

Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva

De la Teoría a la Práctica



Inclusive Education in Europe



EUROPEAN AGENCY
for Special Needs and Inclusive Education

CINCO MENSAJES CLAVE PARA LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

De la Teoría a la Práctica



La Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (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. Esta publicación refleja exclusivamente los puntos de vista del autor, y la Comisión no se hace responsable de ningún uso que se haga de la información contenida en la misma.

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.

Editor: Victoria Soriano, Personal de la Agencia

Se permiten extractos del uso del documento con la condición de que se proporcione una clara referencia a la fuente de los mismos. Se debe hacer mención a este informe como se indica a continuación: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2014. *Cinco Mensajes Clave para la Educación Inclusiva. De la Teoría a la Práctica*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva

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: 978-87-7110-536-0 (Electrónico)

ISBN: 978-87-7110-514-8 (Impreso)

© 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

PREÁMBULO	5
RESUMEN EJECUTIVO	6
TAN TEMPRANO COMO SEA POSIBLE.....	8
Introducción.....	8
Atención temprana.....	8
Detección temprana y evaluación.....	9
Apoyo temprano.....	9
Planificando la transición	10
LA EDUCACIÓN INCLUSIVA BENEFICIA A TODOS	11
Introducción.....	11
La educación inclusiva como un enfoque para lograr el éxito de todo el alumnado	12
“Lo que es bueno para los alumnos con NEE es bueno para todos los alumnos”.....	13
Seguimiento del progreso	15
PROFESIONALES ALTAMENTE CUALIFICADOS	16
Introducción.....	16
Formación inicial y formación permanente.....	16
El perfil de los profesores inclusivos y otros profesionales.....	17
Enfoques para la contratación.....	17
Actitudes positivas.....	18
Red de trabajo y coordinación.....	19
SISTEMAS DE APOYO Y MECANISMOS DE FINANCIACIÓN	21
Introducción.....	21
Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación.....	21
<i>Atención Temprana (AT)</i>	22
<i>Educación Inclusiva y Práctica en el Aula</i>	23
<i>Formación Profesional (FP)</i>	24
<i>Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)</i>	25
DATOS FIABLES.....	27



Introducción	27
Seguimiento de los derechos de los estudiantes	28
Seguimiento de la efectividad de los sistemas para la educación inclusiva	31
MIRANDO HACIA ADELANTE	34
BIBLIOGRAFÍA	35



PREÁMBULO

En noviembre del año 2013, la Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (la Agencia) organizó una Conferencia Internacional que facilitó un debate abierto sobre la educación inclusiva. El debate involucró a todas las partes relevantes interesadas: responsables, investigadores y profesionales, así como personas con discapacidad y sus familias.

Hablar de la educación inclusiva implica hablar sobre diferencias: como tratar las diferencias en las escuelas, en las aulas y en el currículo en general. El debate actual no es tanto sobre qué es la inclusión y por qué es necesaria; la pregunta clave es cómo se va a lograr. Cómo progresar a nivel nacional, cómo implementar las políticas correctas tanto a nivel regional como local, cómo pueden los profesores hacer frente a las diferencias en el aula de la mejor manera posible; estos fueron los temas clave de la conferencia.

Este documento presenta los cinco mensajes relevantes presentados por la Agencia que fueron debatidos en grupos durante la conferencia. Se invitó a los participantes a contribuir y debatir estos cinco mensajes clave:

- *Tan pronto como sea posible*: el impacto positivo de una detección y una intervención temprana, así como la toma de medidas preventivas.
- *La educación inclusiva beneficia a todos*: el impacto educativo y social positivo de la educación inclusiva.
- *Profesionales altamente cualificados*: la importancia de disponer de profesionales altamente cualificados en general, y de maestros en particular.
- *Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación*: la necesidad de sistemas de apoyo bien consolidados y de los mecanismos de financiación asociados.
- *Datos fiables*: el importante papel que juegan los datos, así como los beneficios y limitaciones de su uso.

Estos cinco mensajes clave resumen una parte esencial del trabajo llevado a cabo por la Agencia durante la última década y abordan temas relacionados con la educación inclusiva.

La Agencia desea expresar su gratitud a todos los participantes en la conferencia por su contribución y compromiso en este importante debate.

Per Ch Gunnvall
Presidente

Cor J.W. Meijer
Director



RESUMEN EJECUTIVO

La Conferencia Internacional ha sido una plataforma útil para reflexionar y discutir sobre la educación inclusiva desde diferentes perspectivas e involucrar a todas las partes interesadas.

Los temas principales de la conferencia incluyeron: como hacer frente a las diferencias; como prestar apoyo a los estudiantes, a los profesores y a las familias; como beneficiarse de las diferencias en educación; como implementar las medidas correctas; y como invertir de la mejor manera.

La Agencia destacó cinco mensajes clave que fueron discutidos a fondo y que llevaron a mayores consideraciones y acciones.

Los participantes sugirieron un número de consideraciones y propuestas en torno a acciones relacionadas con los mensajes clave:

- *Lo más temprano posible:* todos los niños tienen el derecho a recibir el apoyo necesario tan pronto como sea posible y cuando sea necesario. Esto implica coordinación y cooperación entre los servicios, liderada por uno de los servicios implicados. Las partes interesadas necesitan construir una verdadera comunicación recíproca, y ser capaces de comprender e intercambiar información entre sí. Los padres constituyen la parte interesada fundamental.
- *La educación inclusiva beneficia a todos:* la educación inclusiva pretende proporcionar una educación de calidad para todos los estudiantes. Para lograr una escuela inclusiva se necesita el apoyo de toda la comunidad: desde los responsables institucionales hasta los usuarios finales (estudiantes y familias). Se requiere colaboración en todos los niveles y todas las partes interesadas necesitan una visión de los resultados a largo plazo – el tipo de gente joven que la escuela y la comunidad “generará”. Se necesitan cambios en la terminología, actitudes y valores, que reflejen el valor añadido de la diversidad y la participación igualitaria.
- *Profesionales altamente cualificados:* para que los maestros y otros profesionales de la educación estén preparados para la inclusión, es necesario implementar cambios en todos los aspectos de su preparación – programas de formación, prácticas diarias, contratación, financiación, etc. La nueva generación de maestros y profesionales de la educación debe prepararse para ser maestros/instructores de todos los estudiantes; necesitan formación no sólo en términos de competencias sino también en valores éticos.
- *Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación:* los mejores indicadores de financiación no se encuentran en las inversiones, sino en el cálculo de la eficiencia y los logros. Es esencial considerar los resultados y relacionarlos con



los esfuerzos invertidos para lograrlos. Esto implica hacer un seguimiento y medir la eficiencia del sistema para dirigir los recursos financieros hacia enfoques que tienen éxito. Las estructuras incentivadoras deberían asegurar más apoyo financiero si los estudiantes se distribuyen en centros inclusivos y hacer mayor hincapié en los resultados (no sólo académicos).

- *Datos fiables*: la recopilación de información de calidad requiere un enfoque sistémico que incluya al estudiante, las prácticas con alumnos, al profesor y los recursos. Los datos relacionados con las prácticas con alumnos son un punto de partida útil y necesario, pero debe complementarse con información clara sobre los resultados y efectos del sistema. La información sobre los resultados de los estudiantes – el impacto de la educación inclusiva – es mucho más difícil de recopilar y, a menudo, no aparece en la recogida de datos de los países.

Finalmente, los principales resultados de las discusiones se pueden resumir de la siguiente manera: la planificación e implementación de la educación inclusiva es un proceso que concierne a todo el sistema educativo y a todos los estudiantes; equidad y calidad deben ir de la mano; la educación inclusiva debe ser considerada como un concepto en evolución en el que los temas relacionados con la diversidad y la democracia son cada vez más importantes.



TAN TEMPRANO COMO SEA POSIBLE

Introducción

“Tan temprano como sea posible” implica, primeramente, facilitar una intervención en una etapa temprana de la vida del niño. También abarca muchos otros elementos relevantes como: intervenir tan pronto como se detecte la necesidad; realizar una evaluación temprana; facilitar el apoyo necesario tan pronto como sea posible; y preparar y planificar las fases de transición de una fase educativa a la próxima y al empleo.

Aunque los diversos proyectos de la Agencia no han analizado las tasas de reducción de abandono escolar, la reducción de las mismas implica buenas políticas y prácticas en lo que concierne tanto a la detección temprana, como a un apoyo temprano y eficiente.

Atención temprana

En la Audiencia del Parlamento Europeo que la Agencia organizó en el año 2011, los jóvenes expusieron los siguientes puntos: “La inclusión empieza en la guardería” (Agencia Europea, 2012a, p. 14); “La diversidad es positiva; es importante formar a la gente desde el principio para trabajar con los niños para construir una generación mejor” (ibíd., p. 29).

En el marco del informe de la Agencia del año 2010, *Atención Temprana – Progreso y Desarrollo 2005–2010 (ECI)*, la atención temprana en niños (AT) se define de la siguiente manera:

Un conjunto de intervenciones para niños pequeños y sus familias, ofrecidas previa petición, en un determinado momento de la vida del niño, que abarca cualquier acción realizada cuando un niño necesita un apoyo especial para: asegurar y mejorar su evolución personal, reforzar las propias competencias de la familia y fomentar la inclusión social de la familia y del niño (Agencia Europea, 2010, p. 7).

Entre los diferentes elementos que se identifican como relevantes en la AT, la disponibilidad es uno de los que se debe destacar:

Una aspiración compartida de la AT es llegar tan pronto como sea posible a todos los niños y familias que necesiten apoyo. Esta es una prioridad general en todos los países que pretende compensar las diferencias geográficas en relación a la disponibilidad de recursos, garantizando que los niños y las familias que soliciten ayuda puedan beneficiarse de la misma calidad de los servicios (ibíd., pp. 7–8).



La atención temprana también se discutió en el marco del proyecto de la *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales*:

Los profesores y profesionales de un centro de apoyo presentaron prioridades claras. Estas incluían: alta prioridad para la intervención temprana; la importancia y la necesidad de trabajar con los padres [entre otros] (Agencia Europea, 2009, p. 55).

Detección temprana y evaluación

El informe de la Agencia, *Evaluación e inclusión educativa: Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*, facilita una extensa descripción de este importante aspecto:

La evaluación inicial de los alumnos con posibilidades de tener NEE [necesidades educativas especiales] puede atender a dos propósitos:

- *La identificación ligada a una decisión oficial para “reconocer” a estudiantes con posibles necesidades educativas especiales que requieren unos apoyos y unos recursos adicionales para su aprendizaje.*
- *Para informar programas de aprendizaje, en los que se hace hincapié en la evaluación de los puntos fuertes y débiles que pueda tener el alumno en las diferentes áreas de su experiencia educativa. Tal información se utiliza a menudo de una manera formativa – posiblemente como punto de partida para Planes Educativos Individuales [PEIs] u otro tipo de métodos con determinación de objetivos – más que como una evaluación de referencia. (Watkins, 2007, p. 22).*

“Equipos multidisciplinares llevan a cabo evaluaciones de identificación inicial con maestros corrientes, padres y alumnos como socios plenos en el proceso de evaluación” (ibíd., p. 38).

Se destacó la importancia de una evaluación temprana seguida de medidas de intervención tempranas en el ámbito del informe de la Agencia *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales* (2009a), así como los hallazgos del informe de la Agencia *Mapeo de la Implementación de la Política para la Educación Inclusiva (MIPIE)* (2011a).

Apoyo temprano

La mayoría de los informes de la Agencia hacen referencia a la importancia y el beneficio del apoyo temprano.

El proyecto *La Educación Inclusiva y la Práctica en el Aula* menciona que:



Los criterios que se deberían utilizar al ofrecer a los alumnos medidas especiales de tiempo parcial son: (1) tan pronto como sea posible; (2) tan flexible como sea posible (si un enfoque no funciona, elija otro); (3) tan “liviano” como sea posible (sin efectos colaterales negativos); (4) tan cercano como sea posible (por lo tanto y preferiblemente en la clase ordinaria y dentro de la escuela ordinaria); y (5) tan breve como sea posible (Agencia Europea, 2003, p. 16).

El informe *La Capacitación Docente para la Inclusión en toda Europa – Retos y Oportunidades*, postula:

la inversión en la educación infantil temprana y un sistema educativo cada vez más inclusivo, probablemente representa un uso de recursos más efectivo que iniciativas a corto plazo diseñadas para “tapar boquetes” o apoyar a determinados grupos marginales (Agencia Europea, 2011b, p. 77).

Planificando la transición

Diferentes proyectos de la Agencia sobre la transición han enfocado en la necesidad de un plan temprano para avanzar de una etapa educativa a la otra, así como de la educación al mundo laboral (2002a, 2002b, 2006 y 2013).

El informe *La Transición de la Escuela al Empleo. Los Principios y Recomendaciones Clave para los Responsables Políticos* destaca que los países necesitan “asegurarse de desarrollar planes de transición lo suficientemente tempranos en las trayectorias escolares de los alumnos, y no sólo al final de la educación obligatoria” (Agencia Europea, 2002a, p. 5).

Dentro del marco de trabajo de la Agencia respecto a este tema, *Programas Individuales de Transición*:

parece que la transición hacia el empleo es parte de un largo y complejo proceso que cubre todas las fases de la vida de una persona, y debe gestionarse de la manera más apropiada. “Una buena vida para todos”, así como “un buen empleo para todos” son los máximos objetivos de un proceso de transición con éxito. Los tipos de medidas u organización de las escuelas o de otro tipo de establecimientos educativos no debería interferir o impedir el logro de tal proceso (Agencia Europea, 2006, p. 8).

En conclusión, el objetivo principal de una intervención temprana es proporcionar actividades significativas y positivas para promover el desarrollo temprano del niño, la implicación familiar, la calidad de vida, la inclusión y el enriquecimiento social. Hay que tener en cuenta que los servicios de apoyo son esenciales para algunos, y también beneficiosos para todos. Todos los niños tienen el derecho a recibir apoyo cuando sea necesario. Esto requiere una aproximación coordinada sobre diferentes sectores y una cooperación eficiente entre todas las partes interesadas.



LA EDUCACIÓN INCLUSIVA BENEFICIA A TODOS

Introducción

Existe un reconocimiento creciente en toda Europa y más extensamente a nivel internacional, de que es imperativo promover y poner en práctica políticas de educación inclusiva. Las *Conclusiones del Consejo sobre la dimensión social de la educación y de la formación* indican que: “Crear las condiciones requeridas para una inclusión exitosa de los alumnos con necesidades educativas especiales en escuelas regulares beneficia a todos los estudiantes” (Consejo de la Unión Europea, 2010, p. 5).

El Libro Verde sobre la Migración y la Movilidad de la Comisión de las Comunidades Europeas destaca que:

Las Escuelas deben jugar un papel de liderazgo en la creación de una sociedad inclusiva ya que representan la principal oportunidad para los jóvenes de las comunidades de inmigrantes y de acogida para llegar a conocerse y respetarse ... la diversidad lingüística y cultural debe aportar un recurso muy valioso para las escuelas (Comisión de las Comunidades Europeas, 2008, p. 1).

La Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura (UNESCO) (2009) indica claramente que la educación inclusiva es una cuestión de equidad y es por lo tanto un tema de calidad que tiene impacto sobre todos los estudiantes. Se destacan tres propuestas acerca de la educación inclusiva: la inclusión y la calidad son recíprocas; el acceso y la calidad están vinculados, reforzándose mutuamente; y, la calidad y la equidad son puntos centrales para asegurar la educación inclusiva.

Un cierto número de proyectos de la Agencia también se han centrado en este tema. El informe de la conferencia sobre *Lograr el éxito de todo el alumnado (RA4AL)* de la Agencia (Agencia Europea, 2012c) destaca que los temas que rodean la definición de inclusión se han vuelto cada vez más importantes, pero parece que existe un creciente consenso en la necesidad de un enfoque basado en los derechos de las personas, para desarrollar una mayor equidad y justicia social y apoyar el desarrollo de una sociedad no discriminatoria. El debate sobre la inclusión, por lo tanto, se ha ampliado de un mero enfoque sobre la re-ubicación de niños considerados con necesidades educativas especiales en escuelas corrientes, a uno que busca facilitar una educación de alta calidad – con el consiguiente beneficio – para todos los estudiantes.

A medida que más países se dirigen hacia una definición más amplia de educación inclusiva, la diversidad se reconoce como “natural” en cualquier grupo de estudiantes y la educación inclusiva se puede ver como un medio para lograr el éxito



a través de la presencia (acceso a la educación) participación (calidad de la experiencia del aprendizaje) y el logro (procesos de aprendizajes y resultados) de **todos** los estudiantes.

El trabajo de la Agencia en *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva* (Agencia Europea, 2009b) refuerza la importancia del aprendizaje centrado/personalizado en el estudiante, la evaluación del profesor que apoya el aprendizaje y el trabajo colaborativo con los padres y las familias – todos estos son, por lo tanto, factores clave para mejorar la calidad de la educación para todos los estudiantes.

La educación inclusiva como un enfoque para lograr el éxito de todo el alumnado

Wilkinson y Pickett puntualizan que “una mayor igualdad, así como un incremento en el bienestar de toda la población, es también la clave para los logros de estándares nacionales” (2010, p. 29). Ellos destacan que:

Si un país quiere obtener altos promedios de logro educativo entre sus niños escolarizados, debe abordar la desigualdad subyacente que crea un gradiente social pronunciado en el logro educativo (ibíd., p. 30).

Desafiando la idea de que la inclusión de todos los estudiantes puede ir en detrimento de la consecución de altos logros en educación, la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos (OCDE, 2011) muestra que las mejoras dirigidas a los estudiantes más desfavorecidos no han de ser a expensas de los que obtienen mejores resultados académicos. El informe de la UNESCO *Learning Divides [La Enseñanza Divide]* (Willms, 2006) muestra también la evidencia de que el alto rendimiento escolar y la equidad pueden ir de la mano y que los países con rendimientos de alto nivel tienden a ser aquellos que están incrementando con éxito los logros de todos los estudiantes (Agencia Europea, 2012d).

Según el informe *RA4AL* de la Agencia,

Farrell y sus colegas (2007) ... descubrieron un pequeño órgano de investigación para sugerir que la ubicación de los estudiantes con NEE en escuelas ordinarias no presenta mayores consecuencias adversas para los logros académicos, comportamiento y actitudes de todos los niños. Un examen sistemático de la bibliografía encargado por Evidence for Policy and Practice Initiative (EPPI) [Evidencia Política y la Práctica (EPPI)] (Kalambouka et al., 2005) también indica que, en líneas generales, no existen efectos adversos en los alumnos sin NEE cuando alumnos con necesidades especiales son incluidos en escuelas corrientes (Agencia Europea, 2012d, p. 8).

Diversos estudios resumen los beneficios de la inclusión para aquellos alumnos sin ningún tipo de discapacidad. Estos beneficios incluyen:



Un incremento en el reconocimiento y la aceptación de las diferencias individuales y la diversidad, respeto para todas las personas, preparación para la vida adulta en una sociedad inclusiva y oportunidades para dominar actividades a través de la práctica y la enseñanza a otros. Tales efectos se documentan también en investigaciones recientes, por ejemplo Bennett y Gallagher (2012) (Agencia Europea, 2012d, p. 8).

El impacto positivo de las prácticas inclusivas con alumnos con discapacidad se indican también en investigaciones tales como las de MacArthur et al. (2005) y de Graaf et al. (2011). Estas incluyen una mejora de las relaciones y redes sociales, modelos de roles en grupos de iguales, un aumento de los logros, mayores expectativas, mayor colaboración entre el personal escolar y una mejor integración de la familia en la comunidad (Agencia Europea, 2012d, p. 8).

Beneficios más extensos podrían incluir oportunidades de acceso a un currículo más amplio y el reconocimiento y la acreditación del logro.

Se debería considerar mejorar la organización de “espacios” para la enseñanza y ofrecer más oportunidades a los estudiantes para descubrir capacidades en una gama de áreas más allá del aprendizaje académico (ibid., p. 25).

La investigación de Chapman et al. (2011) se centró especialmente en:

El liderazgo que promueve los logros entre los estudiantes con discapacidad/NEE y sugirió que la presencia de una población estudiantil diversa puede, bajo condiciones organizativas adecuadas, estimular disposiciones/arreglos colaborativos y fomentar modos de enseñanza innovadores para llegar a los grupos de difícil acceso (Agencia Europea, 2012d, p. 21).

“Lo que es bueno para los alumnos con NEE es bueno para todos los alumnos”

Esta declaración, mencionada en la publicación *Educación Inclusiva y la Práctica en el Aula* (Agencia Europea, 2003, p. 33), se ha repetido frecuentemente, desde entonces, en el trabajo de la Agencia.

Por ejemplo, en el mismo estudio se hizo hincapié en que:

La tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo es efectivo tanto en las áreas cognitivas como afectivas (socio-emocionales) del aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Los alumnos que se ayudan entre ellos, especialmente dentro de un sistema de grupos de alumnos flexible y bien considerado, aprovechan el aprendizaje conjunto (ibid., p. 23).



En el trabajo de la Agencia sobre la práctica inclusiva en las escuelas de secundaria en el 2005, se hizo notar que:

Todos los estudiantes – incluso los alumnos con NEE– demuestran mejoras en su aprendizaje en el que se lleva a cabo un seguimiento, evaluación, planificación y evaluación sistemático de su trabajo (Agencia Europea, 2005, p. 8)

y que:

Todos los estudiantes se benefician del aprendizaje cooperativo: el estudiante que explica a otro estudiante retiene mucho mejor la información y a más largo plazo y las necesidades de los estudiantes que están aprendiendo se abordan mejor por un compañero cuyo nivel de conocimiento es solo ligeramente más alto que el suyo (ibid., pp. 18–19).

El informe RA4AL indica que:

un sistema que permite a los alumnos progresar hacia objetivos comunes, pero a través de diferentes rutas, utilizando diferentes estilos de aprendizaje y evaluación, debería ser más inclusivo e incrementar el logro de todos los estudiantes (Agencia Europea, 2012d, p. 25).

El trabajo de la Agencia en *La Evaluación e inclusión educativa* también apunta la necesidad de involucrar a todos los padres/familias en la enseñanza y en el proceso de evaluación (Watkins, 2007).

El mismo informe apunta que el proceso de diferenciación necesita una consideración cuidadosa. Aunque se puede asociar con la individualización y la personalización y visto como una manera de conocer las necesidades más específicas individuales o de grupo, a menudo se basa más en el profesor que en el estudiante. La personalización necesita comenzar con las necesidades e intereses de todos los estudiantes.

En el proyecto más reciente de *i-access [acceso a la información]* de la Agencia, se puntualiza que los beneficios de una tecnología asistencial o “tecnologías facilitadoras” a menudo se muestran útiles para un gran número de usuarios. “La accesibilidad beneficia a usuarios con discapacidad y/o necesidades educativas especiales y a menudo pueden beneficiar a todos los usuarios” (Agencia Europea, 2012e, p. 22).

Los puntos de vista expresados por gente joven con y sin discapacidad en la publicación *La opinión de los jóvenes sobre educación inclusiva*, proporcionan un claro resumen de los beneficios de la educación inclusiva para todos los estudiantes. Tal como expresó un joven estudiante: “La educación inclusiva es para todos los niños. Las escuelas ordinarias deberían estar cerca de sus hogares. Esta experiencia



promueve conocer a gente del vecindario” (Agencia Europea, 2012a, p. 11). Otros añadieron: “Los estudiantes con y sin necesidades educativas especiales pueden aprender los unos de los otros e intercambiar sus conocimientos”, “Es bueno para nosotros –y bueno para ellos. Es importante reconocer los beneficios de cada uno en clase”, “La educación inclusiva ayuda a los niños de colegios ordinarios a ser más tolerantes, con mentes más abiertas” (ibíd., p. 22).

Seguimiento del progreso

Como la educación inclusiva se ha ampliado con el fin de considerar una educación de calidad para todos los alumnos, es necesario encontrar nuevas formas para hacer un seguimiento del progreso. En el trabajo de la Agencia sobre indicadores y el informe *MIPIE* (2011a) se sugiere que, a nivel escolar, la recopilación de datos podría tener en cuenta los factores que tienen algún tipo de impacto sobre la calidad de las estrategias de admisión de las escuelas como: reglas de admisión y políticas no discriminatorias; políticas y estrategias desarrolladas para ayudar a los estudiantes a revelar sus necesidades; la existencia de una declaración clara de política contra el acoso; la implementación de códigos existentes para la práctica de la educación inclusiva; sesiones de formación del personal relativas a temas de admisión y creación de un clima escolar de bienvenida; trabajo respetuoso y colaborativo con los estudiantes y las familias; estrategias para ayudar a los estudiantes y a las familias a participar activamente en la comunidad escolar y en el aula; y la disponibilidad de información, estrategias de asesoramiento y consejo y su impacto en los estudiantes.

En conclusión, los debates acerca de la inclusión buscan proporcionar una educación de alta calidad – y beneficios – para todos los estudiantes. Un alto rendimiento escolar y la equidad pueden ir de la mano.

El sistema educativo es complejo y fragmentado y, en la actualidad, carece de un pensamiento coherente sobre la educación inclusiva. En general, existe poco apoyo para directores y juntas directivas que puedan estar intentando aportar algún cambio en situaciones aisladas. La diversidad está incrementándose en todo el sistema, pero las tradiciones del pasado limitan las acciones. La capacidad de las escuelas debe desarrollarse a través del conocimiento del contexto, la correspondencia (entre la legislación y la política/práctica), la claridad conceptual y un apoyo continuo – para todas las partes interesadas – que fomenten escuelas proactivas en lugar de reactivas. El conocimiento de todos los alumnos y la intervención temprana desarrollará un apoyo de calidad para todos los estudiantes, considerado parte de la educación regular.



PROFESIONALES ALTAMENTE CUALIFICADOS

Introducción

“Profesionales altamente cualificados” abarca temas de formación inicial y de formación permanente, el perfil, valores y competencias del profesorado, métodos efectivos de contratación y actitudes, así como la creación de redes de trabajo y la coordinación de todos los profesionales.

La juventud que asistió a la Audiencia del Parlamento Europeo, organizado por la Agencia en el 2011, recordó:

El punto de partida de la educación inclusiva está en el conocimiento y la formación de los profesores... Éstos deben conocer las necesidades de cada alumno y dar oportunidades para que todos podamos alcanzar con éxito nuestras metas. Todos nosotros tenemos talento y juntos creamos una comunidad que trabaja mucho mejor (Agencia Europea, 2012a, p. 12).

Formación inicial y formación permanente

La formación inicial y la formación permanente apropiada de los profesores y otros profesionales son consideradas un factor clave para que las prácticas de inclusión tengan éxito. El informe de la Agencia *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica* destacan que:

Todos los docentes deben desarrollar las habilidades que den respuesta a la heterogeneidad de la totalidad del alumnado. En su formación inicial y permanente, los docentes deben alcanzar las habilidades, conocimientos y comprensión que les den confianza a la hora de afrontar eficazmente la amplia variedad de necesidades de sus alumnos (Agencia Europea, 2011c, p. 15).

El informe de la Agencia *La Capacitación Docente para la Inclusión en toda Europa – Retos y Oportunidades* se refiere a la estructura de la capacitación docente inicial:

Una de las prioridades clave en la formación del profesorado... incluye la necesidad de revisar la estructura para mejorar la capacitación docente para la inclusión y fusionar la educación de los profesores de educación convencional con la de los profesores de educación especial. El papel cambiante del profesorado se está dando a conocer cada vez más, enfatizando la necesidad de cambios significativos y la manera en que los profesores se forman para sus actividades profesionales y responsabilidades (Agencia Europea, 2011b, p. 18).

Es más, señala que:

Los formadores de docentes son una pieza clave para garantizar la formación de una fuerza educativa de alta calidad; sin embargo, muchos países europeos



aun no poseen una política explícita sobre las competencias que deben tener o en cómo deberían ser seleccionados o formados (ibíd., p. 63).

El perfil de los profesores inclusivos y otros profesionales

Dentro del marco del proyecto de la *Capacitación Docente para la Inclusión*, el *Perfil de los Profesores Inclusivos* (Agencia Europea, 2012b) ha sido desarrollado como una guía para el diseño y la implementación de programas de capacitación docente inicial (initial teacher education: ITE). Esto identifica un marco de valores fundamentales y áreas de competencias que son aplicables a cualquier programa ITE para preparar al profesorado para trabajar en el educación inclusiva y considerar todas las formas de diversidad.

El marco de valores fundamentales y áreas de competencias incluyen:

Valoración de la Diversidad del Alumnado – las diferencias del alumnado se consideran una fuente y una ventaja para la educación. Las áreas de competencia dentro de estos valores fundamentales están vinculados a: *Concepciones de la educación inclusiva; El punto de vista del profesorado sobre diferencias del alumnado.*

Apoyo a Todo el Alumnado – los profesores tienen altas expectativas de los logros de los estudiantes. Las áreas de competencia dentro de estos valores fundamentales están vinculadas a: *promover el aprendizaje académico, práctico, social y emocional de todo el alumnado y los estudios de enseñanza efectiva en clases heterogéneas.*

Trabajar con los Demás – la colaboración y el trabajo en equipo son estudios esenciales para todo el profesorado. Las áreas de competencia dentro de estos valores fundamentales están vinculados a: *Trabajar con los padres y las familias; trabajar con otros profesionales de la educación.*

Desarrollo Personal Profesional – la enseñanza es una actividad de aprendizaje y el profesorado tiene la responsabilidad de formarse a lo largo de su carrera. Las áreas de competencia dentro de estos valores fundamentales están vinculados a: *Los profesores como profesionales reflexivos; La capacitación docente inicial como fundamento para un ulterior aprendizaje y desarrollo profesional (ibíd.b, p. 7).*

Enfoques para la contratación

Los enfoques efectivos para la contratación y el aumento de las tasas de retención del profesorado y otros profesionales, se presentan como factores clave en numerosos proyectos de la Agencia. El informe de la Agencia *La Capacitación docente para la Inclusión en toda Europa – Retos y Oportunidades* destaca que:



Deberían explorarse enfoques eficaces para mejorar la contratación de los candidatos a profesores e incrementar los índices de permanencia, con el fin de aumentar el número de docentes con diferentes formaciones, incluidos aquellos con discapacidades. (Agencia Europea, 2011b, p. 71).

El informe del proyecto señala que:

Una minoría de países utilizan pruebas para regular el acceso a la carrera docente, pero la reciente investigación de Menter y sus colegas (2010) destaca la evidencia de que existen ciertas dimensiones en relación a los procesos eficaces de enseñanza que no se pueden predecir de un modo fiable a través de exámenes de habilidad académica. Esta conclusión está ciertamente apoyada tanto en la bibliografía revisada como en lo expresado en los informes nacionales. En ambos casos se incide en la importancia de las actitudes, valores y principios sumados al conocimiento y habilidades en el desarrollo de la práctica inclusiva. Estos, junto con las disposiciones que apoyan el desarrollo de la competencias requeridas son difíciles de comprobar, incluso a través de entrevistas y se necesita más investigación sobre los métodos de selección de los candidatos a futuros docentes (Agencia Europea, 2011b, pp. 19–20).

Actitudes positivas

Las actitudes positivas del profesorado y otros profesionales se destacan como un elemento clave para la educación inclusiva en la mayoría de los proyectos de la Agencia. El informe de la Agencia *Educación Inclusiva y la Práctica en el Aula* señala que:

Por supuesto, la inclusión depende en buena medida de las actitudes del profesorado hacia el alumnado con necesidades educativas especiales, su visión sobre las diferencias en el aula y su voluntad para tratar esas diferencias de manera efectiva. Generalmente, las actitudes de los profesores se han presentado como un factor decisivo en hacer las escuelas más inclusivas (Agencia Europea, 2003, p. 12).

De manera similar, el informe de la Agencia *Principios fundamentales para la promoción de la calidad de la educación inclusiva – Recomendaciones para la puesta en práctica* destaca la importancia de actitudes positivas:

Todos los profesores deberían tener actitudes positivas hacia los estudiantes y la voluntad de trabajar de manera colaborativa con los colegas. Todos los profesores deberían ver la diversidad como una fuerza y estímulo para su propio aprendizaje (Agencia Europea, 2011c, p. 14).

El informe de la Agencia *Evaluación e inclusión educativa: Aspectos Clave para la Política y la Práctica* indica que:



Las actitudes que un profesor ordinario mantiene en relación a la inclusión, la evaluación y por lo tanto en la evaluación inclusiva son cruciales. Las actitudes positivas pueden fomentarse mediante el suministro de una formación apropiada, apoyo, recursos y experiencias prácticas de inclusión con éxito. El profesorado requiere acceso a tales experiencias para ayudarlos a desarrollar las actitudes positivas necesarias (Watkins, 2007, p. 51).

Red de trabajo y coordinación

Todos los informes de la Agencia se refieren al papel efectivo de la colaboración y la coordinación de los profesionales y de la creación de redes de trabajo con servicios comunitarios multidisciplinares. Un ejemplo a tener en cuenta es el informe de la Agencia *La Capacitación Docente para la Inclusión: El Perfil del Profesorado Inclusivo (TE4I)*, que destaca que:

La implementación de la educación inclusiva debería ser vista como una tarea colectiva, con diferentes partes interesadas, cada uno con papeles y responsabilidades que cumplir. El apoyo que el profesorado del aula necesita para cumplir su papel incluye el acceso a una organización que facilite la comunicación y el trabajo en equipo con un amplio abanico de diferentes profesionales (incluyendo aquellos que trabajan en instituciones de educación superior), así como oportunidades de desarrollo profesional permanentes (Agencia Europea, 2012b, p. 23).

En la publicación de la Agencia *Inclusive Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*, los temas de enseñanza cooperativa y resolución de problemas de forma colaborativa destacan como un factor clave para la práctica inclusiva eficaz. El proyecto expone que: “Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con un amplio abanico de colegas dentro de la escuela así como con profesionales externos” (Agencia Europea, 2005, p. 6).

Para concluir:

La educación inclusiva implica un cambio de sistema en la manera en que los profesores y otros profesionales de la educación son formados, no sólo en términos de competencias sino también de valores éticos.

Los aspectos principales relacionados con profesionales altamente cualificados se pueden resumir a través de un número de indicadores en el área de la legislación para la educación inclusiva desarrollada y presentada en el proyecto de la Agencia, *Desarrollo de un número de indicadores – para la educación inclusiva en Europa*:

Los programas de formación inicial del profesorado y de formación permanente del profesorado incluyen educación especial o temas relacionados con la inclusión.



El profesorado y todo el personal reciben apoyo para desarrollar sus conocimientos, habilidades y actitudes respecto a la inclusión y por eso están preparados para afrontar todas las necesidades del alumnado en la enseñanza regular.

Se dispone de cursos y oportunidades de progreso profesional para mejorar las habilidades pedagógicas del profesorado.

Los profesores planifican, enseñan y revisan en equipo.

Los recursos exclusivos se dejan a parte para el desarrollo apropiado de profesionales relacionados con el conocimiento de las necesidades educativas especiales en la educación inclusiva (Kyriazopoulou y Weber, 2009, p. 28).



SISTEMAS DE APOYO Y MECANISMOS DE FINANCIACIÓN

Introducción

En noviembre del 2011, la Agencia Europea acogió una Audiencia en el Parlamento Europeo en Bruselas. En la discusión participaron ochenta y ocho jóvenes, con y sin necesidades educativas especiales y/o con discapacidad, procedentes de la educación secundaria y la formación profesional, y debatieron sobre qué significa para ellos la educación inclusiva. Algunos de los resultados tienen relación directa con temas de provisión de servicios y financiación. “La educación inclusiva requiere recursos adicionales como tiempo y dinero, pero cada alumno debe conseguir la educación que desea” (Agencia Europea, 2012a, p. 13).

Es importante el acceso físico a los edificios (ascensores, puertas automáticas, interruptores accesibles, etc.) ... En el caso de los exámenes, se necesita tiempo extra ... Se necesitan sistemas de apoyo interno para apoyar a los estudiantes con discapacidad (ibíd., p. 27).

El apoyo de personas fuera del personal de la escuela que puedan actuar como mediadores para los estudiantes con necesidades educativas especiales, es positivo. Hubo profesores que no quisieron cooperar realizando trabajos de educación inclusiva para mí y para otros; los profesores deberían aceptar a todos en sus clases (ibíd., p. 20).

Los recortes del gobierno ya están teniendo impacto en ciertos tipos de apoyo – las personas que trabajan como mediadores están perdiendo su trabajo. El dinero está dirigiéndose a las escuelas, pero no sirve de mucho, ya que los profesores “normales” tienen que dar apoyo sin ningún tipo de instrucciones (ibíd., p. 27).

Se suele decir que la educación inclusiva es cara, pero cuando tratamos de ahorrar, acabamos pagando más para gestionar los problemas. ... Incluso si un país no tiene muchos recursos, la educación inclusiva se tiene que hacer de la mejor forma posible. La educación inclusiva es una inversión, debemos invertir en las personas; las personas son el único recurso (ibíd., p. 24).

Sistemas de apoyo y mecanismos de financiación

Los sistemas de apoyo y los mecanismos de financiación abarcan todos los niveles del aprendizaje y por lo tanto, tocan brevemente varios temas. Además, limitar el tema tan sólo al campo de la educación sería insuficiente:

Los niños y la juventud no tendrán éxito en su aprendizaje si su salud básica, necesidades sociales y emocionales no se cumplen. Esto puede requerir apoyo para las familias y comunidades y necesitará de otros servicios como los



sanitarios y los sociales para colaborar y asegurar un enfoque integral (Agencia Europea, 2011c, pp. 17–18).

Existe una amplia concienciación de que la formulación de políticas basadas en la evidencia, es crítica para el desarrollo a largo plazo de los sistemas de educación inclusiva. Esto fue reconocido dentro del trabajo de la Agencia que se remonta al año 1999 dentro del informe *Financiación de la Educación Especial* que argumentaba que:

Los procedimientos de evaluación y seguimiento dentro de los países se podrían mejorar también dentro del marco de la educación especial. En primer lugar es importante garantizar y estimular un gasto eficiente y efectivo de los fondos públicos. En segundo lugar, parece necesario mostrar claramente a los usuarios del sistema educativo (el alumnado con necesidades educativas especiales y sus padres) que la educación dentro del aula ordinaria (incluyendo todas las instalaciones adicionales y el apoyo) es de suficiente alta calidad (Agencia Europea, 1999, p. 158).

Tanto la financiación como recursos fueron abordados en varios proyectos de la Agencia. Por lo tanto, las siguientes declaraciones y resultados sacan a la luz estos dos temas desde diferentes perspectivas planteadas en diferentes proyectos llevados a cabo por la Agencia.

Atención Temprana (AT)

“La tendencia común en Europa es que los servicios de la AT se encuentran y se facilitan tan cerca como sea posible del niño y de la familia” (Agencia Europea, 2010, p. 17), ej. en el municipio o localidad.

Los recursos y servicios de AT deberían llegar a todas las familias y niños que necesiten apoyo a pesar de sus diferentes orígenes socio-económicos... Esto implica que los fondos públicos deberían cubrir todos los costes relacionados con los servicios de la AT que se proporcionan a través de los servicios públicos, organizaciones no gubernamentales, organizaciones sin ánimo de lucro, etc., cumpliendo los estándares de calidad nacional requeridos (ibíd., pp. 21–22).

La financiación pública para los servicios de AT y su provisión provienen normalmente del gobierno central y/o de los fondos federales/regionales y/o locales. En la mayoría de los casos los fondos de la AT son una combinación de los tres niveles de administración anteriormente mencionados, seguros de salud y recaudaciones de fondos de organizaciones sin ánimo de lucro (ibíd., p. 22).

Las recomendaciones para mejorar la coordinación de los servicios y los recursos de la AT incluyen, entre otras, que:



La AT es, a menudo, un área interinstitucional de trabajo, pero en cualquier caso, un área de trabajo interdisciplinar. Los responsables políticos necesitan reconocer esto garantizando que la política y la orientación se desarrollan conjuntamente con los departamentos de salud, educación y servicios sociales y que cualquier directriz publicada para servicios regionales y locales contiene los logotipos de más de un departamento. Tan sólo de esta manera el trabajo integrado podrá tener calado a nivel regional y local (ibíd., p. 42).

Educación Inclusiva y Práctica en el Aula

La existencia de diferentes modelos para tratar las diferencias en las aulas depende no sólo de factores como el profesorado, sino también de la manera en que las escuelas organizan la práctica educativa y otros factores externos.

Esta declaración fue incluida en el informe de la Agencia sobre *Educación Inclusiva y Práctica en el Aula* (Agencia Europea, 2003, p. 8).

Está claro que el cuidado del alumnado con NEE no es sólo una cuestión de recursos a nivel del aula. Se debería reconocer que la estructura organizativa a nivel escolar determina también la cantidad y el tipo de recursos que el profesorado puede utilizar en la enseñanza del alumnado con necesidades educativas especiales (ibíd., p. 14).

El uso de los recursos dentro de las escuelas se debería considerar de una manera flexible ... las escuelas deberían tener diversos grados de libertad para la utilización de los recursos de acuerdo con sus propios deseos y puntos de vista. La burocracia debería evitarse en la mayor medida posible y también el alumnado sin necesidades educativas especiales o con necesidades educativas especiales menores debería ser capaz de beneficiarse para aprovechar los recursos dentro de las clases o las escuelas en caso de que sea necesario o si lo desea el maestro (ibíd., p. 16).

“Los acuerdos de financiación y los incentivos que se incluyen en estos acuerdos juegan un papel decisivo” (ibíd., p. 17).

Un llamado modelo aceptable a nivel regional (municipio) parece ser la opción de financiación más apropiada. En tal modelo, los presupuestos para las necesidades educativas especiales se delegan desde niveles centrales a instituciones regionales (municipalidad, distritos, núcleos escolares). A nivel regional, las decisiones se toman en base a cómo se gasta el dinero y qué alumnos deberían beneficiarse de los servicios especiales ... Por lo tanto, un modelo descentralizado posiblemente es más efectivo en lo que a costes se refiere y ofrece menos oportunidades para formas de comportamiento estratégico no deseables. Sin embargo, parece obvio que un gobierno central



interesado, tiene que especificar claramente qué objetivos se deben alcanzar (ibid., p. 18).

Formación Profesional (FP)

La implementación de programas de FP sigue una planificación a largo plazo en el sector educativo y en la cooperación con los interlocutores sociales.

Existe un enfoque en el establecimiento de vínculos más estrechos... con el fin de desarrollar el currículo de programas profesionales y conjugar criterios docentes y contenidos con las habilidades necesarias para la vida laboral... organizando y llevando a cabo una evaluación de competencias, colaborando en el establecimiento del contenido de nuevas cualificaciones, estándares y currículos, y adaptando los programas de FP a las necesidades de la economía (Agencia Europea, 2014, p. 23).

A nivel individual, los estudiantes con necesidades educativas especiales reciben una asistencia educativa especial (ej. tecnología asistencial, intérpretes de lenguaje de signos, material de enseñanza especial, copias u otras formas de asistencia práctica) para hacer accesible el currículo de FP (ibid., p. 15).

A nivel regional, las comunidades, provincias, municipios ... son claves para asegurar el mejor ajuste entre los objetivos educativos y las necesidades del mercado laboral. Las juntas asesoras regionales tienen un papel activo en la actualización de la estructura de los programas educativos dentro de su responsabilidad regional y en cooperación con los interlocutores sociales. Juegan un papel importante ofreciendo flexibilidad en los itinerarios de los estudiantes.

Las instituciones de FP son dirigidas por diferentes organismos en los países Europeos, tales como autoridades locales, organizaciones no gubernamentales, sector privado, etc. En los países Europeos analizados, la mayor responsabilidad de la financiación recae en el estado y las entidades gubernamentales a nivel regional o municipal. Es más, en la mayoría de los países, los criterios de financiación dependen del tipo de titularidad (pública/privada) en el país. Otras medidas para promocionar el empleo entre los estudiantes con NEE son el pago del coste del servicio de empleo asistido, la exención del pago de pensiones y de seguro de invalidez, una recompensa por exceder la cuota, ayudas financieras a los trabajadores con discapacidad que se establecen como empresarios, reducción del pago a la seguridad social, reducción de impuestos por contratar a jóvenes estudiantes con NEE o recompensas anuales por buenas prácticas. También existen esquemas que permiten a los estudiantes incorporarse al mundo laboral reteniendo un porcentaje de su prestación de bienestar social (ej. asignación de invalidez), que no está sujeta a impuestos o seguro social. Se les permitiría también a los



empleados retener “beneficios secundarios” (ej. asignación de combustible, tarjeta sanitaria) por un cierto periodo de tiempo.

Tecnologías de la Información y la Comunicación (TIC)

Indudablemente, las TIC accesibles pueden actuar como un facilitador para equiparar la participación en las actividades educativas de una variedad de estudiantes con NEE. Los estudiantes con NEE destacaron la importancia de las TIC durante la Audiencia del Parlamento Europeo en el año 2011:

En nuestro país existe una organización que proporciona materiales especiales y TIC. La escuela puede pedir prestadas las ayudas de la organización y los estudiantes también pueden llevárselas a casa. Cuando no necesitan estas ayudas nunca más estas se pueden utilizar por otros estudiantes en la misma o en otras escuelas. Es muy importante tener ayudas tecnológicas como apoyo (Agencia Europea, 2012a, p. 14).

Sin embargo:

El hecho de que el camino hacia la equidad en educación a través del apoyo de las TIC accesibles, este siendo ensombrecido por los acontecimientos económicos negativos, resalta la importancia de que las políticas globales europeas e internacionales deben continuar tomando la iniciativa en este campo. (Agencia Europea, 2013, p. 24).

En este contexto, la adquisición podría considerarse como un mecanismo de financiación, si la accesibilidad es un pre-requisito intrínseco. La accesibilidad debería ser un principio rector para la adquisición de todos los bienes y servicios.

El acceso a tecnologías TIC apropiadas en diferentes contextos de aprendizaje permanente – incluyendo situaciones vinculadas al hogar – a menudo requiere contribuciones de profesionales que provienen de diferentes campos... Esto implica coordinación entre los individuos, servicios y a menudo políticas en diferentes sectores del trabajo. También implica aproximaciones flexibles para la financiación de las TIC, con posibilidades de tomar decisiones a nivel local sobre el gasto, vinculándolo a las necesidades locales identificadas (UNESCO Instituto para las Tecnologías de la Información en Educación y la Agencia Europea, 2011, p. 88).



Para concluir:

Cuatro requisitos referentes a los sistemas de financiación deben ser considerados para garantizar que estos sistemas sustenten totalmente los objetivos de la política educativa.

Una política de financiación que apoye totalmente la educación inclusiva. Esto incluye el desarrollo de políticas fiscales que creen incentivos, en vez de impedimentos, para la provisión de prácticas de inclusión en empleos y servicios. Aunque haya un número de posibilidades alternativas para financiar al alumnado con NEE, la financiación per cápita parece ser la más prometedora para satisfacer las necesidades expuestas.

Una política de financiación basada completamente en las necesidades educativas. Los fondos individuales per cápita se pueden determinar a través del análisis del gasto, mostrando los costes relativos de los servicios a los estudiantes con condiciones especiales seleccionadas.

Una política de financiación que facilite plenamente respuestas flexibles, efectivas y eficientes a las necesidades. Más que financiar o facilitar recursos específicos, ej. Tipo de personal predeterminado, equipamiento o instalaciones, la financiación per cápita asigna recursos monetarios, promoviendo la flexibilidad en el uso local.

Una política sobre financiación que promueva plenamente el apoyo de servicios asociados y la necesaria colaboración intersectorial.

En general, las estructuras incentivas deberían asegurar que hay más dinero disponible en caso de que se coloque a un niño en un centro inclusivo, y se requiere un mayor énfasis en los resultados (no sólo académicos).



DATOS FIABLES

Introducción

Tanto la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD), como los objetivos estratégicos relacionados con la equidad en la educación de la Estrategia Europea en Materia de Discapacidad 2010–2020 y la Educación y la Formación 2020, actúan como los impulsores clave para la educación inclusiva en los países. El CRPD insta a los Estados Partes a:

... empezar a recopilar información apropiada, incluyendo datos estadísticos y de investigación, para habilitarlos para formular e implementar políticas para dar efecto a la presente Convención (Naciones Unidas, 2006, Artículo 31)

y

... de acuerdo con sus sistemas legales y administrativos, mantener, fortalecer, designar o establecer dentro del Estado Parte, un marco, incluyendo uno o más mecanismos independientes, como apropiados, para promocionar, proteger y hacer un seguimiento de la implementación de la presente Convención (ibid., Artículo 33).

Existe una amplia concienciación que la formulación de políticas basadas en la evidencia es crítica para el desarrollo a largo plazo de los sistemas de educación inclusiva. Los responsables de las políticas, expertos en recopilación de datos e investigadores son conscientes de la necesidad de la recopilación de datos a nivel nacional, que no sólo cumplen los requerimientos de las guías de política internacional, sino que también trabajan dentro de un estudio compartido para promover una sinergia de esfuerzos a nivel nacional e internacional. El trabajo de la Agencia ha mostrado que hay convocatorias para que la información de gran alcance esté disponible para los responsables de la política y para diferentes organizaciones a nivel nacional y europeo para tener una variedad de estudios complementarios para la recopilación de datos. Sin embargo, si bien la necesidad de tales datos es clara, los mejores métodos y procedimientos para recopilarla y analizarla son menos claros.

Como resultado del trabajo de la Agencia – especialmente de los proyectos *Desarrollo de un número de indicadores – para la educación inclusiva en Europa* (Kyriazopoulou y Weber, 2009) y *Mapeo de la Implantación de Políticas para la Educación Inclusiva (MIPIE)* (Agencia Europea, 2011a) – surgen cinco requerimientos políticos clave relacionados con la recopilación de datos cuando se considera la necesidad de evidencias de la educación inclusiva a nivel nacional:

- la necesidad de que la recopilación de datos a nivel nacional esté anclada en los acuerdos a nivel internacional y Europeo;

- la necesidad de entender el impacto de las diferencias en los sistemas educativos de diferentes países;
- la necesidad de analizar la eficacia de la educación inclusiva;
- la necesidad de la recopilación de datos para proporcionar evidencias relacionadas con temas de garantía de calidad; y
- la necesidad de seguir el progreso de los estudiantes a largo plazo.

Los responsables de las políticas necesitan datos cualitativos y cuantitativos que les informen sobre la calidad de la educación de los estudiantes con necesidades educativas especiales. Estos mensajes principales reflejan una recomendación central desde el *Informe Mundial sobre la Discapacidad* (Organización Mundial de la Salud/Banco Mundial, 2011): la necesidad de los países de desarrollar los sistemas de recopilación de datos existentes para datos cuantitativos, pero también la de llevar a cabo una investigación cualitativa específica y detallada relacionada con la eficacia de los costes y otros temas relacionados con la garantía de calidad.

El proyecto MIPIE lidera la llamada para el desarrollo de un marco compartido para la recopilación de datos que se construiría sobre procedimientos de recopilación de datos nacionales existentes, así como de acuerdos y procedimientos internacionales de recopilación de datos. ... Se identifican tres dimensiones sustentando un marco común:

- *Un cambio hacia un sistema basado en un enfoque de recopilación de datos sobre la base de conceptos y definiciones compartidos;*
- *La recolección de evidencias dirigida tanto a los puntos de referencia cuantitativos y cualitativos;*
- *El uso de un marco multi-nivel para analizar políticas a nivel nacional e internacional* (Agencia Europea, 2011a, p. 11).

Tal enfoque es necesario para apoyar el desarrollo de la “recopilación de datos por parte de los países, y poder así realizar un seguimiento de la eficacia de los sistemas de educación inclusiva” (ibíd.).

Seguimiento de los derechos de los estudiantes

Dentro de un marco integral para el seguimiento de los temas de derechos, deben identificarse tanto los indicadores cuantitativos y cualitativos con respecto a una serie de factores:

(i) La participación en la educación y la formación

El informe de la Agencia sobre *Atención Temprana* sugiere que:



Los responsables políticos deberían tener en vigor mecanismos eficaces para evaluar la demanda de los servicios de AT y mecanismos efectivos para comprobar si los proveedores de servicios se ajustan a la demanda, para poder planificar una mejora en el servicio. Se debería desarrollar una manera sistemática de recopilación y evaluación de datos fiables a nivel nacional: (Agencia Europea, 2010, pp. 39–40).

El proyecto *Participación en la Educación Inclusiva* establece que:

Aunque los gobiernos locales y nacionales ya recopilan datos suficientes sobre educación, poco se conoce sobre la participación ... Actualmente la mayoría de los datos recopilados con objeto de ser evaluados son datos estadísticos sobre matriculaciones, y nivelación de estudios ... Pocos países poseen métodos sistemáticos para la recopilación, el análisis y la interpretación cualitativa de datos sobre la participación a nivel individual, en el aula y en la escuela, aunque los informes escolares de auto-revisión y de inspección a menudo abordan temas de participación e inclusión (Agencia Europea, 2011d, p. 19).

Este informe también destaca algunos de los peligros potenciales asociados con la recopilación de datos en relación a la participación:

... las estructuras dadas para hacer un seguimiento de los niños con NEE pueden actuar como barreras para su participación y logros marcando a estos niños como diferentes. Una consecuencia inesperada de la categorización de algunos niños para supervisar su participación puede producir una paradoja, redundando en arreglos separados para su educación (ibíd., pp. 17–18).

(ii) Acceso al apoyo y al alojamiento

Tres estudios de la Agencia han considerado diferentes aspectos del apoyo a los estudiantes con NEE. El proyecto de resumen bibliográfico *Formación Profesional* cita a Redley (2009):

No existen referencias nacionales fiables en relación al número de organizaciones que ofrecen empleo asistido o el número de personas empleadas con discapacidad en el aprendizaje y el gobierno no participa en este proceso (Agencia Europea, 2012f, p. 41).

El estudio conjunto llevado a cabo por la Agencia con el Instituto para las Tecnologías de la Información en la Educación de la UNESCO examinó el uso de las TIC en la educación para personas con discapacidad, y sostiene que:

Tanto en relación a la Convención de las Naciones Unidas (2006) así como la regional (ej. Europea) y la política a nivel nacional, hay necesidad de información más detallada vinculada al seguimiento de indicadores cualitativos y cuantitativos y puntos de referencia de las TIC en la educación para gente con



discapacidades (UNESCO Instituto para la Educación y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011, p. 93).

En relación a la accesibilidad de la información para el aprendizaje, las recomendaciones del proyecto *i-access* [*acceso a la información*] de la Agencia indica que:

El cumplimiento con la política [de accesibilidad] debería ser supervisado sistemáticamente. El seguimiento del cumplimiento puede ser fomentado en la actualidad, pero debería ser extendido ... Existe una necesidad de recopilar sistemáticamente datos cuantitativos y cualitativos, los cuales deberían implicar a los usuarios finales del suministro de la información accesible. Sin embargo, el progreso del seguimiento no se debería limitar a un punto de referencia numérico, sino que debería incluir la posibilidad de recopilar ejemplos de buena práctica, que deberían servir como modelos para otros países y organizaciones (Agencia Europea, 2012e, pp. 40–41).

(iii) Las oportunidades de éxito en el aprendizaje y la transición

Dos grandes proyectos de la Agencia han considerado la transición de la escuela al empleo. Ambos indican una carencia de datos fiables en este campo. El proyecto *Transición de la Escuela al Empleo* sugirió que:

Los datos nacionales de otros países tan sólo incluyen el número de parados registrados, pero un alto porcentaje de personas con necesidades educativas especiales no está registrado – no tienen siquiera la oportunidad de obtener un primer empleo (Agencia Europea, 2002a, p. 2).

El seguimiento del estudio (Agencia Europea, 2006) no indica el desarrollo en esta área.

(iv) Oportunidades de afiliación

El estudio de la Agencia enfocado en la diversidad multicultural destaca una carencia de datos en relación a un factor de afiliación importante – los antecedentes de inmigración de los estudiantes con NEE:

Diversos países implicados en el proyecto informaron que actualmente hay una carencia de datos en el alumnado con NEE y con antecedentes de inmigración. Diferentes agencias gubernamentales tienen diferentes responsabilidades y no hay ningún enfoque de recopilación coordinada de datos. No hay otras razones para la falta de datos. Algunos países no mantienen estadísticas oficiales en relación al origen étnico de la gente que no sean las de la ciudadanía y el país del nacimiento con la justificación de que se prohíbe el procesamiento de datos personales que identifican la raza, el origen étnico, la discapacidad o las



creencias religiosas. En otros países no existe recopilación de datos sistemáticos en relación al alumnado con NEE o alumnado con NEE y antecedentes de inmigración a nivel nacional o local (Agencia Europea, 2009a, p. 28).

Seguimiento de la efectividad de los sistemas para la educación inclusiva

Los datos que examinan la eficacia de los sistemas para la educación inclusiva considera los temas de efectividad de costes, así como un número de áreas relacionadas con la experiencia de los estudiantes en educación: procedimientos de evaluación inicial, la participación sistemática de los estudiantes y sus familias en las experiencias educativas y la efectividad de los entornos de aprendizaje en la superación de las barreras y el apoyo de experiencias de aprendizaje significativas para todos los estudiantes.

El estudio de la Agencia sobre *Evaluación e inclusión educativa* destaca que hay necesidad de apoyar a las escuelas con:

... orientación sobre como la información sobre la evaluación – particularmente información sobre la evaluación estándar recopilada con fines de seguimiento nacionales – puede ser utilizada para mejorar la provisión y la práctica para todo el alumnado, incluyendo a aquellos con NEE (Watkins, 2007, p. 57).

El informe *Lograr el éxito de todo el alumnado* indica que:

Con el fin de avanzar hacia una mayor equidad en la educación, se necesitan diversos indicadores de actuación adaptados a las realidades locales y centrados en las inversiones y los recursos, los procesos y los resultados. Mientras que la información (incluidos los datos) debería ser utilizada para centrar el apoyo y hacer un seguimiento del éxito de las políticas y la prácticas inclusivas, es necesario tener cuidado de que los sistemas de responsabilidad no causen involuntariamente cambios inapropiados (Agencia Europea, 2012d, p. 22).

Este estudio destaca dificultades potenciales sobre este tema:

En el clima actual, el desarrollo de unos mecanismos de responsabilidad apropiados y modos de medir la valoración de los logros y hacer un seguimiento de la equidad presenta muchos desafíos. A pesar de la tendencia de obtención de datos duros, Fullan (2011) advierte que: “las estadísticas son un siervo maravilloso pero un terrible jefe” (p. 127) y Hargreaves y Shirley (2009) subrayan la importancia de poner la responsabilidad ante todo. Sugieren que la responsabilidad debería “servir como conciencia a través del muestreo” y que debe hacerse un asalto a “los excesos de la estandarización probada que niega la diversidad y destruye la creatividad” (p. 109) (Agencia Europea, 2012d, p. 22).



Dentro del proyecto *MIPIE* se argumentó que el seguimiento de la eficacia de los sistemas de educación inclusiva también debería incluir la consideración de la eficacia de la capacitación docente (Agencia Europea, 2011a). El informe del proyecto *TE4I* destaca un número de temas relacionados con la disponibilidad de datos en esta área. Con consideración a la representación de los profesores de grupos minoritarios:

La mayoría de los países no recopilan informes de datos anecdóticamente por la escasa representación de personas con discapacidad y de aquellos provenientes de grupos étnicos minoritarios entre maestros en formación y maestros cualificados y la situación parece ser similar entre formadores de docentes (Agencia Europea, 2011b, pp. 20–21).

El informe indica también la necesidad de datos que conduzcan al cambio basado en la evidencia.

La carencia de investigación acumulativa y evidencia empírica a gran escala en la capacitación docente ha sido señalada por la OCDE (2010) ... debería llevarse a cabo una investigación para asegurarnos un cuerpo de evidencia relevante para informar del cambio. Los ejemplos en este informe destacan algunos temas clave para la investigación que incluyen:

- *La eficacia de diferentes rutas en la enseñanza;*
- *Estudios en la capacitación docente y el currículo ITE/ETI;*
- *El papel de cursos específicos, integrados y combinados y cómo avanzar continuamente hacia un sólo curso inicial de capacitación docente que prepare a todos los profesores para la diversidad (Agencia Europea, 2011b, pp. 64–65).*

El proyecto *MIPIE* argumenta que:

A nivel escolar, la recopilación de datos debería:

- *Proporcionar información a los profesores de apoyo y al personal escolar para planificar y proveer del apoyo y recursos necesarios;*
- *Dar conocimientos claros de cómo se les permite a los padres y a los estudiantes participar plenamente en el proceso educativo (Agencia Europea, 2011a, p. 13).*

Para que esto sea posible:

Hay una necesidad de sinergias a nivel nacional entre las partes clave interesadas que podría basarse en una recopilación clara y racional de datos teniendo en cuenta los datos a nivel nacional, regional, escolar y de clase si los datos nacionales reflejan la práctica de modo efectivo (ibíd., p. 14).



Para concluir, la provisión de datos puede informar de modo efectivo a un responsable político sobre la educación inclusiva. Existe un incremento de demandas – a nivel internacional, Europeo y nacional – para la responsabilidad, y hay un aumento de las comparaciones “entre-escuelas” y “entre-naciones”. El surgimiento de “datos masivos” (meta-análisis de juegos de datos y fuentes combinadas) presenta oportunidades, pero también retos reales para la educación inclusiva.

Las llamadas para políticas basadas en evidencias y la asignación de recursos destaca la necesidad de datos significativos relacionados con todo el alumnado. Es necesario saber qué alumnado está recibiendo qué servicios, cuándo y dónde (teniendo en cuenta a todo el alumnado). También es necesario tener datos sobre la calidad de los servicios y los resultados a los que lleva (considerando la práctica).

Un gran reto para la recopilación de datos se vincula al rechazo de clasificar, categorizar y clasificar al alumnado para proporcionar información sobre los recursos que reciben. Las “pluralidades” de las definiciones aplicadas al alumnado y las “políticas” de sistemas de clasificación no se pueden ignorar; así como tampoco se debe ignorar adónde conducen los efectos de esos sistemas de clasificación y definiciones.

Formular las preguntas correctas sobre las políticas es el punto de partida de la recopilación de datos que informan significativamente a las políticas.



MIRANDO HACIA ADELANTE

El primer objetivo de la conferencia de noviembre del año 2013 era reflejar y sintetizar el trabajo de la Agencia durante la última década. Los cinco mensajes clave descritos en los capítulos anteriores destacan aspectos fundamentales en lo que a la educación inclusiva se refiere. Se basan en los resultados de un análisis extenso de los temas clave, como decidieron los países miembros de la Agencia.

El segundo propósito era mirar hacia adelante, investigando cómo el trabajo de la Agencia puede apoyar de mejor modo a los países miembro, ayudándolos a mejorar la calidad y eficacia de las medidas inclusivas para alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

La Agencia desea ayudar a los países de forma más concreta, implementando los resultados de nuestro trabajo. Esto significa facilitar recomendaciones de políticas que son más aplicables a los responsables políticos para apoyar cambios en el futuro y en el desarrollo de la política.

La Agencia es consciente que el trabajo ya realizado está en esta línea y apoya directamente todas las iniciativas políticas internacionales y Europeas sobre educación, equidad, igualdad de oportunidades y derechos para las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. El trabajo de la Agencia proporciona recomendaciones claras y coherentes de cómo las políticas clave en estas áreas se pueden implementar en la práctica. La Agencia desea proporcionar a los países información sobre sus progresos en términos de los objetivos que han establecido con respecto a: (a) el objetivo de la Educación y la Formación 2020 y (b) la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006), así como varias directrices y comunicaciones de la Unión Europea.

Existe la necesidad de orientación sobre cómo debe ser implementada la educación inclusiva a nivel del profesorado, el aula, la escuela, la región, el municipio y la política nacional. La Agencia también es capaz de proporcionar a los países orientación sobre cómo implementar la educación inclusiva y cómo esto afecta a la calidad general de la educación.

Las discusiones durante la conferencia, así como el debate en profundidad dentro de la Agencia, guiarán esta nueva etapa del trabajo de la Agencia.

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 1999. *Financing of Special Needs Education – A seventeen-country Study of the Relationship between Financing of Special Needs Education and Inclusion*. [Financiación de la Educación Especial – Un Estudio de diecisiete países de la Relación entre la Financiación de la Educación Especial y la Inclusión] Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2002a. *La Transición de la Escuela al Empleo. Los Principios y Recomendaciones Clave para los Responsables Políticos*. Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition_transition_estext.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2002b. *La Transición de la Escuela al Empleo. Los problemas principales, temas y opciones a los que se enfrenta el alumnado con necesidades educativas especiales en 16 países europeos. Resumen del Informe*. Middelfart, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/transition-from-school-to-employment_Transition-es.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2003. *Inclusive Education and Classroom Practice. Summary Report*. [Educación Inclusiva y la Práctica en el Aula. Resumen del Informe] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practices/iecp-es.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2005. *Educación Inclusiva y prácticas en el Aula en Educación Secundaria*. Resumen del Informe. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial http://www.european-agency.org/publications/ereports/inclusive-education-and-classroom-practice-in-secondary-education/iecp_secondary_es.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2006. *Programas Individuales de Transición: Apoyar el Traslado de la Escuela al Empleo*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. http://www.european-agency.org/publications/ereports/individual-transition-plans-supporting-the-move-from-school-to-employment/itp_es.pdf (Último acceso en julio del 2014)



Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2009a. *Multiculturalidad y Necesidades Educativas Especiales*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/multicultural-diversity-and-special-needs-education/multicultural-diversity-and-special-needs-education> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2009b. *Principios fundamentales para la Promoción de la Calidad de la Educación Inclusiva – Recomendaciones a Responsables Políticos*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education/key-principles-EN.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2010. *Atención Temprana – Progreso y Desarrollo. 2005–2010*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/early-childhood-intervention-progress-and-developments/ECI-report-ES.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011a. *Mapping the Implementation of Policy for Inclusive Education: An exploration of challenges and opportunities for developing indicators*. [Mapeo de la Implementación de la Política para la Educación Inclusiva: Una exploración de los retos y oportunidades para desarrollar los indicadores] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/agency-projects/mapping-the-implementation-of-policy-for-inclusive-education> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011b. *La Capacitación Docente para la Inclusión en toda Europa – Retos y Oportunidades*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-challenges-and-opportunities/te4i-challenges-and-opportunities> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011c. *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. http://www.european-agency.org/sites/default/files/key-principles-for-promoting-quality-in-inclusive-education-recommendations-for-practice_keyprinciples-rec-ES.pdf (Último acceso en julio del 2014)



Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011d. *Participation in Inclusive Education – A Framework for Developing Indicators*. [La Participación en la Educación Inclusiva – Un Marco para el Desarrollo de los Indicadores] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/participation-in-inclusive-education-a-framework-for-developing-indicators/Participation-in-Inclusive-Education.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012a. *La opinión de los jóvenes sobre educación inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/young-views-on-inclusive-education> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012b. *Perfil profesional del Docente en la Educación Inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/te4i-profile/te4i-profile-of-inclusive-teachers> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012c. *Raising Achievement for All Learners – Quality in Inclusive Education. Report on the conference held in Odense, Denmark on 13th–15th June 2012*. [Lograr el éxito de todo el alumnado – Calidad de la Educación Inclusiva. Informe sobre la conferencia celebrada en Odense, Dinamarca del 13–15 de junio del 2012 en Odense, Dinamarca] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/sites/default/files/RA4AL-conference-report.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012d. *Lograr el éxito de todo el alumnado – Calidad de la Educación Inclusiva*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/ra4al-synthesis-report/RA4AL-synthesis-report.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012e. *Promoting Accessible Information for Lifelong Learning*. [Promocionar la Información Accesible para el Aprendizaje Permanente] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/i-access/i-access-report.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012f. *Vocational Education and Training: Policy and Practice in the field of Special Needs Education –*



Literature Review. [Formación Profesional: Políticas y Prácticas en el campo de la Educación de Necesidades Especiales – Resumen Bibliográfico] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/agency-projects/vocational-education-and-training/vet-files/VET-LiteratureReview.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2012g. *Teacher Education for Inclusion: Project Recommendations linked to Sources of Evidence*. [La Capacitación Docente para la Inclusión: Recomendaciones del proyecto vinculadas a las Fuentes de Evidencia] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/agency-projects/Teacher-Education-for-Inclusion/sources-of-evidence.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2013. *Política Europea e Internacional de apoyo a las TIC para la Inclusión*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. http://www.european-agency.org/sites/default/files/european-and-international-policy-supporting-ict-for-inclusion_policy-supporting-ict-for-inclusion.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva, 2014. *Vocational Education and Training – Summary of Country Information*. [Formación Profesional – Resumen de la Información de los Países] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva. http://www.european-agency.org/sites/default/files/VET_Summary_of_Country_information_2014.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Bennett, S. y Gallagher, T.L., 2012. *The Delivery of Education Services for Students who have an Intellectual Disability in the Province of Ontario*. [La Prestación de Servicios Educativos para el Alumnado con Incapacidades Intelectuales en la Provincia de Ontario] Toronto: La Vida en Comunidad en Ontario

Chapman, C., Ainscow, M., Miles, S. y West, M., 2011. *Leadership that promotes the achievement of students with special educational needs and disabilities*. [El liderazgo que promueve el logro de los estudiantes con necesidades educativas especiales y discapacidades] Nottingham: National College for School Leadership

Comisión de las Comunidades Europeas, 2008. *Green Paper – Migration & mobility: challenges and opportunities for EU education systems*. [El Libro Verde – Migración & movilidad: retos y oportunidades para los sistemas educativos de la UE] {SEC(2008) 2173}/* COM/2008/0423 final */ Bruselas: Comisión de las Comunidades Europeas

Consejo de la Unión Europea, 2010. *Council conclusions on the social dimension of education and training. 3013th EDUCATION, YOUTH AND CULTURE Council meeting Brussels, 11 May 2010*. [Las conclusiones del Consejo en la dimensión educativa y



formativa. 3013 EDUCACIÓN, JUVENTUD Y CULTURA reunión del Consejo Bruselas, 11 de mayo del 2010].

http://www.consilium.europa.eu/uedocs/cms_Data/docs/pressdata/en/educ/114374.pdf (Último acceso en julio del 2014)

Dyson, A., Farrell, P., Polat, F., Hutcheson, G., y Gallannaugh, F., 2007. "SEN inclusion and pupil achievement in English schools" [El Éxito de la inclusión NEE y el alumnado en la escuelas inglesas] *Journal of Research in Special Educational Needs*, 7 (3), 172–178

Frilseth, L., 2012. *The Norwegian Model for Education for All in Upper Secondary School*. [El Modelo Noruego de Educación para Todos en la Escuela Secundaria Superior] Directiva Noruega para la Educación y la Formación.

<http://www.european-agency.org/agency-projects/ra4al/ra4al-seminar-pdf/Norway-L-Frilseth.pdf> (Último acceso en julio del 2014)

Fullan, M., 2011. *Change Leader: Learning to do what matters most*. [Líder del cambio: Aprender a hacer lo que más importa] San Francisco: Jossey-Bass

de Graaf, G., van Hove, G. y Haveman, M., 2011. "More academics in regular schools? The effect of regular versus special school placement on academic skills in Dutch primary school students with Down syndrome" [¿Más académicos en escuelas corrientes? El efecto de la ubicación de las escuelas corrientes frente las escuela especiales sobre habilidades académicas en estudiantes con síndrome de Down de escuelas primarias holandesas] *Journal of International Disability Research*, diciembre 2011, 57 (1), 21–38. doi: 10.1111/j.1365-2788.2011.01512.x

Hargreaves, A. y Shirley, D., 2009. *The Fourth Way – The Inspiring future for educational change*. [El Cuarto Camino – El futuro que inspira un cambio educacional] Publicación conjunta del Consejo de Directores de Ontario y el Consejo Nacional del Desarrollo del Personal. Thousand Oaks, CA: Corwin Press

Instituto de Tecnologías de la Información en Educación de la UNESCO y la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial, 2011. *ICTs in Education for People with Disabilities: Review of innovative practice* [Las TIC en la Educación para Gente con Discapacidades: Análisis para una Practica Innovadora] Moscú: Instituto para la Tecnologías de la Información en la Educación de la UNESCO.

<http://www.european-agency.org/publications/ereports/ICTs-in-Education-for-People-With-Disabilities/Review-of-Innovative-Practice> (Último acceso en julio del 2014)

Kalambouka, A., Farrell, P., Dyson, A. y Kaplan, I., 2005. *The impact of population inclusivity in schools on student outcomes*. [El impacto de la población inclusiva en las escuelas en los resultados de los alumnos] Pruebas de Investigación en la



Biblioteca de Educación. Londres: EPPI-Centro, Unidad de Investigación de Ciencias Sociales, Instituto de Educación, Universidad de Londres

Kyriazopoulou, M. y Weber, H. (eds.), 2009. *Development of a set of indicators – for inclusive education in Europe*. [Desarrollo de indicadores – para la educación inclusiva en Europa] Odense, Dinamarca: Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe/development-of-a-set-of-indicators-for-inclusive-education-in-europe> (Último acceso en julio del 2014)

MacArthur, J., 2009. *Learning Better Together: Working towards inclusive education in New Zealand schools* [Aprender Mejor Juntos: Trabajar hacia una educación inclusiva en las escuelas de Nueva Zelanda] Wellington: IHC

MacArthur, J., Kelly, B., Sharp, S. & Gaffney, M., 2005. Participation or exclusion? Disabled children's experiences of life at school [¿Participación o exclusión? Experiencia de vida de los niños discapacitados en la escuela] Un artículo presentado en la Conferencia sobre Asuntos de Niños, Nueva Zelanda, julio de 2005

Menter, I., Hulme, M., Elliott, D. y Lewin, J., 2010. *Literature Review on Teacher Education in the 21st Century*. [Resumen bibliográfico de la Capacitación Docente en el Siglo 21] Investigación Social del Gobierno Escocés. Edimburgo: Gobierno Escocés

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

Organización para la Cooperación y el Desarrollo económico (OCDE), 2011. *PISA in Focus. Improving Performance: Leading from the Bottom*. [PISA en el foco. Mejorar la actividad: Liderar desde Abajo] 2011/2 (Marzo). París: OCDE

Organización de las Naciones Unidas para la Educación, Ciencia y Cultura, 2009. *Policy Guidelines on Inclusion in Education*. [Directrices Políticas sobre Inclusión en Educación] París: UNESCO

Organización Mundial de la Salud/Banco Mundial, 2011. *Informe Mundial sobre la Incapacidad*. Geneva: WHO Press.

http://www.who.int/disabilities/world_report/2011/en/index.html (Último acceso en julio del 2014)

Redley, M., 2009. "Understanding the social exclusion and stalled welfare of citizens with learning disabilities" [Entender la exclusión social y el bienestar social de los ciudadanos con discapacidades para el aprendizaje] *Disability & Society*, 24(4), 489–501

Watkins, A. (ed.), 2007. *Evaluación e inclusión educativa: Aspectos fundamentales en el desarrollo de la normativa y su aplicación*. Odense, Dinamarca: Agencia Europea



para el Desarrollo de la Educación Especial. <http://www.european-agency.org/publications/ereports/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice/assessment-in-inclusive-settings-key-issues-for-policy-and-practice> (Último acceso en julio del 2014)

Wilkinson, R. y Pickett, K., 2010. *The Spirit Level: Why Equality is Better for Everyone*. [El Nivel del Espíritu: Por qué la Igualdad es Mejor para Todos] Londres: Penguin

Willms, J.D., 2006. *Learning divides: Ten policy questions about the performance and equity of schools and schooling systems*. [La enseñanza divide: Diez cuestiones de normativa sobre la representación y la equidad de las escuelas y los sistemas escolares] Montreal: UNESCO Instituto de Estadística

ES

Secretaría:

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

Oficina en Bruselas:

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

www.european-agency.org

