

Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva

Informe resumen



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

ORGANIZACIÓN DE LA PRESTACIÓN PARA APOYAR LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

Informe resumen



La Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia; anteriormente conocida como la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial) es una organización independiente y auto gobernable apoyada por los países miembros de la Agencia y las Instituciones Europeas (la Comisión y el Parlamento).



Esta publicación ha sido financiada con el apoyo de la Comisión Europea. Los contenidos de esta publicación reflejan exclusivamente los puntos de vista del autor, y la Comisión no se hace responsable del uso que pueda hacerse de la información de este documento.

Los puntos de vista expresados por cualquier individuo en este documento no representan necesariamente los puntos de vista oficiales de la Agencia, sus países miembros o la Comisión. La Comisión no puede ser considerada responsable de ningún tipo de uso que pueda hacerse de la información contenida en este documento.

Editores: Verity Donnelly y Mary Kyriazopoulou, Personal de la Agencia

Se permite el uso de fragmentos de esta publicación con referencia expresa de la fuente. Se debe hacer mención a este informe como se indica a continuación: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa, 2014. *Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva – Informe resumen*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa

A los efectos de asegurar una mayor accesibilidad este informe está disponible en formatos electrónicos totalmente manipulables y en otros 22 idiomas, disponibles en el sitio web de la Agencia: www.european-agency.org

ISBN: 978-87-7110-559-9 (Electrónico)

© **European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2014**

Secretaría
Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C Dinamarca
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina de Bruselas
Rue Montoyer, 21
BE-1000 Bruselas Bélgica
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org



CONTENIDOS

1. RESUMEN EJECUTIVO	5
1.1. Principales conclusiones	6
2. LA INCLUSIÓN COMO CUESTIÓN DE CALIDAD	8
2.1. Terminología y acuerdo común sobre la inclusión.....	8
2.2. Legislación y disposiciones legales	9
2.3. Seguimiento y evaluación	10
3. FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA	12
3.1. Liderazgo y gestión de cambios.....	12
3.2. Capacitación docente y desarrollo del personal.....	13
3.3. Desarrollo de los centros de recursos.....	14
4. ORGANIZACIÓN DE LA PRESTACIÓN Y APOYO A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA	15
4.1. Enfoques docentes.....	15
4.2. Currículo	15
4.3. Evaluación.....	16
4.4. Organización del apoyo	17
5. COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO	19
5.1. Apoyo a escala comunitaria	19
5.2. Participación de los padres	20
6. FINANCIACIÓN Y OBTENCIÓN DE RECURSOS.....	21
7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES.....	23
7.1. Conclusiones	23
7.2. Recomendaciones	24
7.2.1. <i>Derechos y participación del niño</i>	25
7.2.2. <i>Claridad y coherencia conceptuales</i>	25
7.2.3. <i>Continuo de apoyo</i>	26
7.3. Observaciones finales.....	26
8. REFERENCIAS.....	28



1. RESUMEN EJECUTIVO

El proyecto Organización de la Prestación para Apoyar la Educación Inclusiva, que ha llevado a cabo la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) entre 2011 y 2013, estudió la siguiente cuestión clave: ¿cómo se organizan los sistemas de prestación para satisfacer las necesidades de los alumnos con discapacidad en virtud de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 2006) en los centros inclusivos que pertenecen al ámbito de la escolaridad obligatoria?

Este informe reúne las principales cuestiones analizadas durante las actividades del proyecto y presenta una serie de recomendaciones a la hora de organizar la prestación y la práctica para mejorar el apoyo que se brinda a todos los alumnos en centros de educación ordinaria y, en particular, a aquellos con discapacidad.

El proyecto ha analizado una serie de temas clave que han sido identificados como prioridades en las primeras actividades del proyecto: la revisión de la bibliografía de investigación y la recopilación de la información de cada país. Estos temas son los siguientes:

- **La inclusión como cuestión de calidad.** La presencia y la participación de todos los alumnos en la comunidad escolar mejora la calidad de la experiencia educativa.
- **El fortalecimiento de la capacidad de los centros de educación ordinaria para afrontar las diversas necesidades.** Un elemento clave aquí es reforzar el papel de los centros de educación especial como apoyo al medio escolar convencional.
- **La colaboración y el trabajo en equipo.** El trabajo conjunto aumenta la eficacia del apoyo educativo y multiinstitucional en el medio escolar convencional.
- **La financiación y la obtención de recursos.** El apoyo debe dirigirse de modo flexible a satisfacer las necesidades de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad.

Se eligieron cinco lugares para realizar las visitas de seguimiento: Essunga (Suecia), Viena (Austria), Flensburg (Alemania), Liubliana (Eslovenia) y La Valeta (Malta). En otoño de 2013, en estos lugares también se celebraron una serie de seminarios temáticos dirigidos a analizar con mayor detalle los factores derivados de las visitas que afectan a la organización de la prestación en los centros inclusivos, teniendo en cuenta los contextos de los distintos países.



1.1. Principales conclusiones

A raíz de las visitas y los seminarios del proyecto, los siguientes aspectos se han señalado como necesarios para el desarrollo de la práctica inclusiva y la organización del apoyo efectivo a los alumnos en los centros de educación ordinaria:

- Claridad conceptual en lo que respecta a la educación inclusiva.
- Una legislación y una política que reconozcan la sinergia que existe entre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas (Naciones Unidas, 1989) en cuanto a priorizar los derechos de los niños con discapacidad y garantizar que la política y las prácticas sean coherentes en todos los niveles del sistema.
- Una concepción sistémica que se centre en desarrollar la «capacidad inclusiva» del sistema educativo en su conjunto y que fomente los vínculos sólidos, la colaboración y el apoyo en todos los niveles y dentro de cada uno de ellos (es decir, entre los responsables políticos a escala nacional y local, los líderes de la educación y los directores de colegio, el profesorado, otros profesionales, los alumnos y las familias).
- Una responsabilidad relativa a la inclusión que afecte a todas las partes interesadas, incluidos los alumnos, y que sirva de apoyo a las decisiones políticas para garantizar la participación y el rendimiento plenos de todos los alumnos, especialmente de aquellos que son susceptibles de tener un bajo rendimiento.
- Un liderazgo fuerte y compartido para gestionar el cambio de manera efectiva.
- Una capacitación docente y un desarrollo profesional permanente en materia de inclusión que garanticen que estos profesores desarrollen actitudes positivas y asuman la responsabilidad con respecto a todos los alumnos.
- Una función clara para que los centros especializados se desarrollen como centros de recursos con objeto de aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria y de garantizar prestaciones de calidad y un apoyo profesional cualificado dirigido a los alumnos con discapacidad.
- Organización escolar, enfoques docentes, currículo y evaluación que respalden oportunidades equivalentes de aprendizaje para todos.
- Un uso eficaz de los recursos a través del compañerismo y la cooperación, desarrollando un continuo de apoyo flexible en lugar de asignar los fondos a grupos específicos.



Estos aspectos son objeto de un consenso general en la bibliografía de investigación y en los trabajos recientes de la Agencia, como *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva* (Agencia Europea, 2011), así como en las actividades del proyecto Organización de la Prestación.

Hay información más detallada disponible en los resultados del proyecto (revisión de la bibliografía, informes de las visitas del proyecto y material de los seminarios temáticos) que pueden encontrarse en el [área web del proyecto](#).



2. LA INCLUSIÓN COMO CUESTIÓN DE CALIDAD

El marco conceptual del proyecto Organización de la Prestación sustenta la necesidad de que cambie el sistema para pasar de un modelo deficitario de discapacidad (basado en las necesidades), que localiza el problema en el alumno, a un modelo que considere los derechos de los alumnos en materia de educación y que garantice la participación activa de todos en el proceso de aprendizaje. Esto subraya la necesidad de pasar de un enfoque compensatorio y una organización de la prestación en términos de apoyo individual, al modo en que los sistemas de apoyo pueden organizarse para que los centros educativos ordinarios tengan mayor capacidad para satisfacer las necesidades de todos los alumnos en cuanto a una educación de calidad, con objeto de prevenir el fracaso en lugar de tomar medidas correctivas.

En esta sección se abordará la inclusión como cuestión de calidad, lo que implica responder a las diversas necesidades de todos los alumnos.

2.1. Terminología y acuerdo común sobre la inclusión

El uso de los términos «inclusión» y «educación inclusiva» y sus significados asociados varía enormemente de un país a otro, así como de una región a otra dentro del mismo país.

En los seminarios temáticos, los expertos han señalado la necesidad de una idea común de inclusión, destacando el aspecto humano en lugar del técnico, y la idea de que la educación inclusiva es mejor para todos los alumnos a efectos de preparación para la vida. Deben abandonarse las tradiciones arraigadas durante muchos años y superar la perspectiva médica para avanzar hacia escuelas a las que todos pertenecen. La inclusión concierne a TODOS los alumnos.

En los centros de educación inclusiva visitados, los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) y/o discapacidad no solo estaban físicamente presentes en las aulas, sino que también participaban y trabajaban con sus compañeros de clase con arreglo a su nivel de rendimiento. Tal como han señalado Crawford y Porter, la educación inclusiva puede definirse como modalidades educativas en las que los profesores [los colegios] cuentan con apoyo escolar y de otro tipo para:

- *acoger e incluir a todos los alumnos, con toda su diversidad y sus características excepcionales, en un aula convencional del colegio del barrio con compañeros de su misma edad;*
- *fomentar la participación y el mayor desarrollo posible del potencial humano de todos los alumnos; y*



- *favorecer la participación de todos los alumnos en relaciones de valor social entre diversos compañeros de clase y adultos (2004, p. 8).*

Esta definición requiere un nuevo planteamiento y el reconocimiento de que la diversidad, y especialmente la discapacidad, no es un problema ni un factor «perturbador».

La inclusión debe comenzar a una edad temprana, ya que si los niños crecen juntos, aprenderán a aceptar la diferencia. Cuando los niños asisten a clases «especiales» separadas con objeto de mantener la homogeneidad de los grupos convencionales, esta medida puede resultar cada vez más compleja de gestionar y puede afectar a la calidad del apoyo que se ofrece a los alumnos.

Por último, en este momento de recesión económica es de vital importancia asignar recursos para proteger la igualdad del derecho que todos los alumnos tienen a la educación de calidad en los centros de educación ordinaria. **La inclusión no es un medio para recortar la financiación, sino una vía para garantizar una mayor calidad y equidad para todos los alumnos.**

2.2. Legislación y disposiciones legales

A escala de la Unión Europea (UE), el artículo 26 de la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (Comunidades Europeas, 2000) ofrece un principio rector para las medidas legislativas y políticas de la UE con objeto de apoyar la plena inclusión de los niños con discapacidad. Esto queda reflejado en la Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010–2020 (Comisión Europea, 2010), que claramente apoya la inclusión de los niños con discapacidad en la educación ordinaria. Asimismo, insta a la UE a respaldar, a través del programa de Educación y Formación 2020 (Consejo de la Unión Europea, 2009), los esfuerzos que realizan los estados miembros por eliminar las barreras jurídicas y organizativas de las personas con discapacidad que acceden a los sistemas de educación general y aprendizaje permanente, y por garantizarles la educación inclusiva y un aprendizaje personalizado en todos los niveles de la educación.

Más de la mitad de los países miembros de la Agencia que participan en el proyecto Organización de la Prestación han llevado a cabo importantes cambios en los últimos años. La mayoría de los países hacen cada vez mayor hincapié en el derecho legal que tienen todos los alumnos de asistir a un centro de educación ordinaria, mientras que un número más reducido concede a los padres el derecho a elegir el colegio de sus hijos con necesidades educativas especiales o discapacidad. Otro grupo reducido de países afirman que la educación se ofrece en el «centro educativo más adecuado» o que los alumnos reciben una educación «adecuada a sus necesidades y capacidades». Sin embargo, se reconoce en general que la



consagración del derecho a apoyar los servicios en cualquier marco jurídico sigue suponiendo un desafío.

En las visitas de estudio y los seminarios temáticos, los expertos subrayan la necesidad de prestar más atención a la calidad que a la cantidad del apoyo. Entre las medidas positivas que los países están tomando para facilitar este enfoque se incluyen las siguientes:

- Conservar las habilidades y los conocimientos especializados y ofrecer apoyo a los centros de educación ordinaria a través de los centros de recursos (que solían ser centros de educación especial) y los centros especializados.
- Reconocer las necesidades de apoyo de muchos alumnos en la educación ordinaria (sin centrarse en la discapacidad o las necesidades educativas especiales) para ofrecer una intervención anticipada y superar las barreras temporales al aprendizaje. Esto permite utilizar los recursos de un modo más efectivo para prestar un apoyo continuo a los alumnos con necesidades de apoyo más complejas.
- Educar a todos los alumnos de un centro con la finalidad de crear comunidades de aprendizaje flexibles con capacidad para satisfacer diversas necesidades de apoyo (y para vincularlas a una amplia gama de servicios locales).
- Formar al profesorado y a los directores de colegio a fin de que desarrollen competencias para trabajar en centros inclusivos.
- Trabajar con los padres para tranquilizarles en lo que respecta a la calidad del apoyo que se presta en los centros de educación ordinaria (por oposición a los especializados) y a las ventajas que reporta la educación ordinaria.
- Garantizar que el apoyo se siga prestando en la transición del colegio a la educación superior o complementaria, la formación y el empleo.

Por último, debe interpretarse que tanto la Convención sobre los Derechos del Niño [artículos 23, apartado 3, 28 y 29 (apartado 1a)] como la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (artículo 24) de las Naciones Unidas garantizan que la edad y la discapacidad se incluyen en la legislación y las disposiciones legales, a medida que los países pasan de debatir el significado de inclusión a **centrar su atención en un sistema educativo conjunto que dé lugar a una sociedad más equitativa y justa.**

2.3. Seguimiento y evaluación

La política nacional en materia de educación establece por lo general los objetivos del sistema educativo del país, incluidas las disposiciones relativas a los alumnos con



discapacidad. Las regiones, los municipios y los colegios son responsables de concretar los objetivos y de elaborar sus propios planes en cuanto a las actividades dirigidas a conseguir los objetivos nacionales. Los indicadores de calidad empleados para realizar el seguimiento de los propósitos deben derivarse de los planes educativos y/o de los datos resultantes de la investigación en los distintos niveles del sistema educativo. En algunos países, el sistema de seguimiento (inspección) evalúa el esfuerzo que las instituciones educativas hacen para garantizar que sus alumnos consigan los objetivos de rendimiento y desarrollo, así como mejores resultados, incluida la medida en que esta disposición es «inclusiva».

En los seminarios temáticos del proyecto, los expertos señalaban que algunos sistemas de responsabilidad valoran distintos aspectos de la oferta educativa que no son necesariamente coherentes con la inclusión. Por ejemplo, prestar atención a los enfoques centrados en las pruebas o los resultados puede no ser compatible con la práctica inclusiva. Por consiguiente, es necesario desarrollar modos efectivos e inclusivos de supervisar y evaluar la prestación y de garantizar el acuerdo entre los responsables políticos, los inspectores, los directores de colegio, etc., en lo referente a la definición de éxito y lo que debe ser la calidad (teniendo en cuenta las aspiraciones de los alumnos). Todos los grupos de interés deben prestar atención a las preguntas que deben plantearse a la hora de supervisar y evaluar la calidad de la prestación para garantizar que los sistemas recompensen el apoyo anticipado y la prevención.

Cada vez son más los países que se comprometen con la recopilación de datos y, aunque esta información puede servir de apoyo a los procesos de planificación y desarrollo (en particular, para garantizar la equidad y eliminar las deficiencias en el rendimiento), no debe convertirse en el principal aliciente.

Por último, la inspección y la revisión deben centrarse en la intervención anticipada –no en el fracaso ni en los errores– y deben ofrecer apoyo a los colegios para aumentar su capacidad de satisfacer las necesidades de todos los alumnos.



3. FORTALECIMIENTO DE LA CAPACIDAD DE LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA

En esta sección se abordarán las maneras efectivas de fortalecer la capacidad del medio escolar convencional para que sea inclusivo y desbloquear el potencial del sector especializado como recurso.

3.1. Liderazgo y gestión de cambios

El cambio debe comenzar en nosotros mismos, en nuestras instituciones. Tal como apuntaban miembros del personal del colegio de Essunga, «lo único que podemos cambiar es nuestra forma de trabajar».

La educación es uno de los principales factores de éxito de una economía nacional y, al parecer, la calidad del liderazgo es uno de sus pilares. Taipale indica que: «[...] la labor de los directores de colegio supone un desafío cada vez mayor que genera presión a la hora de desarrollar el sistema de liderazgo y la formación en liderazgo en su conjunto» (2012, p. 42). Las visitas a los centros y los seminarios pusieron especialmente en evidencia la necesidad de apoyar a los «directores de colegio solitarios».

El liderazgo es un factor esencial a la hora de prestar apoyo de calidad a los alumnos. Todas las visitas realizadas durante el proyecto revelaron la importancia del liderazgo en lo que respecta al desarrollo de una cultura escolar positiva, el respeto hacia los alumnos y las respuestas flexibles a la diversidad. En todas las visitas, el trabajo en equipo, el liderazgo distribuido o «compartido» y las relaciones consolidadas resultaron ser factores de éxito, junto con una estrecha colaboración con los padres.

Los colegios de gran éxito también cuentan con directores que apoyan el desarrollo profesional, por ejemplo a través del uso de resúmenes de investigaciones para desarrollar el pensamiento y la práctica. Es esencial que los profesores se sientan apoyados. Tal como afirmaba un profesor austriaco: «Es muy importante saber que siempre hay una persona a quien formular preguntas. Me da seguridad». El apoyo que recibe el personal debe prestarse a través de un «equipo en torno al profesor» a fin de compartir conocimientos y adquirir competencias, y deben proporcionarse suficientes herramientas para las distintas necesidades y situaciones.

Una prestación efectiva para todos los alumnos requiere centrar la atención en el aprendizaje, el reconocimiento de todos los logros (no solo el éxito académico) y, en particular, los sistemas que permiten a los alumnos expresar su opinión e influir en las decisiones que se toman tanto en el colegio como en su propio aprendizaje. El uso creativo de los recursos, como por ejemplo mediante la creación de redes, es otro aspecto del liderazgo inclusivo que se observó durante las visitas del proyecto.



Otros enfoques relacionados con la organización y la gestión de la prestación incluyen: la utilización de grupos de alumnos flexibles y diversos, la ampliación de la jornada escolar o del periodo escolar, permitir la flexibilidad en cuanto a la duración de una clase convencional y la adaptación del entorno de la clase.

Por último, es necesario que los líderes y directores de colegio se comprometan a realizar autoevaluaciones y a rendir cuentas a los padres, los alumnos y la comunidad local.

3.2. Capacitación docente y desarrollo del personal

La capacitación docente desempeña un papel esencial a la hora de desarrollar actitudes, así como conocimientos y habilidades. **Los profesores deben poder asumir la responsabilidad de todo el alumnado, y no delegar este aspecto en sus ayudantes u otros miembros del personal.** Deben pensar en los niños, comenzando por las necesidades básicas que todos tienen en común, en lugar de considerar únicamente los recursos adicionales. Los profesores deben ser contratados sobre la base de que su trabajo atañe a todos los alumnos.

La capacitación docente inicial y el desarrollo profesional continuo deben llevarse a cabo mediante una colaboración entre los colegios e instituciones externas para garantizar el desarrollo del colegio y de todos los profesores. Los formadores de docentes y el personal en general también necesitan formación y apoyo continuo.

Es necesario seguir trabajando para analizar cómo la educación y la formación pueden generar seguridad en uno mismo, aumentar la capacidad para satisfacer las diversas necesidades y desarrollar cualidades como el compromiso, la confianza, la aceptación y el respeto. En los seminarios del proyecto, los delegados preguntaban: ¿cómo podemos animar a las personas con alto nivel de cualificación a que «aprendan», reflexionen y acepten la incertidumbre? Llegaron a la conclusión de que se necesita el apoyo ascendente y descendente con la ayuda de «personas objetivas ajenas a la institución» (por ejemplo, en las comunidades de práctica).

Los profesores deben tener habilidades en lo relativo a la evaluación y el uso de instrumentos, por ejemplo, de cara a la evaluación formativa y la auto-evaluación para el aprendizaje. Han de saber qué están evaluando y por qué motivo, así como ser más conscientes de las distintas necesidades y la individualización del aprendizaje, es decir, no sería adecuado «enseñar para el nivel medio». Los profesores también deben tener habilidades en el uso de las nuevas tecnologías con objeto de apoyar la inclusión y obtener mayores logros.

La cooperación, las redes profesionales y el diálogo entre los equipos de trabajo son aspectos esenciales a la hora de desarrollar capacidades individuales y colectivas.



Por último, los nuevos profesores necesitan modelos de referencia o mentores, y debería haber un continuo de apoyo y un desarrollo profesional permanente para que todo el personal escolar se comprometa a reflexionar y a lograr mejoras.

3.3. Desarrollo de los centros de recursos

En muchos de los países participantes se ha tendido a crear vínculos más estrechos entre los centros de educación ordinaria y especial o bien a desarrollar colegios de educación especial en centros de recursos.

En los seminarios temáticos, los expertos preguntaban: «¿qué harían de forma distinta los centros de recursos?». Si estos centros deben ofrecer apoyo institucional e individual, deben conservarse las habilidades y los conocimientos especializados. El personal de los centros de recursos requerirá un liderazgo reforzado y continuo, así como apoyo para poder cumplir con sus nuevas funciones y responsabilidades. Deben recibir una formación complementaria para garantizar que los centros de recursos y los servicios de apoyo estén suficientemente preparados para trabajar tanto con colegas del medio escolar convencional como con alumnos. Pese a que aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria debe ser una parte esencial de su nueva función, debe quedar claro que los conocimientos y las aportaciones del personal especializado siempre serán necesarios para algunos alumnos (especialmente aquellos que, por ejemplo, tengan discapacidad sensorial y necesidades complejas).

Parece ser que la cantidad de centros específicos está disminuyendo en la mayoría de los países, pese a que en alguno de ellos esté aumentando el número de alumnos que asisten a estos centros específicos (con frecuencia en relación con grupos concretos de alumnos, como aquellos con necesidades sociales, emocionales y de conducta y con una discapacidad muy compleja). Sin embargo, son numerosos los ejemplos de centros específicos que entran a formar parte de un «proceso» de inclusión a escala local con personal especializado que trabaja de forma flexible para ayudar a crear mejores oportunidades dentro del medio escolar convencional.

Cabe señalar, no obstante, que el desarrollo de centros de recursos y servicios de apoyo de calidad depende de que haya un suministro sostenible de personal debidamente cualificado. Si bien una mejor colaboración con las organizaciones de voluntarios y las partes interesadas de la comunidad local es un aspecto muy importante en la prestación de servicios coherentes dirigidos a los alumnos y sus familias, esto no puede sustituir a la experiencia y los conocimientos especializados.



4. ORGANIZACIÓN DE LA PRESTACIÓN Y APOYO A LOS CENTROS DE EDUCACIÓN ORDINARIA

En esta sección se abordará la «prestación» en lo que respecta a los enfoques docentes, el currículo y la evaluación, así como la prestación del apoyo en los centros de educación ordinaria.

4.1. Enfoques docentes

Los enfoques docentes que se utilizan en el caso de los alumnos con discapacidad en los centros de educación ordinaria son similares en la mayoría de los países miembros. Incluyen las horas docentes adicionales, la orientación a grupos pequeños o de forma individualizada y la enseñanza en equipo (agrupando a un profesor especializado en una materia convencional con un profesor especializado en una NEE). En Essunga, los profesores entrevistados durante la visita del proyecto opinaban que este enfoque era de un valor inestimable como forma de desarrollo profesional y reconocieron que «tener dos profesores en el aula te obliga a mejorar y a pensar en lo que estás haciendo». Un aspecto importante de esta modalidad consiste en que todos los alumnos tengan acceso a profesores especializados en una materia y que estos profesores reciban apoyo para ampliar su repertorio de enfoques a fin de satisfacer las necesidades del aula que son cada vez más diversas.

También en Flensburg la enseñanza en equipo y las aulas asociadas han dado buenos resultados, y se ha prestado especial atención a la reflexión, el trabajo en equipo y la comunicación. Los equipos de trabajo aceptan que son responsables de todos los alumnos de la clase.

En algunos de los colegios visitados durante el proyecto, esta estructura se utiliza para mejorar el empleo del tiempo y garantizar que todos los alumnos entiendan lo que se espera de ellos. Se ofrece una orientación en relación con los métodos de estudio y los alumnos reciben apoyo para que su aprendizaje sea más activo. Se ha observado que estos enfoques, junto con el apoyo mutuo, benefician a todos los alumnos.

Para los alumnos que requieren un mayor nivel de apoyo, así como recursos y tareas diferenciados, debe tenerse en cuenta que dicha diferenciación suele estar centrada en el profesor en lugar de estar dirigida al alumno, en un intento por incluir a los alumnos en un sistema ya existente en lugar de contribuir a la transformación de los centros y las rutinas.

4.2. Currículo

Un ajuste realizado en algunos países consiste en ofrecer cierta **flexibilidad para adaptar el currículo o reducir los requisitos**. La información de cada país, las visitas



y los seminarios muestran que centrar principalmente la atención en los logros académicos o estándares nacionales puede suponer una barrera a la inclusión. En los países en que el currículo se está sometiendo a reforma se hace hincapié en el acceso al marco del currículo, aunque también se reconoce que en el caso de algunos alumnos, especialmente aquellos con discapacidad intelectual, será necesario adaptar el contenido o incluso utilizar las materias curriculares como contextos de aprendizaje donde el conocimiento no se considere importante o adecuado.

En algunos casos, las limitaciones de tiempo que crean un currículo muy prescriptivo pueden generar otras dificultades para los colegios, ya que los profesores pueden sentir la necesidad de aplicar métodos «tradicionales» de enseñanza y evaluación que podrían no estar centrados en el alumno.

4.3. Evaluación

Pese a que algunos países están dejando de utilizar categorías de necesidad relativas a las distintas discapacidades, esta práctica sigue estando arraigada. Florian y colegas (2006) señalan que pese a que los sistemas de clasificación pueden variar mucho de un país a otro, suelen estar basados en un modelo médico de discapacidad y, más recientemente, el informe de Red de expertos en ciencias sociales de educación y formación (NESSE) destaca que los sistemas de clasificación nacionales se sustentan en conceptos de diferencia y normalidad distintos. Por un lado, el proceso de clasificación justifica la asignación de recursos adicionales y garantiza que se realicen ajustes razonables y, por otro, la clasificación puede dar lugar a «la segregación social y el desarrollo de una identidad afectada» (NESSE, 2012, p. 20).

En reconocimiento de este dilema, están surgiendo diversas políticas. Algunos países utilizan las categorías transnacionales de la OCDE –A: Discapacidades, B: Dificultades y C: Desventajas (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005)–, mientras que otros utilizan la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud.

Otros países centran su atención en las necesidades individuales en un continuo de apoyo. En su intento por reducir la burocracia que rodea a una evaluación prolongada y multiinstitucional, algunos países están introduciendo una evaluación integrada y un proceso de planificación que incluye a todas las agencias que participan en la elaboración de un plan de apoyo coordinado, dirigido especialmente a los alumnos con necesidades más complejas.

Normalmente, la evaluación la realiza un equipo multidisciplinar o un centro especializado que suele colaborar con el colegio (y los padres) en el proceso de evaluación. Estos equipos o centros (que suelen trabajar a escala regional) ofrecen



apoyo en cuanto a los recursos y el asesoramiento pedagógico, y en algunos países también toman decisiones relativas a las prácticas con alumnos.

La evaluación a menudo suele ser solicitada por los colegios o los padres que participan cada vez más en la toma de decisiones.

En el nivel de los colegios, es más probable que un marco de evaluación que sirva de apoyo a la enseñanza y el aprendizaje y en el que participen los propios alumnos – tal como recomienda el estudio de la Agencia sobre evaluación inclusiva (Agencia Europea, 2009)– apoye la práctica inclusiva. En Viena, el informe de la visita al colegio revela que prestan especial atención a lo que pueden hacer los alumnos, escuchando la opinión del alumno y realizando observaciones sobre su trabajo o rendimiento, en lugar de dar calificaciones. **Es necesario que los alumnos tengan acceso a un marco de evaluación flexible con una estructura y principios comunes, en lugar de un marco detallado o prescriptivo que suponga «un modelo único aplicable a todos».**

4.4. Organización del apoyo

En la mayoría de países, se aplica algún tipo de plan en materia de educación, apoyo o aprendizaje individual y, pese a que los nombres que se les asigna pueden ser diferentes, la función es básicamente la misma. Los países pueden hacer referencia al apoyo pedagógico, la personalización y la atención que se presta al entorno de aprendizaje y la coordinación de todos los servicios que afectan al alumno. Se considera que estos planes revisten especial importancia durante la transición entre las fases de la educación.

Si bien los colegios se esfuerzan por mejorar la educación básica que ofrecen, se considera como norma cierto nivel de apoyo a todos los alumnos en las distintas fases de su educación, y se hace una referencia cada vez mayor a un «continuo de apoyo» a la hora de introducir una mayor flexibilidad para responder a las necesidades del alumnado.

Los enfoques colaborativos han resultado ser efectivos en los colegios visitados, donde el personal docente trabaja conjuntamente con profesionales de diversas disciplinas. Por ejemplo, los profesores de educación especial, los orientadores, el personal sanitario y los trabajadores sociales pueden crear una «red» en torno a cualquier alumno que necesite apoyo. **Un trabajo en equipo efectivo aumenta la probabilidad de que se identifique lo antes posible la necesidad de apoyo y de que se tomen medidas al respecto.**

Otras formas de apoyo a los alumnos incluyen el apoyo a la comunicación (por ejemplo, el lenguaje de signos, el braille, los símbolos, etc.) que suele ofrecerse junto con ayudas o equipos especializados y la aportación de los especialistas o



profesores itinerantes. El personal de apoyo al aprendizaje también es una figura común en muchos países. La visita a Malta reveló que hacer uso de personal de apoyo requiere una gestión cuidadosa para evitar que los alumnos generen dependencias. El personal de apoyo al aprendizaje considera cada vez más que su función forma parte de un equipo, y que su trabajo es apoyar a todos los alumnos del aula, no exclusivamente a los alumnos con discapacidad.

En el caso de los alumnos con necesidades más complejas, es necesario que haya especialistas en los equipos de trabajo para garantizar que los alumnos tengan acceso a recursos adecuados y a un equipo especializado, así como a una enseñanza de alta calidad que se vale del conocimiento y la experiencia en determinadas necesidades de apoyo.



5. COLABORACIÓN Y TRABAJO EN EQUIPO

En esta sección se abordarán los sistemas de colaboración y trabajo en equipo que ofrecen un apoyo multiinstitucional a los alumnos como parte integral de su educación.

5.1. Apoyo a escala comunitaria

Las visitas del proyecto Organización de la Prestación pusieron de manifiesto la importancia de los colegios que reciben apoyo a escala local de las fuerzas políticas y las administraciones del ámbito educativo. En todas las visitas realizadas durante el proyecto, personas clave de la comunidad local mostraron haber contraído un compromiso real con el bienestar de los alumnos. Entre las funciones de estas personas se incluye el cuestionamiento de determinadas concepciones sobre cómo se han hecho algunas cosas en el pasado y la confianza depositada en los directores de colegio en lo referente a la toma de decisiones, incluso si implicaba ciertos riesgos. El establecimiento de relaciones sólidas entre las distintas partes interesadas de la comunidad ha conducido a crear fuertes redes de apoyo en torno al colegio que han sido clave a la hora de introducir cambios.

Los servicios multiinstitucionales de la comunidad deben trabajar estrechamente con los colegios –y los padres– para que el apoyo sea coherente en los distintos centros. Los miembros del personal que conocen al niño y a su familia pueden ofrecer apoyo en centros educativos y de la comunidad. Para respaldar el distanciamiento con respecto del modelo «médico», los servicios que tradicionalmente se prestaban en el ámbito sanitario pueden llevarse a cabo en los colegios o en centros de la comunidad local, tanto para facilitar el acceso a ellos como para mejorar la comunicación entre profesionales de diversas disciplinas. En cualquier modelo, el niño debe situarse «en el centro» de los servicios coordinados que deberían apoyar tanto a los colegios como a las familias. Esto queda reflejado en la declaración realizada por un inspector municipal durante la visita a Flensburg:

[...] el niño con discapacidad se convierte en el centro de la organización del apoyo, y los servicios son los satélites que giran en torno al alumno. Todos los actores de la comunidad colaboran de forma continuada y se reúnen periódicamente para ofrecer el mejor apoyo a los niños con discapacidad.

En los seminarios, los participantes señalaban que la coordinación entre las agencias y otras entidades –como, por ejemplo, los grupos de voluntarios– constituye un factor clave, ya que permite brindar asistencia a los colegios o los profesores a la hora de apoyar el desarrollo holístico del niño. Los servicios deben apoyar el cambio del entorno, no solo de la persona.



Por último, para reunir a las agencias es necesario un periodo de consolidación para crear marcos compartidos (por ejemplo, una evaluación compartida, prioridades de financiación compartidas, desarrollo profesional compartido, etc.), así como una evaluación compartida. **La cultura, los conceptos profesionales y las expectativas deben compartirse entre las agencias, y los enfoques multiinstitucionales y pedagógicos deben combinarse para utilizar los recursos de la mejor forma posible.**

5.2. Participación de los padres

La participación de los padres en el aprendizaje de sus hijos es un factor clave para el desarrollo de relaciones de confianza entre los colegios y las familias. En las visitas del proyecto, quedó claro que la colaboración con los padres es un aspecto clave del apoyo a los alumnos, ya que los padres son las personas que más apoyan a sus hijos.

En las entrevistas realizadas durante las visitas, los padres destacaban que les gusta participar en los progresos del colegio, ser informados sobre el progreso de sus hijos e implicarse en el proceso de aprendizaje. Agradecen cuando los profesores se centran en lo que los alumnos pueden hacer, más que en los desafíos a los que se enfrentan.

En los seminarios, los participantes subrayaban que los padres tienen derechos, pero necesitan una orientación honesta –no un asesoramiento profesional contradictorio– que les permita tomar una decisión informada. Las familias deben participar en todas las evaluaciones y estar facultadas para seguir el progreso de sus hijos. Los padres no solo son los mejores defensores de sus hijos, sino que también pueden influir en las disposiciones legales, así como decidir el centro donde desean que acudan sus hijos.

Por último, pese a que en los colegios de toda Europa aumenta la presión para obtener resultados, los datos demuestran que la inclusión no conduce a peores resultados y que debe hacerse hincapié en los beneficios que reporta.



6. FINANCIACIÓN Y OBTENCIÓN DE RECURSOS

En esta sección se abordará el uso efectivo y eficiente de los recursos para identificar las necesidades y centrarse en el apoyo.

Según Booth y Ainscow, los recursos deben contemplarse desde una perspectiva que vaya más allá del dinero, los medios o el personal. Con la adopción de un amplio acuerdo, las comunidades escolares deben aprender a identificar los recursos disponibles que tiene un colegio, pero que no se han utilizado aún. Booth y Ainscow sostienen que estos recursos pueden encontrarse «en cualquier aspecto de un colegio; en los estudiantes, los padres o cuidadores, las comunidades y los profesores; en los cambios realizados en las culturas, las políticas y las prácticas» (2002, p. 5). Tal y como Kesälähti y Väyrynen señalan:

En los centros de educación inclusiva, debemos esforzarnos por identificar los recursos de los alumnos confiando en su capacidad para dirigir su propio aprendizaje y la capacidad que tienen para apoyarse los unos a los otros. Esto mismo puede aplicarse al personal de la escuela. Pueden ofrecer ideas, habilidades, iniciativas o conocimiento de aquello que genera barreras al aprendizaje y la participación (2013, p. 81).

La mayoría de los países reciben del Gobierno central financiación para la educación de los alumnos con discapacidad. En algunos países, esta financiación corresponde a las autoridades locales o los ayuntamientos. En otros, hay una mezcla de financiación central y local. En relación con la educación especial, la mayoría de los países ofrece fondos centrales destinados al personal adicional, el equipo especializado y el transporte.

En el caso de los alumnos con discapacidad, la financiación suele estar vinculada a la evaluación de los alumnos. En la mayoría de los países, un especialista, un equipo multiinstitucional o un centro de recursos realiza una declaración o una decisión formal para garantizar los fondos adicionales.

Tras la evaluación, la mayoría de los países asigna un número adicional de «horas NEE» u horas de personal de apoyo al aprendizaje.

En algunos países se incluye ahora un número de horas de apoyo adicional en la prestación convencional. La evaluación pedagógica y el apoyo se asignan como parte del sistema convencional. En muchos países, los ayuntamientos pueden ofrecer financiación adicional para las ayudas, el equipo o el personal adicional (personal de apoyo al aprendizaje). A fin de apoyar la inclusión, un pequeño número de países reduce el número de alumnos en las aulas donde haya niños con discapacidad.



A través de los ayuntamientos, algunos países ponen en marcha un sistema de «bolsa del alumno». En este caso, la financiación va dirigida a los alumnos. Sin embargo, este tipo de «sistema en función del alumno» solo proporciona recursos adicionales a personas con dificultades identificadas que cumplan los criterios NEE, mientras que otras personas que pudieran necesitar apoyo no pueden acceder a él.

Un estudio reciente realizado en Austria señala que el apoyo orientado a los recursos disponibles –normalmente dirigido a los colegios en función del número de alumnos reconocidos con necesidades educativas especiales– no ha dado una respuesta suficiente, puesto que las necesidades son distintas de un alumno a otro y también con el paso del tiempo. El modelo basado en los resultados también parece problemático, ya que se retiran los recursos cuando un programa tiene éxito. **Es necesario cambiar de un sistema que recompense la falta de éxito a un modelo de apoyo anticipado y de prevención.**

Cabe señalar también que **el apoyo que se ofrece a los alumnos de forma individual no aumenta necesariamente la capacidad del sistema escolar**. Si los colegios centran su atención en la cantidad en lugar de la calidad de los recursos, probablemente no podrán cambiar el modo en que los sistemas de educación ordinaria y el personal escolar dan respuesta a los alumnos (Frattura y Capper, 2007).

Los colegios, en lugar de luchar contra los recursos «adicionales» limitados de que disponen, podrían desarrollar redes rentables de apoyo y desarrollo profesional que impliquen la colaboración entre las partes interesadas y los colegios/centros de apoyo a escala local (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012). Durante las visitas del proyecto se observaron ejemplos de esta práctica, tal como muestran las siguientes citas:

«Es posible transformar un colegio con los recursos disponibles» (Director general, Jefe de Educación y Servicios Sociales, Essunga).

«[...] la cuestión no era proporcionar más recursos al colegio, sino utilizar los ya disponibles de otra manera» (Director de colegio, Flensburg).



7. CONCLUSIONES Y RECOMENDACIONES

7.1. Conclusiones

El marco conceptual del proyecto Organización de la Prestación reconoce que, para avanzar hacia un enfoque relativo a los alumnos con discapacidad basado en los derechos, los países deben pasar de organizar la prestación en términos de apoyo individual (que suele basarse en un diagnóstico médico) a analizar la forma en que se organizan los sistemas a la hora de apoyar a los centros de educación ordinaria para satisfacer las necesidades –y respetar los derechos– de todos los alumnos. Por tanto, el proceso de inclusión debe centrarse en aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria para responder a la diversidad del alumnado, en lugar de en distribuir los recursos adicionales para satisfacer las necesidades de grupos seleccionados.

Para sustentar este cambio de sistema, entre las partes interesadas de todos los niveles debe crearse una noción compartida de inclusión, así como la visión y los valores asociados, junto con una idea común de calidad y métodos de evaluación que apoyen la práctica inclusiva.

Los participantes del proyecto subrayaron la necesidad de que los países elaboren una legislación que reconozca los derechos de todos los niños –incluidos los niños con discapacidad– a un apoyo anticipado, una educación de calidad (sin discriminación) y una participación plena en todas las actividades educativas. Si bien es importante que haya un equilibrio entre los derechos de todas las partes interesadas, los alumnos deben seguir ocupando el eje central. Debe hacerse referencia tanto a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como a la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas a la hora de elaborar la legislación nacional y la política educativa, y debe prestarse atención a la correspondencia que existe entre ambas.

Deben crearse redes de apoyo a los directores de colegio como agentes del cambio y garantizar que adopten un enfoque «de equipo» y que desarrollen valores positivos y una cultura que respete a todos los miembros del personal y a todos los alumnos. Deben trabajar conjuntamente con los dirigentes locales y los miembros de la comunidad con objeto de analizar el contexto escolar y planificar formas de avanzar hacia el desarrollo de «capacidades estratégicas», dando una clara prioridad al aprendizaje, las relaciones consolidadas, la comunicación abierta, el compañerismo, la práctica reflexiva y un enfoque creativo para solucionar los problemas.

Tal como señala Peters, la educación individualizada es «un derecho universal, no una necesidad educativa especial» (2004, p. 42). Todos los alumnos tienen derecho a un currículo significativo y atractivo (incluidas las actividades extraescolares), que



se ajuste a la evaluación, a oportunidades de aprendizaje «equivalentes» y a una pedagogía que reconozca y satisfaga las distintas capacidades «iniciales» (diseño universal). De este modo, debe diseñarse la educación de calidad para que se ajuste a los alumnos, en lugar de ajustarse a las estructuras administrativas de cada colegio.

También es necesario solucionar los siguientes aspectos que pueden poner barreras a una creciente equidad: el déficit de reflexión, la falta de respeto por la diferencia, la racionalización del mal comportamiento (culpando a otros), el mantenimiento de prácticas infructuosas y la aceptación de actitudes negativas en toda la comunidad escolar. En este sentido, la capacitación docente inicial y el desarrollo profesional permanente desempeñan un papel esencial.

A fin de organizar un apoyo efectivo para todos los alumnos, especialmente para los niños con discapacidad, los expertos del proyecto también han subrayado la necesidad de un concepto sistémico que preste especial atención al desarrollo de la capacidad en todos los niveles del sistema. Se necesitan vínculos sólidos en todos los niveles del sistema (es decir, entre los responsables políticos y los líderes de la educación a escala nacional y local, los directores de colegio, los profesores, otros profesionales, los alumnos y las familias) para garantizar un enfoque coherente.

Otro de los aspectos que destacan los expertos es la necesidad de aclarar la nueva función que desempeñan los centros específicos y el personal de apoyo (por ejemplo, el personal de apoyo al aprendizaje) como recursos para mejorar la prestación dirigida a todos los alumnos de los centros de educación ordinaria. También señalaban la necesidad de conservar el personal especializado, pero organizándolo de forma creativa a fin de apoyar tanto la práctica del conjunto de la escuela como a cada uno de los alumnos mediante un apoyo flexible como «norma» en los centros de educación ordinaria. Debe reconocerse que habrá momentos en que todos los alumnos necesiten una «aportación adicional» y se seguirá requiriendo personal especializado, sobre todo en el caso de las discapacidades de baja incidencia.

Por último, en lo referente a las cuestiones de financiación y obtención de recursos, en lugar de luchar contra los recursos «adicionales» limitados de que disponen, los colegios podrían desarrollar redes rentables de apoyo y desarrollo profesional que impliquen la colaboración entre las partes interesadas y los colegios/centros de apoyo a escala local (Ainscow et al., 2006; Benoit, 2012; Ebersold, 2012).

7.2. Recomendaciones

Las siguientes recomendaciones, basadas en los resultados principales del proyecto, se dirigen a los responsables políticos y tienen por finalidad mejorar los sistemas de



apoyo a todos los alumnos, en particular a los niños con discapacidad de los centros de educación ordinaria.

7.2.1. Derechos y participación del niño

Los responsables políticos deben:

- Revisar la legislación nacional y la política educativa para garantizar que sean coherentes con los principios tanto de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad como con la Convención sobre los Derechos del Niño de las Naciones Unidas y los apoyen activamente, así como para garantizar que apoyen el derecho de todos los alumnos a una participación plena en el colegio con su propio grupo local de iguales. Más concretamente, esto incluiría:
 - el derecho a la educación y la inclusión;
 - la no discriminación por motivos de discapacidad;
 - el derecho del niño a expresar su opinión; y
 - el acceso a la asistencia.

7.2.2. Claridad y coherencia conceptuales

Los responsables políticos deben:

- Aclarar el concepto de inclusión en los distintos niveles del sistema y entre ellos como una cuestión que aumenta la calidad y la equidad de todos los alumnos al abordar el bajo rendimiento de todos los grupos vulnerables, incluidos los niños con discapacidad. Todos los responsables políticos en materia de educación deben asumir la responsabilidad de **todos** los alumnos.
- Tener en cuenta los vínculos que existen en los distintos niveles del sistema (es decir, entre los responsables políticos a escala nacional y local, los líderes de la educación y los directores de colegio a escala local, el profesorado, otros profesionales, los alumnos y sus familias) y fomentarlos a través de la colaboración y las asociaciones coherentes entre los ministerios y los servicios locales. Esta acción debe ampliar las perspectivas, aumentar el entendimiento mutuo y generar la «capacidad de inclusión» del sistema educativo en su conjunto.
- Ofrecer incentivos para que los colegios admitan a todos los alumnos de la comunidad local y garanticen que los métodos de evaluación, las inspecciones y otras medidas de responsabilidad respalden las prácticas inclusivas y sirvan de apoyo a las futuras mejoras de la prestación dirigida a todos los alumnos.



7.2.3. Continuo de apoyo

Los responsables políticos deben:

- Desarrollar un «continuo de apoyo» para el profesorado, el personal de apoyo y, en particular, los directores de colegio a través de la investigación, las redes de trabajo y los vínculos con las universidades y las instituciones de capacitación docente inicial con objeto de ofrecer oportunidades de desarrollo a todos los grupos, incluidos los alumnos de aprendizaje permanente.
- Impulsar el papel que tienen los centros específicos como recurso para aumentar la capacidad de los centros de educación ordinaria y para mejorar el apoyo al alumnado. Es necesario conservar y seguir desarrollando las habilidades y los conocimientos especializados del personal de los centros de recursos para que les permita apoyar al personal escolar (por ejemplo, mediante la orientación y la colaboración), así como proporcionar una red especializada que dé un mayor apoyo a los alumnos, como a aquellos con discapacidad de baja incidencia.
- Crear marcos de currículo y evaluación más accesibles y apoyar una mayor flexibilidad en materia de pedagogía, organización escolar y asignación de recursos para que los colegios puedan trabajar en maneras innovadoras de desarrollar un continuo de apoyo a los alumnos, en lugar de incluirlos en un sistema ya existente.

7.3. Observaciones finales

Las actividades del proyecto Organización de la Prestación sustentan la necesidad de pasar de un modelo deficitario de discapacidad (basado en las necesidades), que localiza el problema en el alumno, a un modelo que considere los derechos de los alumnos en materia de educación, garantizando la participación activa de todos en el proceso de aprendizaje. Subraya la necesidad de pasar de organizar la prestación en términos de apoyo individual, al modo en que los sistemas de apoyo pueden organizarse para que los centros de educación ordinaria tengan mayor capacidad para satisfacer las necesidades de todos los alumnos en cuanto a una educación de calidad.

Citando a Ebersold et al.: «Los esfuerzos que se realizan en relación con la inclusión en los centros de educación ordinaria suelen hacerse principalmente para quienes ‘se ajustan’ al sistema tal y como está actualmente» (2011, p. 10). El grupo objetivo de este proyecto –los alumnos con discapacidad– puede necesitar un apoyo significativo para «ajustarse» a los sistemas ya existentes. No obstante, tal como revelan los ejemplos analizados de este proyecto, los sistemas educativos y los



centros de educación ordinaria pueden «transformarse» para satisfacer las necesidades de apoyo de este grupo y beneficiar al conjunto del alumnado.

A fin de organizar un apoyo efectivo a todos los alumnos, incluidos los niños con discapacidad, los expertos del proyecto han subrayado la necesidad de un enfoque sistémico coherente que preste especial atención al desarrollo de vínculos sólidos y el apoyo mutuo en todos los niveles del sistema.

Durante las actividades del proyecto, los ejemplos de prestación destacaban el apoyo al aprendizaje –para todos– y revelaban que en los colegios que ofrecen a todos los alumnos la oportunidad de participar en igualdad de condiciones, los niños con discapacidad pueden «aprender sin límites» (Hart et al., 2004). Tal como explicó un profesor especializado de Eslovenia: «Trabajamos con las miras puestas en la vida, no en una sola lección».

8. REFERENCIAS

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2009. *Aplicación de la evaluación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial
- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011. [Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva. Recomendaciones para la puesta en práctica](#). Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (Último acceso en noviembre del 2014).
- Ainscow, M., Muijs, D. y West, M., 2006. «Collaboration as a strategy for improving schools in challenging circumstances» [Colaboración como estrategia para mejorar las instituciones escolares en circunstancias difíciles] *Improving Schools*, 9, 192–202
- Benoit, H., 2012. «Pluralité des acteurs et pratiques inclusives: les paradoxes de la collaboration», *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Marzo de 2012, INS HEA, 65–79
- Booth, T. y Ainscow, M., 2002. *Índice de inclusión: desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Bristol: Centre for Studies on Inclusive Education
- Comisión Europea, 2010. [Comunicación de la Comisión al Parlamento Europeo, al Consejo, al Comité Económico y Social Europeo y al Comité de las Regiones. Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020: un compromiso renovado para una Europa sin barreras](#). /* COM/2010/0636 final */ (Último acceso en noviembre del 2014)
- Comunidades Europeas, 2000. «[Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea](#)» (2000/C 364/01) *Diario Oficial de las Comunidades Europeas*, C 364, 18 de diciembre de 2000 (Último acceso en noviembre del 2014)
- Consejo de la Unión Europea, 2009. «[Conclusiones del Consejo, de 12 de mayo de 2009, sobre un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación \(ET 2020\)](#)», *Diario Oficial de la Unión Europea*, C 119, 28.5.2009, 2–10 (Último acceso en noviembre del 2014)
- Crawford, C. y Porter, G.L., 2004. *Supporting Teachers: A Foundation for Advancing Inclusive Education* [Apoyo al profesorado: una fundación para avanzar hacia la educación inclusiva]. Toronto: L'Institut Roeher Institute
- Ebersold, S., 2012. «Parcours de scolarisation et cooperation: enjeux conceptuels et méthodologiques», *La nouvelle revue de l'adaptation et de la scolarisation*, 57, Marzo de 2012, INS HEA, 45–55
- Ebersold, S., Schmitt. M.J. y Priestley, M., 2011. *Inclusive Education for Young Disabled People in Europe: Trends, Issues and Challenges. A Synthesis of Evidence*



from ANED Country Reports and Additional Sources [Educación inclusiva para jóvenes con discapacidad en Europa: tendencias, cuestiones y desafíos. Una síntesis de los informes de países de ANED y otras fuentes]. Informe para Academic Network of European Disability Experts. Publicado por Human European Consultancy y University of Leeds

Florian, L., Hollenweger, J., Simeonsson, R.J., Wedell, K., Riddell, S., Terzi, L. y Holland, A., 2006. «Cross-Cultural Perspectives on the Classification of Children with Disabilities: Part I. Issues in the Classification of Children with Disabilities» [Perspectivas transculturales sobre la clasificación de niños con discapacidad: Parte I. Cuestiones relacionadas con la clasificación de niños con discapacidad] *Journal of Special Education*, Mayo de 2006, 40 (1), 36–45

Frattura, E.M. y Capper, C.A., 2007. *Leading for Social Justice: Transforming Schools for All Learners* [Hacia la justicia social: transformación de los colegios para todos los alumnos]. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Hart, S., Dixon, A., Drummond, M.J. y McIntyre, D., 2004. *Learning without Limits* [Aprender sin límites]. Maidenhead: Open University Press

Kesälahti, E. y Väyrynen, S., 2013. *Learning from our Neighbours: Inclusive Education in the Making* [Aprender de nuestros vecinos: Educación inclusiva en la práctica]. Informe elaborado como parte del proyecto «Una escuela para todos: Desarrollo de la educación inclusiva» financiado por la UE (programa IEVA-CTF Kolarctic). Rovaniemi: Universidad de Laponia

Naciones Unidas, 1989. *Convención sobre los Derechos del Niño*. Nueva York: Naciones Unidas

Naciones Unidas, 2006. *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Nueva York: Naciones Unidas

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos, 2005. *Students with Disabilities, Learning Difficulties and Disadvantages: Statistics and Indicators* [Estudiantes con discapacidad, dificultades de aprendizaje y desventajas: estadísticas e indicadores]. París: OCDE

Peters, S., 2004. *Inclusive Education: An EFA Strategy for all Children* [Educación inclusiva: una estrategia EPT para todos los niños]. Washington, D.C.: Banco Mundial

Red de expertos en ciencias sociales de educación y formación (NESSE), 2012. *Educación y Discapacidad/Necesidades Especiales: políticas y prácticas en educación, formación y empleo para estudiantes con discapacidad y necesidades educativas especiales en la UE*. Informe elaborado para la Comisión Europea. Bruselas: Comisión Europea



Taipale, A., 2012. *International Survey on Educational Leadership. A survey on school leader's work and continuing education* [Estudio internacional sobre liderazgo educativo. Un estudio sobre la labor del director de colegio y la formación permanente]. Helsinki: Consejo Nacional de Educación de Finlandia

ES

Secretaría:

Østre Stationsvej 33
DK-5000
Odense C
Denmark
Tel: +45 64 41 00 20
secretariat@european-agency.org

Oficina de Bruselas:

Rue Montoyer 21
BE-1000
Brussels
Belgium
Tel: +32 2 213 62 80
brussels.office@european-agency.org

www.european-agency.org

