dan orientaciones a los alumnos y asesoría psicológica. Su objetivo es apoyar al profesorado y a los directores en su trabajo didáctico diario y en la mejora del centro.
País	Tipos de profesionales y servicios
Italia	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista que trabaja en el centro. Actúan como profesores tutores, ofreciendo apoyo en el centro ordinario una vez obtenida la autorización paterna. Los profesores de apoyo comparten responsabilidades con el profesor tutor sobre el trabajo a realizar con todos los alumnos. Una de sus principales tareas es poner en práctica las adaptaciones curriculares. También apoyan a los alumnos dentro del aula; los alumnos con discapacidades no salen del aula a no ser que sea absolutamente necesario.
Liechtenstein	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista de un centro específico. Ofrecen apoyo fundamentalmente a los alumnos pero también a los profesores y a los padres
Lituania	El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas, psicopedagogos, logopedas, educadores sociales de centros específicos o de los servicios psicopedagógicos. Los profesores especialistas ofrecen información a los tutores y apoyo práctico: elaboración de ACI, selección de materiales didácticos etc. El apoyo también puede impartirse por un profesor de recuperación, logopeda y psicopedagogo que trabajan en el centro. Estos especialistas trabajan principalmente en los centros ordinarios en las grandes ciudades; todavía existe una falta de especialistas en las áreas rurales. Los servicios psicopedagógicos a niveles nacionales o locales ofrecen evaluación al alumnado y orientación educativa para los alumnos integrados.
Luxemburgo	El apoyo se imparte principalmente por profesionales especialistas de apoyo del SREA (Departamento Itinerante de Recuperación). Son profesionales educativos y de rehabilitación y comparten responsabilidades con los tutores sobre el apoyo directo al alumnado. Los tutores siempre son los responsables de la organización del aula.
Noruega	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista que trabaja en el centro. Cooperera con el tutor a tiempo parcial o completo. El apoyo también puede ofrecerse por un ayudante en el aula. Existe una estrecha cooperación entre los tres. Los servicios psicopedagógicos son los que aconsejan al alumno y a los padres sobre el contenido y la organización de la educación adecuada para el alumno. Son personas principalmente responsables de asesorar al profesorado en su trabajo diario.
Polonia	Los profesores que trabajan con alumnos discapacitados reciben apoyo del Centro Nacional de Apoyo Psicológico y Pedagógico o de los Centros de Metodología Didáctica regionales. Estos centros ofrecen cursos de formación para los profesores. Los centros

	ordinarios proporcionan apoyo psicológico y pedagógico a los alumnos, a los padres y a los profesores, organizando por ejemplo, clases de recuperación.
Portugal	El apoyo es impartido principalmente por profesores especialistas u otros profesionales bien de los equipos de apoyo local o bien pertenecientes al centro. La política nacional da prioridad a la segunda situación. El objetivo es crear equipos coordinados que ofrecerán asesoría a los tutores. Ellos cooperan con el director/a y el centro para organizar el apoyo educativo necesario; colaboran con los tutores para reorganizar el currículum de forma flexible, facilitar la diferenciación de métodos y estrategias didácticos, apoyar a los profesores y alumnos y contribuir a la innovación pedagógica.
País	Tipos de profesionales y servicios
República Checa	El apoyo se imparte principalmente por profesores especialistas u otros profesionales como por ejemplo, psicólogos. Ofrecen asesoría y apoyo a los profesores tutores, a los padres y también directamente a los alumnos afectados. El apoyo se imparte a través de centros de educación especial o centros de orientación psicopedagógica según las necesidades específicas del alumno. Estos centros encargan de determinar, proponer y ofrecer apoyo y de elaborar la ACI en estrecha cooperación con el profesor tutor, los padres y el alumno (según su discapacidad y el nivel de participación activa)
Suecia	El apoyo se imparte principalmente por un profesor especialista del centro. Los ayuntamientos son responsables de ofrecer apoyo económico a los centros. Si es necesario, se puede proporcionar un apoyo para aumentar los conocimientos en los ayuntamientos a nivel nacional a través del Instituto Sueco para las Necesidades Educativas Especiales.
Suiza	El apoyo se imparte principalmente por profesores de apoyo, profesores especialistas o profesionales especializados de centros específicos u ordinarios (formas ligeras de NEE). Ofrecen apoyo a los alumnos de integración y a sus profesores.

3.2. Formación inicial del profesorado de educación especial

Todos los países reconocen que los tutores son los responsables principales de la educación de todos los alumnos. Esto significa que necesitan recibir los conocimientos y las destrezas adecuadas para responder a las distintas necesidades de los alumnos. Es importante considerar el tipo de formación ofrecida a todos los futuros profesores durante su formación inicial sobre las necesidades educativas especiales.

Todos los países comentan el hecho de que los profesores generalistas reciben algún tipo de formación obligatoria sobre el alumnado con necesidades educativas especiales durante su formación inicial. Esto debe verse como una repercusión positiva en las responsabilidades de los profesores con relación a

las necesidades individuales de los alumnos. Proporciona a los futuros profesores una base amplia de información y por lo menos algún tipo de conocimiento básico sobre la diversidad de las necesidades del alumnado con la que se van a encontrar más tarde. Sin embargo, los datos demuestran que esta formación es con frecuencia demasiado general, superficial o insuficiente, con una experiencia práctica limitada y que puede no satisfacer las necesidades profesionales de los maestros posteriormente.

La formación obligatoria sobre necesidades especiales varía bastante en cuanto a la duración, el contenido y la organización. Es obvio que la formación inicial no puede cubrir la gran variedad de necesidades del profesorado. Pero es también obvio que las diferencias con relación a los contenidos en la formación inicial del profesorado reflejan, de alguna manera, las diferencias con respecto a las políticas integradoras en los países. La formación inicial en educación especial parece que se imparte de tres maneras:

- Ofreciendo información general, que es el caso de todos los países, pero que parece ser de una utilidad limitada para los futuros maestros.
- Ofreciendo estudios de asignaturas concretas en algunos de los países; esto parece asegurar un mejor conocimiento de la educación especial incluso aunque las diferencias en el contenido y la duración sean demasiado grandes en los distintos países.
- Posibilitando los estudios en todas las materias en algunos países; esta situación se refiere a Holanda, Noruega, Inglaterra y Gales.

En algunos países (La República Checa, Finlandia, Alemania, Eslovaquia y España) se ofrece formación especializada a los profesores en su formación inicial.

También se propone en algunos países algún tipo de formación inicial en educación especial en paralelo, como una opción en gran número de países.

La siguiente tabla resume las posibilidades de formación en los distintos países con relación a la educación de necesidades especiales durante la formación inicial de todos los profesores generalistas. La información se centra en la formación de los futuros profesores de educación ordinaria que trabajan en primaria y primer ciclo de secundaria.

Tabla 3.2. Formación inicial obligatoria en educación especial para profesores generalistas, duración y principales características.

País	Duración y principales características
Alemania	Se ofrecen dos posibilidades a los futuros profesores: (1) la formación especializada puede estar incluida en la formación inicial con una duración de 4.5 años ó 9 semestres en la universidad, más dos años de formación práctica en las escuelas o (2) todos los profesores adquieren competencias sobre educación especial dentro de su programa de formación inicial.
Austria	La duración sobre educación especial ofrecida a los futuros maestros generalistas depende del currículum autónomo de las distintas academias pedagógicas en nueve provincias federales. Varía desde algunas conferencias a la semana hasta proyectos especiales y

	formación opcional adicional que abarcan todo el abanico de la pedagogía inclusiva. En la experiencia práctica de la mayoría de las academias, se ofrece práctica y co-práctica en clases inclusivas.
Bélgica	La formación inicial incluye información general y conocimientos básicos sobre la educación de necesidades especiales. La formación práctica se imparte en el último curso. Al finalizar la formación inicial se espera que los profesores tengan las competencias necesarias para trabajar en un centro específico o el conocimiento y las destrezas necesarios para trabajar con alumnos integrados en la educación ordinaria.
Chipre	La formación inicial consta de cuatro cursos universitarios. Ofrece un módulo obligatorio y otro opcional sobre educación especial y enfoques pedagógicos como complemento a otros cursos de formación inicial. Se motiva a los estudiantes para que asistan a estos cursos y seminarios para enriquecer su conocimiento.
Dinamarca	La formación inicial comprende un curso de 40 horas. Normalmente es opcional. El objetivo es adquirir conocimiento especialista con relación a las necesidades especiales y prevenir y dar respuesta a las dificultades que surgen de esas necesidades.
Eslovaquia	La formación inicial del profesorado comprende 10 semestres de estudios a tiempo parcial o total que proporcionan competencias profesionales. La formación especializada se propone como una forma de formación inicial. Es necesario pasar una selección.
País	Duración y principales características
España	Se ofrecen dos posibilidades a los futuros profesores: (1) se puede elegir formación especializada en los estudios iniciales de tres años o (2) todos los profesores cursan una asignatura de 80 horas sobre dificultades de aprendizaje y necesidades especiales. Cada universidad tiene libertad para organizar su propio programa pero deben tener en cuenta el número mínimo de horas señalado anteriormente. Esto incluye tanto temas académicos como teóricos y práctica docente.
Finlandia	Los profesores de infantil y primaria tienen 1½-2 semanas de estudios, según la universidad. Esto incluye conferencias, trabajo práctico y visita a los centros. En el primer ciclo de educación secundaria, los profesores asisten a una semana de estudios, principalmente a través de conferencias. La formación opcional propuesta, dependiendo de la universidad, puede incluir 15 semanas de estudios para profesores de infantil y primaria y 1-2 para los de secundaria. Según la universidad, es posible elegir la educación especial como asignatura troncal durante la formación inicial del profesorado, adquiriendo el título de profesores especialista directamente.
Francia	La formación inicial corresponde a módulos de 42 horas. Incluyen formación sobre la enseñanza a alumnos que presentan discapacidades, enfermedades u otros problemas.
Grecia	La formación inicial incluye cursos sobre educación especial y dificultades de aprendizaje y visitas a centros especiales. No existen indicaciones o regulaciones ministeriales generales sobre el currículum de formación del profesorado porque cada universidad tiene autonomía sobre él. Se ha creado un nuevo departamento en la Universidad de

	Thessaly en Volos que forma profesorado especialista.
Holanda	Las necesidades educativas especiales se incluyen en el programa de formación general. La formación cuenta con una introducción a la educación del alumnado con necesidades especiales.
Inglaterra y Gales	Dentro del programa existen elementos relacionados con la necesidades educativas especiales. "Los Niveles para el Profesorado Cualificado" establecen un mínimo de requerimientos para la formación de necesidades educativas especiales. Incluyen conocimiento de los amplios procedimientos a seguir para identificar, evaluar y responder a las necesidades especiales en la educación ordinaria.
Irlanda	La formación inicial comprende un módulo general de 30 horas y un mínimo de dos semanas de formación práctica en centros específicos de educación especial. Lo principal es la observación y la evaluación.
Islandia	La formación inicial comprende un curso de 30 horas en un año.
Italia	La formación inicial proporciona información general sobre educación especial a todo el profesorado.
Lituania	La formación inicial proporciona 2-4 créditos sobre educación de necesidades educativas especiales en universidades pedagógicas. Después de la graduación en secundaria los alumnos pueden empezar a estudiar educación especial en el Bachillerato seguido de un Master en la universidad.
País	Duración y principales características
Luxemburgo	La formación inicial del profesorado contiene información sobre educación especial para todos los profesores de educación infantil y primaria. Incluye formación práctica de un año de duración durante el segundo año de formación.
Noruega	La formación inicial del profesorado se incluye en las asignaturas pedagógicas generales durante medio año. Todo el profesorado recibe cursos introductorios en educación especial y servicios de apoyo.
Portugal	La formación inicial consta de un curso de 60 horas de duración e incluye información general sobre la diversidad del alumnado, necesidades especiales, adaptaciones curriculares y trabajo con los padres.
República Checa	Para los profesores de primaria, dependiendo de la universidad, se ofrece formación inicial sobre educación especial; normalmente comprende dos o tres horas a la semana durante uno o dos semestres. La formación incluye información general sobre discapacidad. La formación inicial sobre necesidades especiales no es común para el profesorado de secundaria; depende de la universidad. El contenido es similar al ofrecido a los profesores de primaria; también se organizan estudios universitarios especializados de 10 semestres de duración que ofrecen competencias profesionales en educación de necesidades especiales. Los graduados también trabajan como profesores generalistas.

Suecia	La educación de necesidades especiales es un área prioritaria en la educación inicial del profesorado y se incluye en los cursos generales. Además, los alumnos pueden elegir cursos especiales. La duración y el contenido de estos cursos (como para el resto) varía entre las distintas instituciones educativas superiores.
Suiza	La formación inicial del profesorado necesita abarcar, entre otros elementos, cursos de pedagogía incluyendo aspectos de la educación de necesidades especiales. La formación del profesorado comprende tres años de estudio en la Clasificación Estándar Internacional de Educación en el nivel 5. Los detalles varían según las distintas instituciones.

3.3. Formación complementaria en necesidades educativas especiales

La formación complementaria está dirigida al profesorado que desean trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales en la escuela ordinaria o en centros específicos.

Normalmente se realiza después de la formación inicial. En países como Bélgica, Francia o Italia, por ejemplo, los profesores pueden empezar la formación complementaria inmediatamente después de finalizar la formación inicial, sin embargo, en otros, es necesario haber trabajado en el sistema ordinario anteriormente y en la mayoría de estos casos se exige un periodo mínimo. En países como Austria, Dinamarca, Alemania y Holanda ambas situaciones son posibles.

La formación complementaria es obligatoria sólo en algunos países; en la mayoría de ellos se ofrece como una opción, pero en muchos casos se recomienda encarecidamente. En países donde la formación complementaria es obligatoria, ésta abarca principalmente formación específica relacionada con los distintos tipos de discapacidad, por ejemplo, visual o auditiva. Para el resto de los países, en la práctica, es necesario motivar a los profesores para que asistan a cursos de formación más específica para obtener un trabajo, continuar en él o bien para poder ascender. Es necesario considerar otro elemento: los profesores especialistas obtienen mejor salario o mejor expediente laboral en países como Bélgica (comunidades francesa y flamenca), Francia, Alemania, Grecia u Holanda. Esto proporciona un incentivo añadido para que el profesorado realice este tipo de formación complementaria.

La duración tanto de la formación obligatoria como de la no obligatoria varía enormemente. Puede consistir en un año adicional de formación especializada en un cierto tipo de discapacidad o puede cubrir una especialización más amplia y durar entre 2 y 4 años (en ambos casos se obtiene un título).

Tanto si los estudios cursados son generales como específicos sobre un tipo particular de discapacidad, la mayoría de los países ofrecen ambas opciones. Alemania y Luxemburgo ofrecen el grado más alto de especialización.

La siguiente tabla resume la situación en los distintos países con relación a la formación complementaria ofrecida al profesorado. Incluye los

siguientes prerequisites: experiencia profesional y años de servicio, formación inicial (obligatoria u optativa) y duración, así como una descripción breve del tipo de estudios.

Tabla 3.3 Formación complementaria para el profesorado

País	Prerrequisitos, bases y descripción del tipo de formación
Alemania	Se requiere dos años de experiencia profesional. La formación complementaria es obligatoria y dura dos años. Incluye formación específica en dos áreas principales: dificultades de aprendizaje y discapacidades intelectuales; discapacidad visual y problemas de comportamiento etc.
Austria	No siempre es necesaria la experiencia profesional. La formación complementaria no es realmente obligatoria, pero los profesores con titulaciones adicionales en el campo de las necesidades especiales tienen prioridad en el trabajo. La formación complementaria incluye titulaciones específicas requeridas para trabajar con alumnos con discapacidades visuales, físicas o de habla, problemas graves de comportamiento y con alumnos en hospitales.
Bélgica	No se requiere experiencia profesional. La formación complementaria es opcional y dura de 1 a 2 años ó 240 horas de formación general y 420 horas de prácticas en centros (repartida en bastantes años). Incluye conocimiento general sobre las técnicas didácticas, adaptaciones curriculares y conocimiento específico sobre discapacidades concretas (visuales, auditivas, intelectuales etc.) y técnicas como por ejemplo, lenguaje de signos. Incluso siendo opcional, la mayoría de los centros específicos quieren que su personal realice esta formación durante sus primeros años de trabajo.
Chipre	No se requiere experiencia profesional. No existe un programa complementario de formación en Chipre (los que quieren especializarse pueden asistir a cursos universitarios fuera del país). Sin embargo, se anima a todos los educadores a que asistan a seminarios y cursos de formación optativos con relación a la educación de necesidades especiales (no obtienen titulaciones de postgrado)
Dinamarca	Es necesaria la experiencia profesional: 2 años trabajando en un colegio para conseguir el título y 5 años para el de Master. No es necesaria la experiencia profesional para cursos cortos. Son opcionales y pueden durar desde 40 horas a 1½ cursos. Incluye asignaturas generales y específicas relacionadas con la educación de necesidades especiales.
País	Prerrequisitos, bases y descripción del tipo de formación
Eslovaquia	No se requiere experiencia profesional. Es necesario aprobar procedimientos de admisión para acceder a la formación complementaria que dura 4 semestres a tiempo completo o parcial. Se oferta formación específica sobre cualquier tipo de discapacidad para los profesores que trabajan en centros específicos, incluyendo competencias pedagógicas y profesionales. Lo mismo se aplica al profesorado para alumnos que trabajan en centros ordinarios con alumnos de integración.
España	No es necesaria la experiencia profesional ya que la formación complementaria puede ser parte de la formación inicial. La formación

	complementaria está dirigida al profesorado de primaria que trabaja en centros específicos u ordinarios. Es obligatoria y dura 3 años. Incluye formación general sobre dificultades de aprendizaje y discapacidades. La formación específica también se oferta al profesorado que trabaja con alumnos con discapacidades auditivas.
Finlandia	No es necesaria la experiencia profesional, pero se utiliza la experiencia laboral como un indicador para la selección del alumnado. La formación complementaria es obligatoria y dura entre 1 y 1½ años (35 semanas escolares). Se aplica a todo el profesorado desde educación infantil hasta secundaria. Incluye formación específica para profesorado de educación especial que trabajan con alumnos con discapacidades visuales, auditivas, físicas o mentales. Se ofrece formación general obligatoria a los profesores de apoyo.
Francia	No se requiere experiencia profesional, pero se les recomienda a los profesores especialistas que obtengan el certificado de aptitud de adaptación educativa y actividades integradoras. La formación complementaria es opcional, dura 2 años e incluye una de las 7 opciones con relación a los distintos tipos de dificultades de los alumnos. Incluye formación general y específica según los distintos tipos de discapacidad y comprende formación teórica y práctica.
Grecia	Se requiere 5 años de experiencia profesional. La formación complementaria es obligatoria, dura 2 años y está dirigida al profesorado de primaria. Es necesario un examen de admisión e incluye formación sobre dificultades de aprendizaje. La formación específica sobre discapacidades visuales, auditivas y físicas es optativa. Los profesores de secundaria pueden participar en sesiones formativas de 40 horas que les aporta información general sobre la educación de necesidades especiales.
Holanda	Se recomienda la experiencia profesional, pero no es imprescindible. La formación complementaria es opcional, dura dos años a tiempo parcial e incluye formación teórica y práctica enfocada a las diferentes categorías de discapacidad y a los distintos trabajos/tareas en la educación de necesidades especiales. En la práctica es necesaria la formación complementaria para los profesores que trabajan en centros específicos: tienen un salario ligeramente más elevado y se les considera más cualificados en el mercado laboral.
Inglaterra y Gales	Es necesario un año de experiencia profesional antes de la formación especializada. La formación específica es obligatoria para el profesorado especialista en sordos y para los que trabajan con discapacitados visuales. El resto de la formación complementaria dentro de la educación especial es voluntaria aunque muchos profesionales que trabajan en este área asisten a cursos acreditados que con frecuencia otorgan un título o un grado (por ejemplo en relación con los desórdenes del espectro autista o dificultades específicas de aprendizaje) y casi todos asisten a cursos y cursillos de formación cortos.
País	Prerrequisitos, bases y descripción del tipo de formación
Irlanda	Se requieren 2 ó 3 años de experiencia profesional. La formación complementaria es opcional y dura un año. Incluye formación general para profesores de recursos o para los que trabajan en clases

	especiales. Existe formación general sobre dificultades de aprendizaje para apoyar al profesorado y formación específica para profesores itinerantes o los que trabajan con alumnos con discapacidades auditivas. Se está poniendo en práctica un curso de un año dirigido a los profesores de clases especiales y de recursos de secundaria.
Islandia	Se requiere dos años de experiencia profesional. La formación complementaria es optativa y puede durar 1 ó 2 años. Abarca formación general sobre dificultades de aprendizaje y adaptaciones al Currículum Nacional. Se ofrece formación opcional más amplia en áreas específicas tales como discapacidades visuales y auditivas.
Italia	No se requiere experiencia profesional. Los profesores especialistas necesitan asistir a un curso de un año obligatorio en la universidad que incluye formación teórica y práctica. La formación teórica se da en la universidad y la práctica en los colegios locales. Se ofrece un semestre adicional optativo para los profesores que trabajan con alumnos ciegos o sordos o para cualquier otro tipo de especialización.
Lituania	No siempre es necesaria la experiencia profesional. Es posible cursar educación y formación especializada en la universidad en un tipo concreto de discapacidad. También es posible una especialización complementaria en necesidades especiales mediante cursos de formación para cualquier profesor.
Luxemburgo	No siempre se requiere experiencia profesional. La formación complementaria es opcional y dura un año. Incluye formación específica obligatoria según el tipo de discapacidad.
Noruega	La formación complementaria es opcional y puede durar entre 1 y 4 años a tiempo completo o parcial. Está dirigida al profesorado de primaria y secundaria. Incluye formación general y específica en el trabajo, prevención y asesoría de educación de necesidades especiales.
Polonia	No se requiere experiencia profesional. La formación complementaria es amplia e incluye un Master de 5 años para el profesorado que trabaja en la educación de necesidades especiales; 3 semestres de estudios de post grado para el profesorado que se ha graduado en un Master. Su principal objetivo es prepararles para la enseñanza. La tercera opción es un curso de dos semestres para los que ya tienen el Master (con capacitación pedagógica) que intentan trabajar o ya están trabajando en centros donde los alumnos con discapacidades están parcial o totalmente integrados con los demás.
Portugal	Se requiere dos años de experiencia profesional. La formación complementaria es obligatoria, dura dos años e incluye formación general y específica, formación teórica y práctica. Se ofertan bastantes áreas de formación especializada. Es obligatoria para todos los profesores especialistas.
República Checa	No es necesaria la experiencia profesional. La formación complementaria es obligatoria y puede durar 2 ó 3 años. Los cursos de especialización incluyen asignaturas generales y específicas y formación especializada en un tipo de discapacidad según la elección del profesor, por ejemplo, dificultades de aprendizaje, desórdenes del lenguaje, etc.
Suecia	No es necesaria la experiencia profesional. La educación de necesidades especiales se incluye en la formación inicial del profesorado. La complementaria incluye conocimientos prácticos para la enseñanza del alumnado con necesidades especiales y también estrategias para el apoyo al profesorado. Los cursos formativos son

	obligatorios para todos los profesores.
País	Prerrequisitos, bases y descripción del tipo de formación
Suiza	No es necesaria la experiencia profesional. La formación complementaria es obligatoria y dura 2 años completos (o más, a tiempo parcial). Se recomienda una especialización o formación complementaria, especialmente para discapacidades visuales o auditivas.

Finalmente, es necesario mencionar que todos los países ofertan cursos de formación para el profesorado que lo desea voluntariamente. Se imparten en los colegios, centros de recursos o instituciones de formación. Las sesiones de estos cursos de formación son muy flexibles y varían bastante de un país a otro. Constituyen uno de los medios de apoyo más útiles y frecuentemente utilizados por el profesorado generalista que trabaja con alumnos con necesidades especiales integrados en la educación ordinaria.

3.4. Conclusiones

Este capítulo ofrece una visión general sobre el apoyo y la formación ofertados a los profesores generalistas que trabajan con alumnos con necesidades especiales. Hay que destacar los siguientes temas:

- *Integración y apoyo al profesorado*
 - (a) Los profesores tutores son los profesionales responsables de todos los alumnos, incluidos los que tienen necesidades especiales. En caso de que sea necesario, se ofrece apoyo a los profesores generalistas principalmente por profesores especialistas dentro de la escuela ordinaria. Pueden ser miembros del centro o de servicios externos (por ejemplo de centros específicos). Además de los profesores especialistas, en bastantes países existen profesores de apoyo para ayudar al alumnado con dificultades de aprendizaje y a otros miembros del claustro.
 - (b) El apoyo se centra todavía principalmente en el trabajo directo con un alumno. El apoyo directo a los profesores es en la actualidad, una tendencia más que un hecho, aún cuando sea reconocido como el principal objetivo. El apoyo ofrecido a los profesores abarca información sobre las necesidades individuales de los alumnos, selección de materiales didácticos, elaboración de ACI y organización de sesiones de formación.
- *Formación del profesorado en necesidades educativas especiales*
 - (a) Todos los profesores generalistas reciben algún tipo de formación obligatoria sobre educación de necesidades especiales en su formación inicial. La formación ofrecida es con frecuencia demasiado general, imprecisa o insuficiente con experiencia práctica limitada para las necesidades de los futuros profesores.

- (b) El profesorado que desea trabajar con alumnos con necesidades educativas especiales tiene que cursar formación complementaria, normalmente después de su formación inicial. En la mayoría de los países, la formación complementaria es opcional pero es altamente recomendada.
- (c) En algunos países la formación complementaria se considera parte de los cursos de formación. Se ofrece principalmente si se desea cursar voluntariamente. La flexibilidad es la principal característica de los cursos de formación y parece ser uno de los medios más útiles de apoyo para los profesores generalistas que trabajan con alumnos con necesidades educativas especiales.

4. Tecnología de la Información y Comunicación en Educación Especial

El uso de la Tecnología de la Información y Comunicación (TIC) se encuentra en la actualidad en las agendas políticas de casi todos los países europeos y también en la Unión europea. *El plan de Acción eEuropa* de la UE (2000) traza las líneas generales de los pasos necesarios a realizar para acceder a la Sociedad de la Información y el papel central que desempeña la educación para conseguir que la Sociedad de la Información sea una realidad. El estudio de la OCDE *Aprendiendo a cambiar: TIC en las escuelas* (2001) demuestra claramente cómo se puede organizar el uso de la TIC para transformar los centros y la experiencia educativa de los alumnos.

Sin embargo, el uso de la TIC en los centros específicos no siempre se considera dentro de esas agendas de altos cargos y el acceso a las soluciones tecnológicas adecuadas para algunos alumnos con necesidades educativas especiales, sus familias y profesores casi siempre es problemática. Además es necesario poner en marcha estrategias y fases especiales si se quiere conseguir que todos los alumnos accedan adecuadamente a la TIC en Europa.

El objetivo de este capítulo es proporcionar información de la situación de los países, identificar las tendencias de la TIC en la educación especial en ellos y enumerar los temas principales destacando las posibles implicaciones en algunas áreas fundamentales con relación a la política y la práctica.

4.1. Políticas de TIC y necesidades educativas especiales

Las políticas sobre la TIC son generalmente una declaración de principios, intenciones, medios, objetivos y calendarios a nivel nacional con respecto a la TIC en educación especial. Los objetivos a corto y largo plazo de políticas nacionales sobre TIC en el sistema educativo establecen que la infraestructura de hardware y software sea accesible para los profesores y los alumnos. Las políticas y los recursos también tienen una repercusión directa en el acceso de los profesores a la formación, apoyo e información relacionadas con la TIC. Las distintas áreas de preocupación de las políticas de TIC a nivel nacional parecen abarcar estos cinco elementos:

1. Infraestructura (hardware y software)
2. Apoyo a la práctica

3. Formación
4. Cooperación/investigación
5. Evaluación.

Es posible matizar la importancia de estos cinco aspectos. Las medidas políticas de cada uno de los países se describen en la tabla siguiente.

Tabla 4.1. Medidas políticas de TIC en los países europeos

Elementos de la política de TIC	Patente en
Las políticas de TIC son generales –no específicas de la Educación Especial- e incluyen declaraciones y objetivos en las 5 áreas.	Austria, Bélgica, Chipre (en desarrollo), República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Polonia, Portugal, España, Suecia, Reino Unido.
La política general de TIC incluye declaraciones sobre la igualdad de oportunidades educativas con respecto al uso de la TIC.	Bélgica (Comunidad Flamenca), Dinamarca, Finlandia, Islandia, Noruega, Suecia.
La TIC se enmarca dentro del currículum escolar como elemento de política educativa que se aplica a todos los alumnos incluidos los acnee.	Austria, Bélgica (C. Flamenca), Chipre (en secundaria y centros específicos solamente), República Checa, Francia, Islandia, Irlanda, Noruega, Polonia, Suecia, Reino Unido.
La implementación política es responsabilidad de distintos organismos.	Austria, Bélgica, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Reino Unido.
Se realiza algún tipo de evaluación de la política general de TIC.	Austria, Bélgica (C. Flamenca), Dinamarca, Finlandia, Grecia, Irlanda, Holanda, Noruega, Portugal, España (a nivel regional), Suecia, Suiza, Reino Unido.
La TIC se incorpora como un elemento específico de la política de educación especial y de la legislación nacional sobre discapacidad.	Chipre, Portugal, Eslovaquia.
La política se implementa y evalúa mediante proyectos específicos de TIC a nivel nacional.	República Checa, Lituania, Noruega.
Las políticas tienen una repercusión directa en el acceso a la formación del profesorado, apoyo e información con relación a la TIC.	Austria, Bélgica, Chipre, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Reino Unido.

La mayoría de los países coinciden en que el acceso adecuado a la TIC puede reducir las desigualdades educativas y que puede ser una herramienta poderosa para apoyar la integración educativa. Sin embargo, un acceso inadecuado o limitado a la TIC puede reforzar las desigualdades en educación con las que se enfrentan algunos alumnos, incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales. La división digital que puede ocasionarse

potencialmente en los sistemas educativos de los países (OCDE, 2001) puede ser particularmente significativa dentro del sector de la educación especial.

Las contribuciones sugieren que el papel de los políticos con relación a la TIC debe ser:

- Fomentar la formación básica y específica para el profesorado en el uso de la TIC.
- Asegurar que la infraestructura adecuada de hardware y software sea accesible para todos los alumnos.
- Promover la investigación, la innovación y el intercambio de información y experiencias.
- Hacer que la comunidad educativa y la sociedad en general sean conscientes de los beneficios de la TIC en la educación especial.

Estos objetivos pueden conseguirse mediante políticas generales, específicas de educación especial, proyectos o programas.

Es discutible que exista una necesidad de cambiar el enfoque de las políticas y programas de la TIC en necesidades educativas especiales. Previamente el criterio había sido potenciar el establecimiento de medios (infraestructura: equipamiento y habilidades) para hacer posible que la TIC se aplicara eficazmente en los centros específicos de educación especial. Cada vez parece que más países están estudiando cómo darle más importancia a los fines –objetivos y metas- del uso de la TIC en educación especial y no sólo los medios de ese uso. Este enfoque ayudaría a debatir sobre el desarrollo y la infraestructura adecuada, pero centraría más la atención en el porqué y el cómo la TIC puede utilizarse más adecuadamente en distintos contextos.

Este cambio de criterio ayudaría considerablemente a centrar más la atención en el uso de la TIC para aprender en distintos contextos y no sólo en el aprendizaje de la TIC en sí misma. La integración auténtica de la TIC en el currículum para acnee sólo tendrá lugar cuando se entienda todo el potencial de esta tecnología como una herramienta de aprendizaje y para esto sería necesario implementar políticas más directas y especializadas que se están llevando a cabo en la actualidad en algunos países.

4.2. TIC especializada en el apoyo a la educación de necesidades especiales

Existe una gran variedad de planes de apoyo posibles a la TIC en la educación de necesidades especiales en los países: servicios, centros, recursos y personas. Estos no están sólo dirigidos por la política, sino también por las prácticas de apoyo y servicios existentes en los países.

La siguiente tabla describe los tipos de dotación disponible dentro de los centros específicos.

Tabla 4.2 Tipos de TIC especializada en el apoyo a la educación de necesidades especiales.

Tipo de apoyo	Disponible en
Agencias nacionales especializadas en TIC en educación	Islandia, Irlanda, Noruega, Suecia, Suiza, Reino Unido.

Servicios de apoyo que trabajan directamente con profesores y alumnos dentro de la educación especial.	Bélgica (C. Flamenca), Dinamarca, Suecia, Reino Unido.
Centros de recursos especializados donde los profesores obtienen asesoría, materiales e información.	República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania (algunos Länder), Grecia, Islandia, Irlanda, Lituania, Luxemburgo, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido.
Apoyo especializado ofrecido por centros especiales.	Chipre
Grupos de trabajo nacionales y/o regionales especializados.	Austria, Portugal
Páginas web especializadas y redes on-line.	Austria, Bélgica (C. Francesa), Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Suiza, Reino Unido.
En apoyo escolar	Austria, Bélgica, Chipre (en desarrollo), República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido*

*La mayoría de los países sugirieron que los centros podrían nombrar personal con una destreza especial que actuara como coordinador de TIC, pero que no tenían porqué ser necesariamente los que tuvieran destrezas en NEE.

Las estructuras de apoyo parecen ser bastantes flexibles y estar interconectadas en algunos países, en las que normalmente los profesores cuentan con una variedad de opciones. Los profesores tutores sugirieron que era crucial el apoyo en el centro para su trabajo, pero esto parece ser un tema que requiere más atención.

Las siguientes dos tablas presentan los factores considerados puntos débiles y fuertes (respectivamente) en los sistemas de apoyo actuales de los países.

Tabla 4.3 Puntos débiles de la TIC encontrados en el apoyo a la educación especial.

Puntos débiles	Identificados por
Responsabilidad difusa de la implementación política	Austria, Chipre
Obstáculos actitudinales en relación a la comprensión de los beneficios y posibilidades de la TIC –a niveles políticos y de implementación-	Chipre, Portugal, Suiza
Falta de información sobre las necesidades y exigencias de los centros y alumnos sobre las que basar las iniciativas políticas	Holanda
Presupuestos limitados que apoyan distintos aspectos de la provisión o financiación que no es un objetivo de las necesidades	Austria, Chipre, Francia, Irlanda, Holanda, Reino Unido
Falta de formación del profesorado especializado; poca flexibilidad en las opciones de formación	Austria, República Checa, Finlandia, Alemania,

	Grecia, Irlanda, Suiza, España
Limitada disponibilidad de especialistas en recursos de hardware y software	Austria, Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Alemania, Lituania, Holanda, Portugal, España
Estructura de apoyo nacional a la TIC en la educación especial sin formalizar.	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Islandia, Lituania
Disparidad en la disponibilidad de conocimientos especializados a nivel regional (incluyendo la centralización de servicios dentro de un área, por ejemplo la capital)	Austria, Chipre, Dinamarca, Francia, Alemania, Grecia, Irlanda, Noruega, Portugal, España, Reino Unido
Limitada disponibilidad de recursos de información especialistas (particularmente online)	Chipre, Grecia, Holanda, Portugal
Aislamiento geográfico del profesorado	Portugal
Falta de investigación sobre las aplicaciones de la TIC en la educación especial	Bélgica (C. Flamenca), República Checa, Lituania, Noruega, Suecia

Tabla 4.4 Puntos fuertes de la TIC en el apoyo a la educación especial

Puntos fuertes	Identificados por
La integración continua de la TIC en los objetivos de la educación especial en las políticas educativas generales	República Checa, Lituania
Implementación a nivel local que identifique las necesidades y objetivar los recursos de acuerdo con ellas	Dinamarca, Noruega, Portugal, España, Suecia
Existencia de estructuras de apoyo para el profesorado	Bélgica (C: Flamenca), Dinamarca, Irlanda, España, Suecia
Incorporación de la TIC en las Adaptaciones Curriculares Individuales	Chipre (donde existen los medios), Finlandia, Portugal
Posibilidad de presupuesto adicional de TIC basado en las necesidades, previa petición a las autoridades	Chipre, Francia, Irlanda, Noruega
Alta proporción de personal en el sector de la TIC	Grecia
Accesibilidad a la información global a través de Internet	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
Existencia de proyectos e iniciativas especializados	Austria, Chipre, República Checa, Grecia, Islandia, Irlanda, Lituania, Noruega, Portugal, Suecia
Principios de los derechos de los niños a la adecuada política basada en la TIC	Noruega
Legislación específica sobre discapacidad y educación especial que fomente la TIC en la educación de necesidades especiales	Reino Unido (SENDA, 2001)

Se puede observar que en algunos lugares, los puntos fuertes de las opciones de apoyo son frecuentemente elementos que indican específicamente el potencial de los puntos débiles anteriores (ver tabla 4.3.) Los puntos débiles son frecuentemente áreas de “falta de...” en lugar de fallos en las estructuras existentes.

Generalmente, la disponibilidad de las estructuras de apoyo adecuado para la puesta en práctica de la TIC en los centros de educación especial se destaca como muy importante para muchos profesores como el hecho poder utilizar un hardware y software adecuado. Este es un punto destacado por la mayoría de los países de una u otra forma.

El apoyo adecuado es crucial para un profesor si va a utilizar la TIC para dar respuesta a las necesidades individuales de aprendizaje de un alumno. En las siguientes tablas se presentan los factores específicos que parecen obstaculizar o apoyar este uso.

Tabla 4.5. Factores que obstaculizan el uso de la TIC al profesorado en la educación especial.

Factores obstaculizantes	Identificados por
Falta de confianza del profesorado en la aplicación de la TIC dentro de los programas y currícula de la E.E.	Bélgica (C. Flamenca), República Checa, Alemania, Islandia, Lituania, Noruega, Portugal, España, Reino Unido
Falta de intercambio de información, compartimiento de destrezas a nivel escolar y entre los centros	Austria, Chipre, Dinamarca, Francia, Alemania, Lituania, Holanda, Suiza
Limitada disponibilidad escolar de recursos especializados de hardware y software y/o actualización	Austria, Chipre, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Lituania, Noruega, Portugal, España, Suecia
Acceso a nivel escolar al apoyo y la información especializados	Bélgica (C. flamenca), Chipre, República Checa, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Lituania, Noruega
La TIC en la educación especial no es un elemento claro dentro de los planes de desarrollo escolar	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Dinamarca, Alemania, Lituania
Falta de respuesta sobre la evaluación de los requerimientos de los alumnos de TIC	Chipre, Lituania, Reino Unido
Estructuras organizativas escolares poco flexibles	Chipre (presente en los centros ordinarios, pero no en los especiales), Noruega, Portugal
Barreras de edad y sexo al utilizar la TIC	Austria, República Checa, Dinamarca
Resistencia a cambiar en general y en especial al cambio que proporciona la TIC	Dinamarca, Alemania, Lituania, Portugal
Limitada disponibilidad o acceso a los cursos de formación en TIC	Finlandia, Francia, Alemania, Irlanda, Lituania, Noruega, España, Suecia
Presupuestos/participación limitados en los	Dinamarca, Irlanda

cursos de formación	
Confusión sobre las fuentes de apoyo no coordinadas, información y asesoría	Chipre, Irlanda, Reino Unido
Falta de destrezas y/o interés en TIC por parte del personal de apoyo especialista a la educación especial (por ejemplo, psicólogos)	Noruega, Portugal
Posibilidades limitadas para el profesorado de aplicar los resultados de las investigaciones	Suecia
Número limitado de profesores especialistas en educación especial para aplicar la TIC	República Checa, Lituania

Tabla 4.6. Factores que favorecen el uso individualizado del profesorado de la TIC en educación especial

Factores favorecedores	Identificados por
Una política clara de TIC en educación especial en el centro	Irlanda
Compromiso y apoyo de los directores de los centros	Austria, Chipre, Islandia y Noruega
Introducción de las asignaturas basadas en la TIC dentro del currículum de educación especial	República Checa, Lituania
Disponibilidad de hardware y software adecuado y apoyo a nivel escolar y de aula	República Checa, Grecia, Islandia, Irlanda, Noruega, España, Suecia
Acceso a formación especializada que desarrolle sentimientos de confianza en el profesorado	Chipre, República Checa, Irlanda, Noruega, España, Reino Unido
Disponibilidad de información especializada y ejemplos de la práctica de otros profesores	República Checa, Dinamarca, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia
Trabajo en equipo del profesorado y compartimiento de experiencias y destrezas	Chipre, Dinamarca, Alemania, España, Suecia
Aumento de la motivación y las competencias del profesorado en el uso de la TIC	Chipre, Dinamarca, Alemania, Grecia, Islandia, Lituania, Portugal, Suecia
Resultados positivos en términos de aprendizaje del alumnado y/o motivación como resultado de la aplicación de la TIC	Bélgica (C. Flamenca), Dinamarca, Francia, Alemania, Irlanda, Lituania, Noruega, Suecia
Aumento del uso de la TIC en las casas, por los padres y por la sociedad en general	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Dinamarca, Finlandia, Grecia, Suecia
Posibilidades y conciencia de estas posibilidades para nuevas estrategias didácticas introducidas por el uso de la TIC	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Francia, Luxemburgo, Portugal, Suecia
Aumento de la conciencia de los beneficios de la TIC a todos los niveles de la dotación educativa (políticos incluidos)	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Lituania, Noruega, Suecia

Coordinación regional de todas las formas de TIC en el apoyo a la educación Especial	Reino Unido
--	-------------

El apoyo al profesorado en el uso de la TIC especializada puede ofrecerse a nivel nacional, regional, local, escolar o de compañeros. Aunque esto puede llevar a una variedad de información flexible, asesoría y servicios de apoyo prácticos, también presenta problemas con respecto a la división de responsabilidades, dificultades en el acceso a la financiación y potencialmente falta de coordinación en la dotación de servicios. La coordinación y racionalización del apoyo, basadas en una clara información sobre las necesidades y requisitos de los profesores y sus alumnos, parece ser muy importante.

4.3. TIC en la formación de educación especial

Formar al profesorado en el uso eficaz de la TIC debe ser considerado durante la formación inicial y también como una modalidad de los cursos de formación continua. La siguiente tabla indica los planes de formación en TIC para la educación especial en los países.

Tabla 4.7. Planes de formación sobre TIC en Educación Especial

Aspectos de la formación	Existente en
La TIC general es una parte integral de la formación inicial del profesorado	Austria, Bélgica, Chipre, República Checa, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
La formación en el uso de la TIC para responder a la atención a la diversidad es parte de la formación inicial del profesorado	Austria, República Checa*
Cursos de formación del profesorado generales sobre TIC	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
Cursos de formación especializados para aplicar la TIC para responder a las necesidades educativas especiales	Austria (diferencias regionales), Dinamarca, Chipre (se está desarrollando un nuevo programa de formación), Francia, Alemania (variaciones según el L�nder), Grecia (aprendizaje a distancia), Irlanda, Lituania, España, Suecia y Reino Unido

* En la República Checa, las universidades y sus facultades tienen autonomía plena para determinar los programas de estudio y aunque no existen unas directrices oficiales con respecto a la integración de la TIC en la formación del profesorado de educación especial, existe una flexibilidad para que esto ocurra.

En todos los medios formativos, la formación debería tener como objetivo ayudar al profesorado a que incluya la TIC en su práctica diaria y en las ACI de los alumnos especialmente. La formación en TIC de las necesidades principales debe ser más flexible y debe tener en cuenta las necesidades individuales del profesorado. Además, cualquier formación en el uso de la TIC

necesita examinar metodologías, didácticas y la organización del aprendizaje con claras conexiones entre la teoría y la práctica.

La TIC en la educación especial debería ser el centro de la formación especializada –para el apoyo al profesorado de E.E. o para el profesorado de apoyo de TIC-. El tema de la falta de formación en educación especial generalmente significa que no es razonable esperar que los profesores utilicen la TIC eficazmente en la educación especial si no han sido formados en educación especial inicialmente.

4.4. Temas en la aplicación de la TIC en educación especial

La TIC se utiliza para cumplir con una variedad de funciones en la educación especial. Puede utilizarse como:

- herramienta didáctica
- herramienta de aprendizaje
- entorno de aprendizaje
- herramienta de comunicación
- ayuda terapéutica
- ayuda diagnóstica
- herramienta para tareas administrativas

Además, el potencial de la TIC como tecnología individualizada de apoyo (o adaptación) para dar respuesta a las necesidades intelectuales, sensoriales o físicas es enorme.

Los países destacan una variedad de temas que frecuentemente influyen en la aplicación de la TIC en el contexto de la educación especial. Cada país presta una atención diferente a la importancia de los temas identificados a resolver, pero por la información presentada es posible identificar un número de temas comunes donde los problemas son evidentes: infraestructura (hardware, software y acceso a Internet), enlaces con la teoría educativa (pedagogía) y problemas a nivel docente y a nivel alumno. Las tablas que se muestran a continuación se refieren a estos problemas de la aplicación de la TIC en la educación especial.

Tabla 4.8. Infraestructura –hardware, software y acceso a Internet-

Factores influyentes	Planteados por
Acceso a recursos adecuados de Tecnología de la Información a nivel escolar y de alumnos: hardware, software, acceso a Internet y financiación de los gastos de funcionamiento	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
Acceso a hardware adaptado o especialmente diseñado	Chipre, Alemania, Islandia, Noruega
Acceso a software que responda a las necesidades específicas de los alumnos	Austria, Chipre, Grecia, Islandia, Noruega, España,

	Suecia
Acceso a material de Internet diseñando para alumnos con diferentes tipos de necesidades especiales	Chipre, Grecia, Noruega, Suecia

Tabla 4.9. Enlaces con la teoría educativa (pedagogía)

Factores influyentes	Planteados por
Desarrollo de métodos sobre el uso de la TIC como ayuda pedagógica en la enseñanza para todos los alumnos	Chipre, Alemania, Noruega, Suecia
Difusión de la información del uso de la TIC eficazmente en el entorno de aprendizaje y buena práctica pedagógica	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Islandia, Lituania, Noruega, España, Suecia, Reino Unido
Métodos de TIC adaptados para responder las necesidades de los programas educativos individuales de cada país	Chipre, Grecia, Islandia
La TIC ofrece más o añade valor a las experiencias educativas de los alumnos con necesidades especiales	Bélgica (C. Francesa), Chipre, Lituania, España, Suecia
La TIC se utiliza para apoyar una filosofía pedagógica concreta, por ejemplo, escuela para todos	Chipre, Suecia
La TIC es parte integral de la intervención de educación especial, en la que todos los centros desarrollan sus propios conceptos sobre el mejor uso de la TIC para responder a las necesidades de sus alumnos.	Alemania

El objetivo de la TIC en los centros específicos de educación especial podría considerarse como la respuesta a las necesidades individuales de los alumnos con NEE mediante una infraestructura técnica personal adecuada. La provisión de una infraestructura técnica adecuada requiere la consideración de los principios fundamentales de aprendizaje y enseñanza así como la identificación de estilos y enfoques individuales de aprendizaje.

Tabla 4.10. Problemas a nivel del profesorado

Factores influyentes	Planteados por
Una infraestructura satisfactoria y la disponibilidad de materiales educativos de TIC de buena calidad no son una garantía de un uso eficaz de la TIC en los centros	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido

Existen varios problemas relacionados con la falta de conocimientos y competencias del profesorado en relación con la TIC	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Lituania, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
Asegurar formas adecuadas de formación del profesorado en TIC en educación especial (formación inicial y cursos de formación)	Austria, Bélgica, Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido
En todos los centros formativos, la formación debería enfocarse a la ayuda al profesorado incluyendo la TIC en su práctica diaria y las ACI de los alumnos	Bélgica (C. Flamenca), Dinamarca, Francia, Alemania, Suecia
Existen factores actitudinales en la actualización/participación en los cursos formativos especializados y la consiguiente implementación de nuevos métodos didácticos	Bélgica (C. Germano parlante), Chipre, Dinamarca
La aplicación de TIC en el proceso del desarrollo y dirección escolar requiere atención	Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Alemania
El problema de la falta de formación en educación especial en general	Chipre, Irlanda
Existen problemas asociados al acceso a información especializada para el profesorado de alumnos con necesidades educativas especiales	Austria, Bélgica (CC. Franco y germano parlantes), Chipre, Dinamarca, Finlandia, Francia, Alemania, Grecia, Islandia, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, Noruega, Portugal, España, Suecia, Reino Unido

Si el objetivo de la TIC en el campo de la educación es conseguir su potencial, el profesorado necesita acceder a un conocimiento más experto y cooperar más sistemáticamente con los distintos profesionales que apoyan al profesorado que trabaja con alumnos con nee en distintas formas. La aplicación de la TIC en el proceso del desarrollo y dirección escolar necesitará programarse e implementarse cuidadosamente. La TIC en los servicios de apoyo de la educación especial necesita mejorarse así como los planes del profesorado, dando tiempo y oportunidades de colaboración a los profesores y otros profesionales, fomentando que la orientación y la asesoría profesional se encuentren lo más cerca posible del centro de trabajo.

Tabal 4.11 Problemas a nivel del alumnado

Factores influyentes	Planteados por
Debido a que los conceptos como “aprender a aprender”, “aprendizaje continuo” y “educación a	Austria, Bélgica (C. Flamenca), Chipre, Alemania, Grecia,

distancia online” son cada vez más aceptados, la metodología educativa tradicional necesitará cambiar drásticamente para todos los alumnos y para los que trabajan con ellos	Lituania, Luxemburgo, Suecia
La provisión de distintas formas de apoyo no siempre es adecuada o comparable con el resto de las regiones	Grecia, Islandia, Irlanda, Suecia, Reino Unido
Existen obstáculos de presentación de información asociados con el acceso Internet con los que se enfrentan los alumnos con nee –tanto en término de nivel como de contenido e idiomas-	Austria, Chipre, Francia, Grecia

El acceso a distintas formas de TIC dentro de la educación es una realidad para muchos alumnos con NEE, pero no para todos los alumnos. La igualdad de oportunidades de acceso a la TIC mediante una infraestructura adecuada, apoyo especializado y TIC –profesorado competente y experto es todavía un objetivo a conseguir en Europa.

4.5. Conclusiones

Los siguientes temas parecen surgir como puntos para una consideración más profunda:

- Una tendencia importante que aparece de todas las entradas de los países es el grado de acuerdo que existe entre ellos con respecto a cuáles son los temas prioritarios a considerar.
- Es discutible que exista una necesidad de cambio en el enfoque de TIC en los programas y las políticas de educación especial. Anteriormente se ha hecho hincapié en los medios (infraestructura: equipamiento y competencias) para posibilitar que la TIC sea aplicada eficazmente en los centros de educación especial. La información de los países sugiere que se haga hincapié en los fines –objetivos y metas- del uso de la TIC en la educación especial y no en los medios de ese uso. Este enfoque ayudaría a plantear debates sobre el desarrollo de una infraestructura apropiada, pero centraría más la atención en el porqué y el cómo la TIC podría ser utilizada más adecuadamente en distintos contextos educativos. Principalmente, este cambio de prioridad ayudaría a centrar la atención en el uso de la TIC par aprender en distintos contextos y no sólo aprender a utilizar la TIC de distintas maneras. La auténtica inclusión de la TIC en el currículum para los alumnos con NEE sólo tendrá lugar cuando se entienda todo el potencial de la TIC como herramienta para el aprendizaje.
- Aunque se refuerce la dotación de una estructura básica de TIC en términos de hardware y software de calidad, existen unas razones claras basadas en la evidencia para utilizar la TIC en el contexto educativo y dotar al profesorado con las destrezas y la confianza necesarias para implementar este fundamento en su práctica.

- El desarrollo de la teoría para utilizar la TIC en la educación especial se ve como un potencial ampliado cuando existen oportunidades para la cooperación entre distintos grupos de actores (alumnos y sus familias, profesores, profesionales de apoyo e investigadores) a niveles nacionales e internacionales. Además, se aumenta la posibilidad de ampliar la cooperación virtual con encuentros cara a cara e intercambios.

- Finalmente, aunque existe información disponible sobre el uso de la TIC en educación especial a niveles nacionales e internacionales, los datos del tipo adecuado, el formato y el enfoque no siempre existen –todavía tiene que crearse y difundirse-. Es crucial que los principios de accesibilidad a la información para todos se apliquen a los datos no sólo a los que se generan sino a los ya existentes. Una información clara sobre las necesidades de los alumnos con NEE y sus profesores como usuarios de la TIC potenciaría el desarrollo tecnológico así como la formación e implementación de la política educativa.

5. Intervención Temprana

El concepto de intervención temprana abarca dos aspectos íntimamente relacionados: la edad del niño y la acción en sí misma. Esta acción puede empezar con el nacimiento del niño o en los primeros años de su vida, antes de que éste se escolarice. La intervención temprana se puede considerar como una abanico de todas las intervenciones y medidas necesarias –sociales, médicas, psicológicas y educativas- dirigidas al niño y sus familias, para responder a las necesidades de éste que muestra o puede mostrar algún grado de retraso en el desarrollo (Agencia Europea, 1998).

Los estudios sobre este tema subrayan la importancia de establecer objetivos claros con respecto al fin de la intervención temprana, esto es, dar un diagnóstico precoz para prevenir dificultades mayores y estimular al niño y su entorno tanto como sea necesario. Se plantean aquí tres temas principales: la intervención temprana está relacionada con la edad temprana (principalmente desde el nacimiento a los tres años) por lo que no debe confundirse con educación precoz; intervención temprana significa un enfoque multidisciplinar (participan varias disciplinas y necesitan trabajar juntas) y también un enfoque ecológico (el centro no es sólo el niño como hasta ahora, sino el niño, la familia y la comunidad) (Peterander, 1996)

En general, la situación según los países se corresponde con este concepto y objetivos, pero incluye diferencias específicas.

5.1. Intervención para los niños y transición a la educación infantil

La edad en la que los niños empiezan su escolarización determina la edad en la cual los servicios de intervención temprana comienzan a ofrecer apoyo. En la mayoría de los países, estos servicios cuidan de los niños desde su nacimiento hasta los tres años y en algunos países hasta los seis, en estrecha cooperación con el sistema educativo.

Este es un aspecto muy importante desde el punto de vista educativo, ya que tiene que ver con la disposición de medidas de apoyo o intervención educativa disponible tan pronto como se identifique o informe de la necesidad.

En algunos países, los niños están incluidos en el sistema educativo a los tres o cuatro años. En otros, la entrada en la educación es anterior. Antes de incorporarse en la escuela primaria, los niños pueden asistir a varios tipos de centros infantiles (instituciones o centros) que cuentan con todo tipo de recursos necesarios para los alumnos antes de su educación primaria. Estos centros o instituciones para niños varían bastante. Las principales diferencias entre ellos tienen que ver con las titulaciones del personal –en educación o en otras materias, y los servicios con los que tienen relación- educativo o no. Se pueden agrupar de la siguiente manera:

- Por un lado, existen *guarderías, centros de día y centros de juegos*, que generalmente no son responsabilidad del Ministerio de Educación y cuyo personal no cuenta necesariamente con una titulación en educación.

- Además de estos centros de día y centros de juegos, pueden existir *instituciones no escolares con orientación educativa* que aceptan niños desde edades muy tempranas hasta que entran al colegio de primaria. Como en el caso de los centros de día, estas instituciones no escolares no están bajo la responsabilidad de los servicios educativos, aunque el personal que trabaja con los niños tenga titulaciones en educación.
- Finalmente, existen las *escuelas*. Éstas están bajo la responsabilidad de las autoridades educativas y el personal que trabaja con los niños tienen que contar obligatoriamente con titulaciones en educación.

La tabla siguiente presenta las situaciones en los distintos países.

Tabla 5.1. Posibles centros infantiles para niños antes de la educación obligatoria.

	Guarderías/centros de día	Instituciones con orientación educativa	Colegios
Desde el nacimiento	República Checa, Chipre, Lituania, España	República Checa, Noruega	Lituania
3 meses	Bélgica, Dinamarca, Inglaterra, Francia, Alemania, Irlanda, Italia, Luxemburgo, Holanda, España, Suiza		España
6 meses		Dinamarca, Finlandia	
1 año	Alemania	Italia, Suecia	Estonia, Islandia, Letonia
2-2½ años			Bélgica (CC. Francesa y Flamenca), República Checa, Francia**
3 años		Austria, Alemania, Polonia, Portugal, Eslovaquia	Chipre, Inglaterra, Italia, Portugal, Bélgica (C. germano parlante)
4 años		Suiza	Grecia, Irlanda, Luxemburgo, Holanda
5 años			Alemania**

*En algunos Länder, los niños pueden elegir entrar en un colegio a los 5 años si desarrollo emocional, cognitivo y físico lo permite.

**En áreas educativas prioritarias.

Fuente: Eurydice y datos nacionales.

Con respecto a la elección de las instituciones infantiles, los padres en la mayoría de los países puede elegir el centro infantil que mejor les parezca. Sin embargo, pueden aparecer problemas cuando los centros son privados o no están situados en la región donde vive la familia. En la práctica, esta elección puede ser limitada si el centro que se ha solicitado sostiene que no tiene los recursos que el niño puede necesitar, si rechaza aceptar al niño o si hay listas de espera. Las listas de espera son un problema mencionado por Austria, Inglaterra, Alemania, Islandia, Lituania, Holanda, Noruega, Portugal y Suiza.

En algunos países, los niños con discapacidades tienen prioridad de acceso a centros educativos de educación infantil, aunque no existen medidas específicas que lo regulen. Este es el caso en Inglaterra, Alemania, Islandia, Noruega, España, Suecia y Holanda. En los países donde la educación obligatoria empieza a los cinco años, los niños con discapacidades normalmente asisten a un centro desde los dos y medio o los tres años.

En la R. Checa, existe una tendencia de ofrecer educación infantil a todos los niños con necesidades especiales antes de que empiecen la E. Primaria, tanto en guarderías ordinarias como especiales. En casos excepcionales, los niños de menos de tres años son admitidos en la educación preescolar. Los niños con necesidades educativas especiales tienen derecho a recibir apoyo educativo y profesional.

En algunos Länder de Alemania el sistema preescolar está bajo la única responsabilidad del Ministerio de Asuntos Sociales. Los niños de tres a seis años pueden asistir a una guardería y han adquirido hace poco tiempo el derecho total a obtener una plaza en ellas.

En Italia, los niños con discapacidades pueden asistir a centros de preescolar junto con niños sin discapacidades. El apoyo se ofrece por un profesor especialista junto con otros profesionales de la unidad de salud local y se asegura la continuidad al siguiente nivel educativo.

En Suecia, todos los niños tienen derecho a recibir cuidados infantiles. Los que tienen necesidades especiales tienen derecho a recibir apoyo específico.

En muchos países, la incorporación temprana de los niños en las instituciones preescolares subraya la importancia de ofrecer buena coordinación entre los servicios de atención temprana y los equipos y los diversos centros preescolares para asegurar la continuidad del trabajo realizado con los niños con necesidades especiales. Esta continuidad debería asegurarse para evitar cualquier lapso por razones de edad o administrativas asociadas a los servicios responsables de impartir el cuidado al niño. También significa que la información deberá traspasarse a los equipos posteriores a los que pertenezca el niño.

5.2. Equipos de intervención temprana

Es necesario mencionar tres temas con relación a los equipos de intervención temprana: tareas o funciones, composición y modelos.

Los países apuntan el hecho de que la principal tarea de los equipos de intervención temprana es apoyar en primer lugar al niño y en segundo lugar a su familia. La elección de medidas a realizar dependerá del tipo de necesidades tanto del niño como de su familia.

- *El trabajo con la familia* constituye un elemento fundamental que abarca aspectos como ofrecer información, orientación y asesoría, apoyo y formación.
- *El trabajo con el niño* es muy complejo no sólo con respecto al contenido, sino también a la forma en la que se realiza. Incluye apoyo para el desarrollo global del niño, medidas preventivas y educativas disponibles para ayudar en el proceso de transición al sistema educativo. Existen varias medidas de apoyo a elegir que reflejan los requerimientos generales para el cuidado del niño.

Estas son las medidas que deben ser entendidas desde el punto de vista de ayudar al niño a conseguir independencia –ayudar al niño a que se ayude a sí mismo- Este es un enfoque que intenta evitar utilizar programas externos que el niño y su familia perciban como algo impuesto y que están bastante lejos de sus intereses. Según los profesionales que trabajan en el campo de la intervención temprana, cuando las necesidades y los centros de interés tanto del niño como de los padres son tenidos en cuenta se obtienen los mejores resultados. Algunos métodos, utilizados en la actualidad en este campo siguen este planteamiento. Esto significa que el trabajo debe basarse en lo que es posible: aptitudes y capacidades y no comenzar con lo que es imposible: las deficiencias.

Los profesionales de los países mencionaron algunas medidas de apoyo. Ellos tienen en cuenta las necesidades, pero también dependen de los recursos disponibles a niveles regionales o locales.

Se enumeraron cuatro posibles situaciones de apoyo. El apoyo puede realizarse en casa, en *clínicas ambulatorias o centros de día*, en *los servicios de intervención* o en *centros de educación infantil* (esto es, centros de día, guarderías o centros de educación infantil).

El apoyo de niños en casa se menciona particularmente por todos los países, y existe la tendencia de que sea la primera opción para el cuidado en casi todos los países. En Holanda desde hace tiempo el apoyo de intervención temprana se ofrecía en centros especializados donde los niños podían estar varios días o incluso permanecer allí durante todo el tiempo. En la actualidad se enfoca la intervención temprana de modo que los niños permanezcan en sus familias asegurando la dotación del apoyo necesario.

El apoyo también puede ofrecerse por los *servicios de intervención temprana*. Puede darse en centros especializados para ciertos tipos de discapacidades. Tanto los servicios de intervención como *las clínicas ambulatorias o los centros de día* están situados lo más cerca posible del lugar de residencia de la familia. En Alemania, debido a su estructura federal, existen distintos sistemas. En algunos Länder la intervención temprana es impartida por centros sociopediátricos (con orientación médica), pero en la mayoría de los casos se organiza en centros especiales de intervención temprana, el 50% del apoyo se imparte en el centro, el otro 50% en las casas.

En Lituania los servicios especialistas que dependen de las autoridades sanitarias, desempeñan un papel importante.

En España, los servicios sanitarios se ofrecen principalmente a los niños recién nacidos o a los que necesitan una estancia larga en el hospital. El apoyo

en casa o en centros educativos ha sido la primera prioridad desde el año 2000.

En la República Checa, los servicios de intervención temprana también se imparten por organizaciones de voluntarios.

El apoyo también puede ofrecerse en centros *de educación infantil* como mencionan algunos países. Esta forma de apoyo se destaca particularmente por países que escolarizan a los niños en centros a una edad muy temprana.

El apoyo se imparte por los equipos de intervención temprana que tienen como objetivo tanto los niños como el personal que trabaja en esos centros. Este proceso es el principio de la preparación para la transición que tiene lugar en el marco de las estructuras educativas de los países en las que el niño tendrá que escolarizarse después.

En Polonia existe una situación especial con clases de apoyo temprano para los niños y sus familias. En cada clase participan dos o tres niños y sus padres. Se pueden organizar en sus casas o en unidades educativas especiales. Los niños deben tener al menos tres años.

Ninguna de las opciones mencionadas anteriormente es exclusiva. Todas las combinaciones son posibles dependiendo de la edad y las necesidades del niño. En Italia, por ejemplo, el apoyo puede impartirse en casa, en clínicas de día, en centros de infantil o en servicios especialistas (para discapacidades severas) según la situación del niño. Cualquier intervención requerirá autorización y participación paterna.

Todos los países se refieren a la composición de los equipos como multidisciplinaria con la participación de distintos tipos de profesionales y competencias. Las principales diferencias entre los países parece referirse al tema de qué profesionales del sector educativo participan en los equipos y las dificultades con las que se enfrentan para asegurar una buena coordinación y cooperación entre profesionales.

Con relación a la organización de los distintos equipos existentes para cubrir sus tareas, se pueden identificar tres modelos:

- Un modelo “local” y descentralizado en el que la provisión y coordinación de los servicios se asegura por medio de las autoridades locales (ayuntamientos). Este modelo se utiliza principalmente en los países nórdicos.
- Un modelo “especializado” en que se ofrecen a los niños y sus familias servicios y centros muy especializados de intervención temprana. Dependen principalmente de las autoridades sociales o sanitarias aunque las educativas también participan. Este es caso de países como Francia o Alemania.
- Un tercer modelo que se puede llamar “interservicios”. Se basa en el acuerdo y cooperación entre distintos servicios locales, regionales o incluso nacionales. La educación participa activamente en este modelo. Este es el caso de países como Portugal.

5.3. Apoyo económico a las familias

La información a las familias constituye una tarea muy importante que necesita ser considerada lo más pronto posible. La información debe ser clara, entendible y completa. Incluye varios aspectos: puede tratar de los *problemas* detectados o potenciales, su enfoque, el proceso a seguir y sus límites.

Además de todo esto, incluye toda la información sobre los derechos de los padres y las *ayudas económicas* que pueden utilizar para obtener beneficios. Las familias en algunos países tienen derecho a distintos tipos de apoyo económico destinados por los servicios sociales o sanitarios. En general, esto se lleva a cabo mediante *asignaciones familiares* a las que todas las familias con niños tienen derecho. Las cantidades ofrecidas varían enormemente, dependiendo de los ingresos de los padres y, sobre todo, del grado de discapacidad e independencia del niño. En los países nórdicos, se destinan asignaciones extras a las familias y no tienen relación con los ingresos de los padres. En Austria, por ejemplo, el apoyo económico puede alcanzar la cantidad máxima de 1.531,54 Euros al mes según el grado de discapacidad del niño y la cantidad de horas necesarias para el cuidado especial (desde 50 a más de 180 horas al mes)

El apoyo económico también puede cubrir los *costes adicionales* que los padres necesitan para el cuidado de sus hijos. En algunos países, este tipo de gastos excepcionales pueden ser costeados por servicios sanitarios o compañías de seguros, por ejemplo en Alemania. Las cantidades son establecidas por las empresas o los servicios públicos según la cantidad de atención que necesitan los niños. Varios países también mencionan la ayuda económica para la cobertura de varios gastos para paliar las dificultades de los niños. Esto incluye ayuda técnica tanto si se utiliza para las actividades de la vida diaria (por ejemplo, movilidad, viajes, casa) como para la educación de sus hijos. Son gratuitas, por lo menos parcialmente, en todos los países. En Luxemburgo por ejemplo, los padres reciben una cantidad complementaria adicional durante la vida del niño. En Holanda estos costes adicionales son cubiertos por los ayuntamientos y las familias también pueden solicitar una ayuda denominada *presupuesto relacionado con el cliente* y utilizarlo para la asistencia y enfermería en casa.

Otras ayudas económicas pueden establecerse en forma de aportación económica directa a la familia. En este caso, uno de los padres tendrá que permanecer en casa para cuidar del niño después del nacimiento durante una cantidad variable de tiempo (hasta dos años como máximo) según las necesidades del niño. Esto se considera un salario o sueldo de compensación destinado al padre que permanezca en casa, que además mantiene sus derechos sociales con respecto a sus seguros sociales etc. Esto se puede encontrar en los países nórdicos, Alemania y Luxemburgo. En la República Checa los padres que no tengan trabajo o lo tengan a tiempo parcial porque necesitan cuidar de sus hijos tienen derecho a ayudas económicas hasta que el niño tenga siete años.

En la mayoría de los países las familias se benefician de *reducción de impuestos*. Esta reducción tiene en cuenta el hecho de que en general las familias con niños discapacitados deben afrontar mayores gastos que las demás. Esta reducción de impuestos está relacionada con la discapacidad y se establece teniendo en cuenta las mismas condiciones que las utilizadas para las subvenciones. Por ejemplo en Bélgica o Grecia el niño debe tener un 66% o

67% (respectivamente) de minusvalía física o mental para poder beneficiarse de estas ayudas.

Los padres cuentan con ventajas en relación a sus *condiciones de vida y trabajo*. En Italia, por ejemplo, la familia tiene prioridad para conseguir una vivienda social. Si los padres trabajan en el sector público, tienen preferencia para elegir el destino de trabajo y poder estar lo más cerca posible de su casa, también para realizar cambios del lugar de trabajo y tienen derecho a tres días pagados sin trabajo al mes (según la ley 104/92). En Chipre los funcionarios también tienen prioridad para elegir el lugar de trabajo. Todos los países mencionan la gratuidad o la reducción del precio de los transportes.

Un elemento final a mencionar es *el alivio para las familias*. Es un tipo de apoyo ofrecido a las familias por los servicios públicos o privados. No existe en todos los países pero se está demandando cada vez más, particularmente en el caso de familias con niños con una discapacidad grave. Estos apoyos para las familias se eligen escrupulosamente, no tienen nada que ver con la familia en sí y consiste en llevarse al niño durante una cierta cantidad de tiempo. Puede ser un día, una semana o un fin de semana para dar a los padres un descanso, dejarles que estén solos o presten atención a otros hermanos o hermanas. Esto es una práctica regular en Dinamarca, Holanda, Noruega y Suecia. Aparece en situaciones concretas en Francia, Alemania, Islandia, Italia y Luxemburgo. También se puede encontrar en Inglaterra y Gales dependiendo de la disponibilidad de los recursos. En Lituania este tipo de apoyo familiar se ofrece sólo por servicios privados.

También existen otros esquemas: el objetivo es el mismo –aliviar parte de la carga de los padres-. En algunos países puede darse el caso de que los niños estén alojados con una familia de acogida durante un corto periodo de tiempo. También existe la posibilidad de que algunas organizaciones se hagan cargo del niño durante las vacaciones y que se les oferte diversas actividades.

5.4. Conclusiones

La atención temprana incluye todas las intervenciones y medidas necesarias que se centran en el niño y su familia para responder a las necesidades especiales de los niños que presentan riesgo en algún grado de retraso en el desarrollo.

- La intervención temprana tiene lugar en la primera edad y no debe confundirse con la educación temprana. Es necesario asegurar una buena cooperación entre los servicios de intervención temprana y los educativos para garantizar una transición correcta de la intervención temprana a la educación.
- La intervención temprana implica un enfoque multidisciplinar: profesionales de diversas disciplinas participan y necesitan trabajar juntos. Estos pueden depender de distintas autoridades: sanitarias, servicios sociales y educativos. Es un deber coordinar y compartir las responsabilidades.

- Los equipos de intervención temprana no se centran exclusivamente en el niño como anteriormente, sino que tienen en cuenta la familia y la comunidad.
- Las familias necesitan recibir información clara y suficiente sobre los problemas del niño y obtener todo tipo de apoyo necesario. El apoyo económico a las familias parece ser una medida esencial para permitir que las familias hagan frente adecuadamente a los costos generados por las necesidades del niño.

6. Comentarios Finales

La Educación de necesidades especiales, en particular donde aparecen problemas relacionados con la integración de alumnos con necesidades especiales en la educación ordinaria, es un tema delicado que es necesario considerar con pleno respeto dentro de las diversas situaciones, los recursos y el contexto histórico de los países.

Todos los países intentan ofrecer la mejor educación posible a sus alumnos según su situación individual y están comprometidos totalmente con la igualdad de oportunidades y la calidad de la educación para todos los alumnos.

6.1. Resumen de los temas

Este documento pone de manifiesto temas importantes mencionados por los países en sus informes nacionales, con relación a las cinco áreas tratadas aquí.

6.1.1. *Políticas y prácticas integradoras*

Se pueden identificar diferentes situaciones entre los países con relación a (a) su política de integración (desde la inclusión más amplia a la oferta de una heterogeneidad de enfoques o a la distinción clara entre los sistemas educativos ordinarios y especiales; (b) definiciones y categorías de necesidades especiales y discapacidad y consecuentemente el número de alumnos diagnosticados de necesidades especiales (del 1% a más del 10%) y las diferencias de porcentajes de alumnos en centros específicos de educación especial (de menos del 1% a más del 5%).

También aparecen tendencias comunes en los países: (a) el cambio de centros específicos en centros de recursos, (b) el desarrollo de adaptaciones curriculares individuales para alumnos con necesidades educativas especiales escolarizados en centros ordinarios.

6.1.2. *Financiación de la educación especial*

La información parece indicar que la financiación de la educación especial es uno de los factores más importantes que determinan la integración. Si los fondos no se distribuyen de acuerdo con una política explícita, es poco probable que se realice una integración práctica. Los mecanismos de financiación podrían explicar las discrepancias entre las políticas generales y la organización práctica e implementación. De hecho, la financiación podría considerarse como uno de los factores más importantes que podría contribuir al desarrollo posterior de las prácticas integradoras.

En países donde el sistema financiero se caracteriza por un modelo de aportación para los centros especiales (más alumnos en centros especiales, más dinero), han surgido grandes críticas. Estos países señalan distintas formas de comportamiento estratégico dentro del campo educativo (por padres, profesores u otros actores). Estas formas de comportamiento estratégico podrían dar como resultado menos integración, más etiquetado y más costos.

Los países con un sistema fuertemente descentralizado –donde la región o el ayuntamiento tienen la responsabilidad principal de la organización de la educación de necesidades especial- generalmente informan de los efectos positivos de sus sistemas. Los sistemas en los que los ayuntamientos toman las decisiones en base a la información de los servicios de apoyo a las escuelas o centros de asesoría y donde la distribución de más fondos para los centros específicos influye directamente en la cantidad de dinero destinada a los centros ordinarios, parece ser muy eficaz a la hora de conseguir la integración.

6.1.3. *Profesorado y educación de necesidades especiales*

Los profesores tutores son los responsables de todos los alumnos incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales. En caso de necesidad se proporcionará algún tipo de apoyo. El apoyo directo al profesorado es todavía una tendencia más que un hecho en la mayoría de los países. El apoyo se centra principalmente en el trabajo directo con el alumno.

Todos los profesores generalistas reciben algún tipo de formación general sobre la educación de necesidades especiales durante su formación inicial en todos los países. La formación complementaria, para ser especialista, es opcional en la mayoría de los casos. Los cursos de formación parecen estar organizados de manera flexible y aportan un apoyo útil para los profesores generalistas.

6.1.4. *Tecnología de la Información y Comunicación (TIC)*

La información proporcionada por los países destaca la necesidad de un cambio de enfoque de la TIC en los programas y políticas de educación especial. Es necesario enfatizar los objetivos y las metas del uso de la TIC en la educación especial y no sólo los medios de ese uso. Esto ayudaría a centrar la atención en el uso de la TIC para aprender en distintos contextos y no sólo en aprender el uso de la TIC de distintas maneras.

Esto sería posible debido al cada día mayor número de posibilidades de cooperación entre diferentes actores de la educación especial y especialistas de TIC.

Es importante que los principios de *accesibilidad a la información para todos* se apliquen a la información que se va generando así como a la ya existente.

6.1.5. *Intervención temprana*

La intervención temprana eficaz se basa en (a) una buena cooperación entre los servicios de intervención temprana y los educativos, (b) equipos multidisciplinares que estén bien coordinados y compartan responsabilidades, (c) un enfoque profesional no sólo en el niño sino también en la familia y en la comunidad, (d) la existencia de una información clara y extensiva a las familias sobre cualquier tema relacionado con el niño así como con el acceso a cualquier tipo de apoyo necesario, incluido el económico.

6.2. Más información

Para aquellos interesados en información específica y más extensa relacionada con las situaciones de los países y/o con un área en particular de las tratadas en este documento, puede encontrar información más detallada sobre las distintas áreas de la página web de la Agencia Europea: www.european-agency.org: *National overviews, Agency Publications y National Pages* (Panorámicas nacionales, Publicaciones de la Agencia y Páginas Nacionales) y en la nueva sección web: *Special Needs Education in Europe* (Educación de Necesidades Especiales en Europa) – Informes Nacionales de las Unidades Eurydice de Bélgica (Comunidad germano parlante), Chipre, República Checa, Liechtenstein, Polonia y Eslovaquia.

Se puede encontrar información detallada con relación a la situación y organización de la educación ordinaria en los distintos países y en particular sobre las áreas incluidas en el informe en la página web de Eurydice: www.eurydice.org. Ésta también ofrece estudiosos comparativos sobre varios temas tales como la enseñanza de idiomas extranjeros, la integración de la TIC en la educación o la formación del profesorado y un informe detallado sobre la financiación de la educación en Europa incluyendo un capítulo dedicado a las provisiones especiales destinadas a los centros para alumnos con necesidades especiales. La base de datos Eurydice (<http://www.eurydice.org/Eurybase/Application/eurybase.htm>) ofrece información muy detallada sobre los sistemas educativos y también contiene una capítulo de cada país participante dedicado a la educación de necesidades especiales.

Anexo 1: Coordinadores de Trabajo de la Agencia Europea

Alemania

Ms. Anette HAUSOTTER

IPTS 22- BIS Beratungsstelle für Integration

a.hausotter@t-online.de

Austria

Ms. Irene MOSER
Pädagogisches Institut del Bundes

irene.moser@pi.salzburg.at

Bélgica (Comunidad flamenca)

Mr. Theo MARDULIER
Department of Education, Secretariat
theo.mardulier@ond.vlaanderen.be

Bélgica (Comunidad francófona)

Ms. Thérèse SIMON
EPESCF

therese.simon@skynet.be

Dinamarca

Mr. Poul Eric PAGAARD
Danis Ministry of Education

poul.erik.pagaard@uvm.dk

España

Ms. Victoria Alonso Gutiérrez
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
Con la contribución de Ms. Marisa HORTELANO marisa.hortelano@yahoo.es

victoria.alonso@educ.mec.es

Finlandia

Ms. Minna SAULIO
National Board of Education

minna.saulio@oph.fi

Francia

Mr. Pierre Henri VINAY
Ms. Nel SAUMONT
Centre National d'Etudes et de Formation
pour l'Enfance Inadaptée

cnefei-diradj@education.gouv.fr
brex@cnfei.fr

Grecia

Mr. Konstantinos KARAKOIDAS
Department of Special Needs Education
Ministry of National Education
Con la contribución de
Ms. Venetta LAMPROPOULOU

t08deal@ypepth.gr

v.lampropoulou@upatras.gr

Holanda

Mr. Sip Jan PIJL
Instituut voor Orthopedagogiek

s.i.pijl@ppsw.nl

Irlanda

Mr. Peadar MCCANA
peadar_maccanna@education.gov.ie
Inspectorate, Department of Education

Islandia

Ms. Brindis SIGURJÓNSDOTTIR
Borgarholtsskóla

brysi@ismennt.is

Italia

Ms. Paola TINAGLI
Ministry of Education

paola.tinagli@istruzione.it

Luxemburgo

Ms. Jeanne ZETTINGER

srea@pt.lu

Noruega

Ms. Gry HAMMER HEANDER
Norwegian Board of Education

Gry.Hammer.Neander@ls.no

Portugal

Mr. Vítor MORGADO
Department for Basic Education

vitor.morgado@deb.min-edu.pt

Reino Unido

Ms. Felicity FLETCHER-CAMPBELL
National Foundation for Education Research

f.f-campbell@nfer.ac.uk

Suecia

Mr. Lena THORSSON
Specialpedagogiska Institutet

lana.thorsson@sit.se

Suiza

Mr. Peter WALTER-MÜLLER
Schweizerische Zentralstelle für Heilpädagogik (SCH)

peter.walther@szh.ch

Anexo 2: Unidades Nacionales Eurydice

Unidad Europea Eurydice

Avenue Louise 240 B-1050 Brussels
(www.eurydice.org)

Unidades Nacionales Eurydice

Unión Europea

Austria

Eurydice – Informationsstelle
Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und Kultur – Abt. I/6b
Minoritenplatz 5
1014 Wien

Bélgica

Unité francophone d'Eurydice
Ministère de la Communauté française
Direction générale des Relations internationales
Boulevard Leopold II, 44 – Bureau 6A/002
1080 Bruxelles

Vlaamse Eurydice-Eenheid
Ministerie van de Vlaamse Gemeenschap
Departement Onderwijs
Afdeling Beleidscoördinatie
Hendrik Consciencegebouw 5 C 11
Koning Albert II – laan 15
1210 Brussel

Agentur Eurydice
Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft
Agentur für Europäische Programme
Quartum Centre
Hütte 79 / Bk 28
4700 Eupen
Con la contribución de Mr. Leonhard Schiffers

Dinamarca

Eurydice's Informationskontor i Danmark
Institutionsstyrelsen
Undervisningsministeriet
Frederiksholms Kanal 25 D
1220 København K

España

Unidad de Eurydice
Ministerio de Educación, Cultura y Deporte
CIDE – Centro de Investigación y Documentación Educativa
c/General Oraá 55
28006 Madrid
Con la contribución de Mr. Javier Alfaya y Mr. Alberto Alcalá.

Finlandia

Eurydice Finland
National Board of Education
Hakaniemenkatu 2
P.O. Box 380
00530 Helsinki

Francia

Unité d'Eurydice
Ministère de l'Éducation nationale
Délégation aux relations internationales et à la coopération
Centre de ressources pour l'Information internationale
110, rue de Grenelle
75357 Paris

Grecia

Eurydice Unit
Ministry of National Education and Religious Affairs
Direction of European Union
Mitropoleos 15
10185 Athens
Con la contribución de Ms. Antigoni Faragoulitaki

Holanda

Eurydice Eenheid Nederland
Afdeling Informatiediensten D073
Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschappen
Postbus 25000 - Europaweg 4
2700 LZ Zoetermeer

Irlanda

Eurydice Unit
International Section
Department of Education and Science
Marlborough Street
Dublin 1

Italia

Unità di Eurydice
Ministero dell'Istruzione, dell'Università e della Ricerca – c/o INDIRE
Via Buonarroti 10

50122 Firenze

Luxemburgo

Unité d'Eurydice
Ministère de la Culture, de l'Enseignement supérieur et de la Recherche
(CEDIES)
280, Route de Longwy
1940 Luxembourg

Portugal

Unidade de Eurydice
Ministério da Educação
Departamento de Avaliação, Prospectiva e Planeamento (DAPP)
Av. 24 de Julho 134
1350 Lisboa

Reino Unido

Eurydice Unit for England, Wales and Northern Ireland
National Foundation for Educational Research
The Mere, Upton Park
Slough, Berkshire SL1 2DQ

Eurydice Unit Scotland
The Scottish Executive Education Department
International Relations Branch
Area 1-B (CP), Victoria Quay
Edinburgh EH6 6QQ
Con la contribución de Mr. John Mitchell y Mr. Douglas Ansdell.

Suecia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Drottninggatan 16
10333 Stockholm

Países EFTA/EEA (Tratado de Libre Comercio)

Islandia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Culture
Sölvholsgata 4
150 Reykjavik

Liechtenstein

National Unit of Eurydice
Schulamt

Herrengasse 2
9490 Vaduz

Noruega

Eurydice Unit
Norway Ministry of Education,
Research and Church Affairs
P.O. Box 8119 Dep. - Akersgaten 44
0032 Oslo

Países Candidatos

Bulgaria

Eurydice Unit
Equivalence and Information Centre, International Relations Department
Ministry of Education and Science
2A, Knjaz Dondukov Bld
1000 Sofia

Chipre

Eurydice Unit
Ministry of Education and Culture
Kimonos and Thoukydidou
1434 Nicosia

Eslovaquia

Slovak Academic Association for International Co-operation
Eurydice Unit
Staré grunty 52
842 44 Bratislava

Eslovenia

Eurydice Unit
Ministry of Education, Science and Sport
Office for School Education of the Republic of Slovenia
Trubarjeva 5
1000 Ljubljana

Estonia

Eurydice Unit
Ministry of Education
Tallinn Office
11 Tonismägi St.
15192 Tallinn

Hungría

Eurydice Unit
Ministry of Education

Szalay u. 10-14
1054 Budapest

Letonia

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
Department of European Integration & Co-ordination of International Assistance
Programmes
Valnu 2
1050 Riga

Lituania

Eurydice Unit
Ministry of Education and Science
A. Volano 2/7
2691 Vilnius

Malta

Education Officer (Statistics)
Eurydice Unit
Department of Planning and Development
Education Division
Floriana CMR 02

Polonia

Eurydice Unit
Foundation for the Development of the Education System
Socrates Agency
Mokotowska 43
00-551 Warsaw
Contribución de la Unidad en cooperación con el Ministry of National Education
and Sport.

República Checa

Eurydice Unit
Institute for Information on Education – ÚIV/IIE
Senovážné nám. 26
11006 Praha 06
Con la contribución de Ms. Stanislava Brožová y Ms. Květa Goulliová (National
Eurydice Unit) y Ms. Zuzana Kaprová (Ministry of Education, Youth and Sports).

Rumanía

Eurydice Unit
Socrates National Agency
1 Schitu Magureanu – 2nd Floor
70626 Bucharest