



Universities for labour inclusion of people with intellectual disabilities

Educación y Empleo para personas con discapacidad intelectual en Europa

Perspectivas jurídicas y psicológicas



Co-funded by the Erasmus+ Programme of the European Union

Editores:

Antonio Martinez-Pujalte Lopez

Vincenzo Bochicchio

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



UNIVERSITAS
Miguel Hernández

 **Cátedra de discapacidad y empleabilidad**
TEMPE / APSA

Kveloce I+D+i
Tus ideas son nuestros proyectos

THOMAS
MORE | University of Applied Sciences

INSTITUT für Inklusiv**E**BILDUNG



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union



Universities for labour inclusion of people with
intellectual disabilities

Proyecto U4INCLUSION

Acuerdo de subvención
2019-1-ES01-KA203-064661



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

El apoyo de la Comisión Europea a esta publicación no implica la aceptación de sus contenidos, que es responsabilidad exclusiva de los autores. Por tanto, la Comisión no es responsable del uso que pueda hacerse de la información aquí difundida.

Contenidos

I. INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELLECTUAL: REVISAR LOS PARADIGMAS PSICOLÓGICOS Y CULTURALES.	4
II. NOTA METODOLOGICA.....	6
III. DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA.	7
1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de España.....	7
2. La educación inclusiva en España.....	9
3. Una evaluación del sistema educativo español desde la perspectiva de la inclusión.	11
4. Comparación de la situación en España con la de otros países europeos	13
5. Políticas de inclusión en la educación superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas.....	14
6. Herramientas educativas	18
7. Referencias.....	20
IV. DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ITALIA.	22
1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Italia.	22
2. La educación inclusiva en Italia.....	24
3. Más sobre la inclusión educativa en los colegios italianos: accesibilidad, calidad de la oferta educativa y características del alumnado con apoyo.....	26
4. Comparación de los datos de Italia con los del conjunto de Europa	28
5. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas.....	29
6. Herramientas educativas	31
7. Referencias.....	32
V. DISCAPACIDAD INTELLECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN BÉLGICA.	33
1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Bélgica.....	33
Escuela secundaria.....	33
Educación Superior.....	34
Educación de específicos grupos vulnerables.....	34
Clases de acogida para nuevos alumnos extranjeros.....	35



Educación especial para personas con discapacidad	35
2. La educación inclusiva en Bélgica	37
3. Bélgica y la inclusión: no es una combinación obvia	39
4. Comparación de los datos de Bélgica con los del conjunto de Europa.....	42
5. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas.....	42
6. Herramientas educativas	43
7. Referencias.....	44
VI. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ALEMANIA.....	46
1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Alemania.	46
2. La educación inclusiva en Alemania.....	50
3. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas.....	53
4. Herramientas educativas	55
5. Referencias.....	57
VII. CONCLUSIONES	58

Figuras

Figura 1 – Fases del proceso de escolarización para los niños con Necesidades Educativas Especiales en España.....	11
Figura 2 – Porcentaje de clases y centros de educación especial en el conjunto de Europa	42
Figura 3 – Estructura básica del sistema educativo en la República Federal de Alemania	47

I. INTRODUCCIÓN. EDUCACIÓN E INCLUSIÓN LABORAL DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL: REVISAR LOS PARADIGMAS PSICOLOGICOS Y CULTURALES.

A. Martínez-Pujalte*

Universidad Miguel Hernández (Elche, España)

V. Bochicchio*

Università della Calabria (Rende, Italia)

La inclusión de las personas con discapacidad intelectual en el sistema educativo y en el mercado de trabajo constituye un permanente desafío para los países europeos. El valioso trabajo de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales muestra que, a pesar de los considerables esfuerzos de los países miembros de la Unión Europea, los niños y adolescentes con discapacidad se enfrentan a importantes barreras y obstáculos en el acceso a la educación, y los adultos jóvenes experimentan graves dificultades para encontrar un puesto de trabajo que se adecúe a sus capacidades y competencias. Por ello, las autoridades nacionales y europeas han de realizar todos los esfuerzos necesarios para desarrollar políticas y estrategias que permitan facilitar itinerarios de inclusión; por su parte, los Institutos y Universidades deberían diseñar e implementar cursos y programas formativos específicos para proporcionar a las personas con discapacidad intelectual las competencias necesarias no sólo para obtener un empleo, sino también para alcanzar el máximo nivel posible de autonomía.

La Declaración de Lisboa "Las opiniones de los jóvenes sobre inclusión educativa" (2007)¹ marcó el camino para las políticas de inclusión europeas. En ella, los jóvenes con discapacidad reivindicaban:

- el derecho a las mismas oportunidades que el resto de personas, pero con los apoyos que requieran las necesidades de cada uno;
- adquirir competencias y destrezas útiles para el futuro;
- mejoras en la educación inclusiva con apoyos especializados individuales, para así adquirir más habilidades sociales, vivir mayores experiencias, aprender a manejarse en la vida real, e interactuar con todos los amigos, con o sin discapacidad.

Tal y como señaló la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales, las actuales tendencias en materia de inclusión educativa en los países europeos pueden dividirse en tres grandes modelos² (2003):

* A. Martínez-Pujalte es el Coordinador del Proyecto Erasmus+ U4Inclusion

* Vincenzo Bochicchio es el responsable nacional del proyecto Erasmus+U4Inclusion en Italia.

¹ Accesible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/lisbon-declaration-young-people2019s-views-on-inclusive-education_declaration_es.pdf



- El modelo “unidireccional”. Las políticas y prácticas educativas están orientadas a la inclusión de la práctica totalidad de los alumnos en el sistema educativo ordinario, e incluye normalmente una amplia gama de servicios en el seno de la escuela ordinaria. Esta modalidad puede encontrarse en Italia, Grecia, Portugal, Suecia, Islandia, Noruega, Malta y Chipre.
- El modelo “multidireccional”. Este modelo ofrece una variedad de servicios que van desde la inclusión en la escuela ordinaria hasta los sistemas de educación especial. Es la situación de España, Dinamarca, Francia, Irlanda, Luxemburgo, Austria, Finlandia, Reino Unido, Lituania, Liechtenstein, la República Checa, Estonia, Lituania, Polonia, Eslovaquia y Eslovenia.
- El modelo “bidireccional”, en el que existen dos sistemas educativos completamente diferenciados y separados. En esta modalidad, los alumnos con necesidades especiales son colocados en escuelas o clases especiales y no siguen el currículo ordinario de los alumnos sin discapacidad. Esta tendencia puede encontrarse todavía en Bélgica, Suiza, Alemania y Países Bajos, si bien los dos últimos están evolucionando progresivamente hacia el modelo multidireccional.

Por supuesto, cada uno de estos modelos tiene ventajas e inconvenientes, sobre todo porque el nivel de competencias que precisan los niños y adolescentes con discapacidad intelectual es extremadamente complejo. El modelo unidireccional es sin duda el mejor para formar las habilidades sociales y comunicativas, y parece ser también muy útil para la educación de los alumnos sin discapacidad, mientras que el modelo bidireccional tiene quizás la ventaja de que centra en mayor medida la atención en las específicas necesidades de los alumnos con discapacidad intelectual.

El Proyecto U4INCLUSION, en el marco del programa Erasmus Plus, reúne a socios procedentes de estas tres “culturas” en el ámbito de la educación inclusiva en el esfuerzo de diseñar e implementar un currículo común europeo para la formación universitaria de los jóvenes con discapacidad intelectual. Se trata de un proyecto ambicioso encaminado a promover la inclusión laboral de este colectivo, que requiere un análisis en profundidad del contexto, las políticas públicas y la cultura de cada uno de los países participantes en el proyecto, para beneficiarse de este modo de las mejores experiencias, públicas y privadas, en el campo de la educación inclusiva.

Este documento ofrecerá, por tanto, un análisis en profundidad de las políticas y experiencias en el ámbito de la educación inclusiva de España, Italia, Alemania y Bélgica.

² Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe*. Report of the European Agency for Development in Special Needs Education. Accesible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

II. NOTA METODOLOGICA.

En los capítulos siguientes se llevará a cabo un análisis actualizado de las políticas públicas, regulaciones legislativas y prácticas educativas para personas con discapacidad intelectual en los países participantes en el Proyecto Erasmus Plus U4INCLUSION, concretamente España, Italia, Bélgica y Alemania. Se tendrán en cuenta aspectos como los siguientes:

- El modelo de educación inclusiva de cada país
- Accesibilidad, calidad de la oferta educativa y características de los estudiantes con apoyo
- Comparación entre los datos de cada país y los ofrecidos por la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales
- Marco legislativo, buenas prácticas y aspectos psicológicos y pedagógicos de la inclusión de personas con discapacidad intelectual en la educación superior y el mercado de trabajo

Para la elaboración del informe, se manejarán estadísticas nacionales e internacionales sobre el acceso de las personas con discapacidad intelectual al sistema educativo y al mercado de trabajo, así como regulaciones jurídicas nacionales e internacionales. Se hará referencia asimismo a buenas prácticas desarrolladas en los distintos países.



III. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ESPAÑA.

A. Martínez-Pujalte, A. Roldán, A. Candela*

Universidad Miguel Hernández (Elche, España)

1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de España.

La estructura del sistema educativo español comprende los siguientes niveles: Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria Obligatoria (ESO), Bachillerato, Formación Profesional. Educación de Personas Adultas y Educación Superior. Asimismo, se ofrecen enseñanzas artísticas, enseñanzas de idiomas y enseñanzas deportivas, que se consideran enseñanzas especiales. Las características de cada una de estas enseñanzas pueden ser descritas brevemente como sigue:

- La **educación infantil** no es obligatoria, y está dividida en dos ciclos: el primer ciclo, que llega hasta los 3 años, y el segundo ciclo, que abarca de los 3 a los 6 años de edad y es gratuito.
- La **educación primaria** es gratuita para todos, y es la primera etapa obligatoria del sistema educativo. Está compuesta de seis cursos, para niños de entre 6 y doce años de edad.
- La **Educación Secundaria Obligatoria (ESO)** también es gratuita, y conforma la segunda y última etapa obligatoria, para alumnos de entre 12 y 16 años de edad. Está compuesta por cuatro años académicos, organizados en dos ciclos: el primer ciclo incluye de 1º a 3º, y el segundo está integrado únicamente por 4º de ESO, que es un curso preparatorio para la formación postobligatoria.
- El **Bachillerato** está integrado por 2 cursos, para estudiantes de entre 16 y 18 años. El título de Bachillerato permite el acceso a las diferentes modalidades de educación superior.
- La **Formación Profesional** incluye un conjunto de ciclos formativos, cada uno de ellos con una duración de dos años.
 - Formación Profesional: Pueden acceder estudiantes de entre 15 y 17 años, siempre que hayan completado el primer ciclo de ESO. La finalización de este ciclo permite acceder a la Formación Profesional de Grado Medio.
 - Formación Profesional de Grado Medio: Se requiere para el acceso haber completado la Formación Profesional Básica o el segundo ciclo de ESO. Los estudiantes que completan esta formación reciben el Título de Técnico, y pueden acceder al Bachillerato.
 - Formación Profesional de Grado Superior: Se requiere para acceder haber completado el Bachillerato o la Formación Profesional de Grado Medio, y los estudiantes que completan esta formación reciben el título de Técnico Superior, que permite acceder a estudios universitarios relacionados con el mismo campo de especialización profesional.

* A. Martínez-Pujalte es el coordinador del Proyecto Erasmus+ U4Inclusion; A. Roldán y A. Candela son investigadoras del equipo español del proyecto.

- La **Educación de personas adultas** se dirige a personas mayores de 18 años de edad, y, excepcionalmente, a trabajadores mayores de 16 años que no pueden asistir al colegio ordinario o deportistas de alto rendimiento. Se proporciona educación presencial regular para obtener los diversos títulos oficiales del sistema educativo, bien en colegios ordinarios o en escuelas específicas para adultos. Asimismo, la educación de personas adultas incluye diversos tipos de enseñanzas ofrecidas por distintas instituciones.
- **Educación superior:** Para acceder a los estudios universitarios, además del Grado de Bachiller es necesario aprobar un examen de admisión (EVAU/PAU). La educación universitaria se divide en tres ciclos:
 - Grado: tiene como objeto proporcionar al estudiante una formación general, en una o varias disciplinas, encaminada a la preparación para el ejercicio de actividades profesionales. Las enseñanzas conducen a la obtención del Título de Graduado y consisten en al menos 240 créditos ECTS. La duración esperada es 4 años.
 - Master: el objetivo es alcanzar una formación avanzada, orientada a la especialización profesional o académica o a la iniciación en tareas de investigación. Las enseñanzas conducen a obtener el título de Master y tienen entre 60 y 120 créditos, distribuidos en este último caso en dos cursos uniformes de 60 créditos ECTS. La duración esperada es por tanto uno o dos años en función del número de créditos.
 - Doctorado: Proporciona una formación avanzada en técnicas de investigación. Para obtener el título de Doctor es necesario completar un período de formación y un período de investigación conducente a la elaboración de una tesis doctoral.
- Las **enseñanzas artísticas, deportivas y de idiomas** tienen una organización propia y se consideran enseñanzas de régimen especial.
 - Las enseñanzas artísticas incluyen enseñanzas elementales de música y danza, enseñanzas artísticas profesionales y enseñanzas artísticas superiores. Las enseñanzas artísticas profesionales y superiores son análogas a la formación profesional de grado y medio y superior y a la educación superior, respectivamente, y tienen similares requisitos de acceso. Estos estudios se imparten en instituciones educativas específicas.
 - Las enseñanzas deportivas se organizan en ciclos formativos de grado medio y superior, con diferentes requisitos de acceso en cada caso. Los estudiantes que superan el grado medio reciben el título de Técnico Deportivo en la correspondiente modalidad o especialidad deportiva. Los estudiantes que completan el grado superior reciben el Título de Técnico Deportivo Superior.
 - Las enseñanzas de idiomas se organizan en tres niveles: básico, intermedio y avanzado. Estos niveles se corresponden, respectivamente, con los niveles A, B y C del Marco Común Europeo de Referencia para las Lenguas, y se subdividen en los niveles A1, A2, B1, B2, C1 y C2. El acceso a las enseñanzas de idiomas requiere haber alcanzado 16 años de edad, o 14 años para un idioma distinto del estudiado en la ESO (que habitualmente es el inglés).

Es importante añadir también que la legislación educativa española no permite que la educación obligatoria se imparta en casa. La educación en casa (*home schooling*) solo se encuentra autorizada en circunstancias excepcionales, por razones de salud, para aquellos alumnos que no pueden asistir a la escuela por una prescripción médica que les obliga a la convalecencia. En estos casos la atención educativa puede tener lugar en un hospital o en casa, y esta modalidad dura hasta que desaparezca la condición de salud que ha obligado a ella. En este sentido, existen aulas hospitalarias o programas de educación en el hogar.



2. La educación inclusiva en España.

En España, el derecho a la educación es un derecho esencial y básico de todos, reconocido y protegido por el artículo 27 de la Constitución española. En este sentido, mientras que la Antigua Ley General de Educación preconstitucional sólo contemplaba la educación de estudiantes con discapacidad o estudiantes con necesidades educativas especiales (NEE) como un sistema paralelo al sistema educativo ordinario de los estudiantes sin discapacidad, en desarrollo de la Constitución el Gobierno aprobó en 1985 una nueva regulación de la Educación Especial, que integró a los colegios de educación especial en el sistema educativo general y estableció la integración de los alumnos en la escuela ordinaria como la opción preferida, abriendo de este modo el camino hacia la inclusión (García, 2017).

Actualmente, la Ley Orgánica para la Mejora de la Calidad Educativa (LOMCE, 2013), que es hasta ahora la norma legislativa más reciente en este campo, dispone que los estudiantes con NEE tienen derecho a recibir una educación inclusiva de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con todos los demás estudiantes.

Esta Ley tuvo como objetivo promover el máximo desarrollo personal y profesional de los estudiantes. Define a los estudiantes con necesidades educativas especiales como aquellos que requieren por un periodo de su escolarización o a lo largo de toda ella, determinados apoyos y atenciones educativas específicas derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta. La escolarización del alumnado con NEE se rige por los principios de normalización e inclusión, con la finalidad de asegurar la no discriminación e igualdad efectiva en el acceso y la permanencia en el sistema educativo. No obstante, en ciertos casos, cuando las necesidades del alumnado con NEE no puedan ser atendidas en los centros ordinarios, estos alumnos son derivados a unidades o centros de educación especial. Por unidades de educación especial se entienden aulas ubicadas en los centros ordinarios en las que se atiende a un pequeño número de alumnos, que precisan adaptaciones curriculares muy significativas, pero que participan en diferentes actividades de socialización con los demás alumnos de la escuela ordinaria. En cambio, los centros de educación especial escolarizan únicamente a alumnos con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, y ofrecen y desarrollan servicios, recursos y medidas de los que carecen los centros ordinarios.

En España se contemplan dos tipos de adaptaciones curriculares: a) adaptaciones no significativas, en las que no se modifica el currículo, pero se adaptan algunos aspectos, tales como la metodología o el ritmo de aprendizaje de los contenidos, pero sin alterar los objetivos de la etapa educativa ni los criterios de evaluación; b) adaptaciones significativas, que, a diferencia de las anteriores, implican una modificación sustancial de los componentes obligatorios del currículo oficial, tales como los objetivos, contenidos, criterios de evaluación o estándares de aprendizaje evaluables.

El perfil de los estudiantes con NEE es muy diverso, pues sus necesidades pueden estar relacionadas con: a) discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales; b) graves trastornos de conducta; c) altas capacidades intelectuales; d) limitaciones derivadas de la entrada tardía al

sistema educativo; e) dificultades específicas de aprendizaje; g) trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH). Por tanto, las medidas requeridas deben adaptarse a las necesidades de cada estudiante, De acuerdo con los datos más recientes ofrecidos por el Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (MECD), en el curso 2017-2018 los estudiantes con NEE asociadas a la discapacidad fueron 219.720, de los que 36.512 (el 16,3%) estaban escolarizados en educación especial, y 183.208 (el 83,4%) en colegios ordinarios. No obstante, estos porcentajes varían ligeramente según las Comunidades Autónomas. Por su parte, del total de estudiantes con NEE el alumnado con discapacidad intelectual representaba el 28,4%, siendo el grupo más numeroso, seguido de graves trastornos de conducta o de la personalidad con un 23,1% y trastorno generalizado del desarrollo con 18,9%. El porcentaje de estudiantes con discapacidad física era del 6,3%, y el alumnado con discapacidad sensorial ascendía al 4% en el caso de deficiencias auditivas y el 1,6% por lo que se refiere a las deficiencias visuales. Finalmente, los estudiantes con varias discapacidades (plurideficiencia) representaban el 5,4% del total. Por lo que se refiere al nivel educativo, el 84,1% de los estudiantes con NEE se encuentran en Educación Básica (concretamente, el 49,5% en Educación Primaria, el 5,5% en Educación Especial y el 29,1% en Educación Secundaria). En comparación con estadísticas anteriores, estos datos muestran un crecimiento paulatino del número de niños y niñas con discapacidad que son escolarizados, así como una disminución del porcentaje de alumnos con NEE que acuden a escuelas especiales; sin embargo, todavía 1 de cada 5 alumnos con discapacidad son segregados en colegios especiales.

Por lo que se refiere a la distribución entre hombres y mujeres, los primeros representaban el 62,6% del alumnado con SEN (lo que equivale al 10,1% del total de estudiantes varones) y las últimas el 37,4% (equivalente al 6,5% del total de estudiantes mujeres. Es interesante resaltar que, en todas las categorías, el número de chicos con necesidades especiales es mayor que el de chicas, lo que muestra que el número de mujeres con discapacidad que acceden a la educación en España es más bajo que el de varones. Asimismo, las estadísticas muestran que el apoyo recibido por las chicas es menor que el de los chicos (31,8% frente al 68,2%).ç

El artículo 71 de la Ley Orgánica de Educación dispone, en su apartado tercero, que "las Administraciones educativas establecerán los procedimientos y recursos precisos para identificar tempranamente las necesidades educativas específicas de los alumnos y alumnas... La atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciará desde el mismo momento en que dicha necesidad sea identificada y se regirá por los principios de normalización e inclusión". La identificación de las NEE es un proceso colaborativo de todo el equipo educativo del centro. Una vez que las necesidades son identificadas, antes de que el estudiante obtenga su adaptación curricular individual debe someterse a un proceso de evaluación psicopedagógica. Este proceso tiene un doble objetivo: por un lado, la precisa identificación y evaluación de las necesidades educativas especiales del alumno; y, por otro, facilitar la adopción de las decisiones relacionadas con su escolarización, evaluación y criterios de promoción. Esta evaluación psicopedagógica fue regulada por la Orden Ministerial de 14 de febrero de 1996; aunque esta disposición ha quedado derogada, y hoy la regulación de este procedimiento es competencia de



cada Comunidad Autónoma, los pasos esenciales del mismo han quedado sustancialmente invariados, y pueden resumirse en el siguiente cuadro:

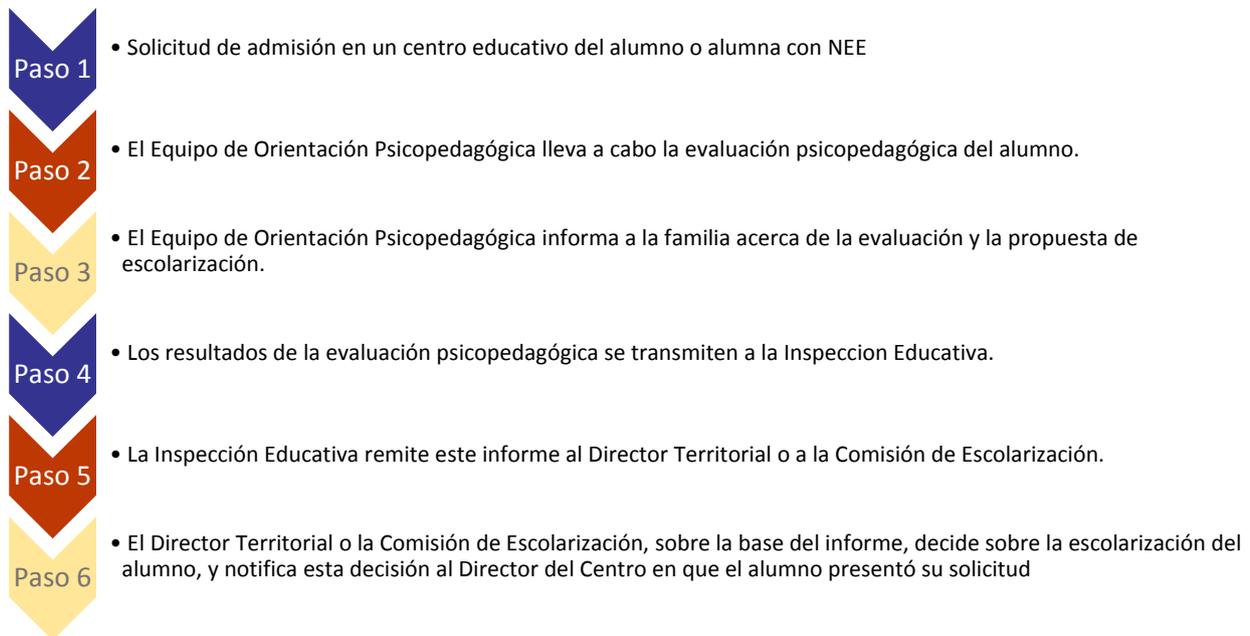


Figura 1 – Fases del proceso de escolarización de niños y niñas con Necesidades Educativas Especiales en España

3. Una evaluación del sistema educativo español desde la perspectiva de la inclusión.

La efectiva y plena inclusión de los estudiantes con discapacidad en el sistema educativo continúa siendo un reto en España, especialmente tras la entrada en vigor de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. En efecto, el artículo 24 de la Convención exige a los Estados Partes asegurar “un sistema de educación inclusivo a todos los niveles”. Desde la óptica de la Convención, el sistema educativo español presenta tres problemas fundamentales, que afectan principalmente a los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo:

1. En primer lugar, como ya se ha señalado, existen dos modalidades educativas separadas: la educación ordinaria y la educación especial. Aunque la escolarización de los niños con discapacidad intelectual y del desarrollo en colegios ordinarios ha crecido de forma constante a lo largo de los últimos años, casi una quinta parte de los estudiantes con NEE continúan segregados en colegios ordinarios. En Febrero de 2019, el Gobierno de España aprobó un nuevo Proyecto de Ley de Educación, que preveía la puesta en marcha de un plan para proporcionar a las escuelas ordinarias los recursos necesarios para la educación de alumnos con discapacidad, que sería ejecutado en el plazo de diez años; los centros de educación especial quedarían limitados desde ese momento a los niños y niñas que requieran una atención altamente especializada³. Este Proyecto de Ley no llegó a

³ Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Congreso de los Diputados), n. 49-1, 22 de febrero de 2019. Accesible en: www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/A/BOCG-12-A-49-1.PDF

ser debatido y aprobado por el Parlamento debido a su disolución anticipada, pero ha sido remitido nuevamente a las Cortes en marzo de 2020⁴, y se espera que pueda aprobarse en los primeros meses de 2021.

2. En segundo lugar, es importante subrayar que la opción entre educación ordinaria y educación inclusiva no corresponde a los padres, sino a la Administración pública, de acuerdo con el proceso que se ha descrito en el epígrafe precedente, en el que la evaluación psicopedagógica es el principal instrumento en el que se basa la decisión de escolarización. Conforme al artículo 74 de la Ley Orgánica de Educación, en este proceso debe ser oída la opinión de los padres, pero son las autoridades educativas, y no los padres, quienes deciden si el niño acudirá a un colegio ordinario o a un centro de educación especial. Sin embargo, en los últimos años se ha abierto paso una tendencia jurisprudencial muy significativa e innovadora, que, en aplicación directa de la Convención, ha reconocido el derecho de los padres de niños con NEE a optar por la educación ordinaria -e incluso a optar por un colegio concreto-, siempre que los ajustes que deban ser realizados no supongan una carga desproporcionada o indebida. En este contexto, han sido especialmente importantes algunas Sentencias recientes del Tribunal Supremo, especialmente las de 14 de diciembre de 2017 y 21 de junio de 2019. Sin embargo, el texto legal encomienda explícitamente la decisión de escolarización en escuela ordinaria o especial a la Administración pública, lo que significa que los padres de un niño con discapacidad intelectual que quieren que su hijo acuda a un colegio ordinario tienen que afrontar con frecuencia una larga batalla judicial.
3. Finalmente, los apoyos y ajustes necesarios para que los alumnos con discapacidad intelectual desarrollen su potencial, alcancen los objetivos educativos y progresen adecuadamente no son provistos de manera suficiente por el sistema educativo. Por ello, como reflejan las conclusiones de diversos grupos focales que hemos desarrollado con estudiantes con discapacidad intelectual, cuando se les pregunta por su etapa escolar la mayor parte de ellos relatan experiencias muy negativas. La principal consecuencia de esta carencia de ajustes y apoyos es que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo normalmente no completan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no obtienen el título correspondiente. Por ello, la única posibilidad que se les ofrece es estudiar un ciclo de formación profesional básica (FP Básica), o simplemente permanecer en el colegio hasta los 21 años (que es la edad límite para acudir al colegio). Por supuesto, se ha producido una cierta mejora en los últimos años, y existen centros educativos que son referentes de inclusión, pero la situación general dista mucho de ser satisfactoria.

De hecho, esta situación ha suscitado la preocupación del Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas, que en junio de 2018 publicó las conclusiones de una investigación sobre presuntas violaciones del derecho a la educación de las personas con discapacidad realizada al amparo del artículo 6 del Protocolo Facultativo a la Convención⁵. El Informe del Comité, además de recordar que “un sistema inclusivo basado en el derecho a la no discriminación e igualdad de oportunidades requiere la abolición del sistema separado de educación para estudiantes con discapacidad” (n. 82), muestra que en España existe una carencia generalizada de los recursos necesarios para garantizar la inclusión, si bien reconoce que existen

⁴ Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Congreso de los Diputados, n. 7-1, 13 de marzo de 2020. Accesible en: http://www.congreso.es/public_oficiales/L14/CONG/BOCG/A/BOCG-14-A-7-1.PDF#page=1

⁵ Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*, CRPD/C/20/3. Accesible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=es



también algunas iniciativas y programas para impulsar la inclusión educativa que han dado resultados positivos. Por tanto, concluye que “pese a que las estadísticas disponibles indican un porcentaje alto de inclusión educativa de personas con discapacidad, se ha perpetuado un patrón estructural de exclusión y segregación educativa discriminatorio, basado en la discapacidad, a través de un modelo médico, que afecta desproporcionadamente y en especial a las personas con discapacidad intelectual o psicosocial y a las personas con discapacidad múltiple... El Comité observa que en el sistema educativo español no existe un reconocimiento generalizado del modelo de derechos humanos de la discapacidad y hay una falta de acceso a la educación inclusiva y de calidad para las personas con discapacidad... Los hallazgos de la investigación revelan la insuficiencia de las medidas adoptadas para promover la educación inclusiva de las personas con discapacidad” (nn. 75-78).

4. Comparación de la situación en España con la de otros países europeos

Sin embargo, aunque el sistema educativo español merece una evaluación negativa desde la perspectiva de la inclusión, como se ha argumentado en el epígrafe precedente, debe reconocerse que, si comparamos la situación de España con la de otros países europeos, España no se encuentra en las posiciones más bajas de la tabla.

En efecto, de acuerdo con el último informe de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales (EASNIE), el porcentaje medio de niños y niñas con necesidades educativas especiales que acuden a entornos educativos inclusivos en los 29 países europeos participantes en el estudio es del 66,67% en la educación primaria. En España ese porcentaje es exactamente 14 puntos más alto (80,67%), ocupando la décima posición de los 29 países-

En la educación secundaria, el porcentaje medio se reduce a 62,755. Una vez más el porcentaje en España es mucho más alto, pues el 79,9% de los alumnos españoles con NEE reciben su educación en aulas inclusivas. La posición de España en la escala es nuevamente la décima.

En relación con los restantes países participantes en el consorcio U4INCLUSION (Italia, Bélgica y Alemania), la inclusividad del sistema educativo español es bastante baja si la comparamos con Italia, con una larga tradición de educación inclusiva, y donde un 98,66% de los alumnos con NEE en educación primaria y un 99,73% en educación secundaria estudian en aulas generales. Pero es muy alta si la comparamos con Bélgica y Alemania. En Bélgica solo el 20,4% de los alumnos con NEE en educación primaria y el 17,36% en educación secundaria asisten a entornos educativos inclusivos. En Alemania esos porcentajes son del 47,82% y 40,37%, respectivamente.

Según el informe de la Agencia, en el Bachillerato el porcentaje de estudiantes españoles con NEE que estudian en clases generales es el 100% (en este caso, el porcentaje medio es el 70,57%). Sin embargo, este dato no proporciona una información verdadera. Hay que tener en cuenta que el Bachillerato o educación secundaria superior (que se dirige a los estudiantes de entre 16 y 18 años de edad) no es obligatoria en España, por lo que no existen colegios de educación especial para esta etapa educativa, lo que significa que todos los estudiantes con NEE que cursan el Bachillerato deben hacerlo en colegios ordinarios. Y el problema es que la mayor parte de los niños y niñas con discapacidad intelectual no alcanzan esta etapa. En efecto, como ya se ha explicado, la mayor parte

de estos alumnos no completan la Educación Secundaria Obligatoria (ESO) y no obtienen el título correspondiente, que es un requisito previo para el acceso al Bachillerato. De acuerdo con un reciente informe del Ministerio de Educación español, en el curso académico 2016-2017 se encontraban escolarizados en educación secundaria (ya sea en colegios ordinarios o especiales) un total de 45.756 alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo, y tan sólo 755 en Bachillerato, lo que significa que sólo el 1,6% de los alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo llegan a esta etapa educativa.

No se han realizado estudios significativos acerca de la participación de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la educación superior, es decir, en las Universidades. La inclusión de las personas con discapacidad intelectual en la educación superior es una tendencia muy reciente, y se han puesto en marcha diversos programas de formación para personas con discapacidad intelectual, sobre todo gracias a iniciativas aisladas de algunas Universidades en diversos países europeos, tales como Irlanda, Finlandia, Islandia, Alemania, Bélgica y Austria, entre otros (pueden verse algunos ejemplos en Izúzquiza-Rodríguez, 2016). Como se explicará en el apartado siguiente, España ocupa ahora en este ámbito una posición de liderazgo, pues 24 Universidades españolas ofrecen programas para personas con discapacidad intelectual.

5. Políticas de inclusión en la educación superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas.

La Ley Orgánica 4/2007, de Universidades (LOU), prevé que las Universidades desarrollen políticas activas para garantizar la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, prestando especial atención a su participación plena y efectiva en el entorno universitario. Por su parte, el Real Decreto 1791/2010, de 30 de diciembre, por el que se aprueba el Estatuto del Estudiante Universitario, dispone en su artículo 15 que los procedimientos de acceso y admisión “se adaptarán a las necesidades específicas de las personas con discapacidad, con el fin de garantizar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la universidad”, y obliga a las Universidades a garantizar la accesibilidad de todos sus espacios y edificios, incluidos los espacios virtuales, así como a poner a disposición de los estudiantes con discapacidad “medios materiales, humanos y técnicos para asegurar la igualdad de oportunidades y la plena integración en la comunidad universitaria”.

En España, la Conferencia de Rectores de las Universidades Españolas (CRUE) es el principal intermediario entre las Universidades y el Gobierno central, y desempeña un papel central en los desarrollos normativos que afectan a la educación superior. Concretamente, es responsable de coordinar las actividades y propuestas relacionadas con el área del estudiantado. En relación con el objeto del presente estudio, CRUE cuenta entre sus tareas la recopilación y difusión de información acerca de los asuntos que afectan a los estudiantes con discapacidad, y la promoción de acciones conjuntas para los estudiantes con discapacidad relacionadas con el sistema académico, los servicios y prestaciones sociales, la información y asesoramiento profesional, las becas y ayudas al estudio, la empleabilidad, el asociacionismo y representación estudiantil, y las actividades culturales y deportivas, así como la formulación de propuestas y recomendaciones a las entidades con incidencia en este ámbito.



En cumplimiento de lo dispuesto por el artículo 15 del Estatuto del Estudiante Universitarios, todas las Universidades españolas cuentan con una unidad llamada Servicio de Apoyo a las Personas con Discapacidad en la Universidad (SAPDU), cuyo objetivo es ofrecer a los estudiantes con discapacidad el apoyo y asesoramiento necesario para el desarrollo de la vida universitaria en igualdad de condiciones con todos los demás estudiantes. Para ello, se elaboran de forma individual y considerando las particularidades de cada estudiante informes técnicos que reflejan las exigencias de accesibilidad del currículo que resulta necesario implementar para que el proceso de enseñanza-aprendizaje se desarrolle bajo un prisma inclusivo. Algunas de las tareas más habituales coordinadas por el SAPDU son las siguientes:

- Antes de que los estudiantes entren en la Universidad: Desarrollo de entrevistas individuales previas a la admisión, con la finalidad de diseñar orientaciones y adaptaciones específicas que permitan tener éxito en los exámenes de acceso a la Universidad.

- Durante los estudios universitarios:

- Evaluar las específicas necesidades educativas del estudiante, con la finalidad de facilitar recursos técnicos y/o humanos (por ejemplo, estudiantes de apoyo) para asegurar una real y efectiva igualdad de oportunidades en relación con los restantes miembros de la comunidad universitaria.
- Asegurar la accesibilidad del entorno universitario, incluyendo espacios virtuales, servicios, procedimientos y acceso a la información.
- Apoyar a los profesores para que puedan llevar a cabo las adaptaciones que precise el estudiante (adaptaciones del entorno, modalidad de los exámenes, etc.). Los Departamentos universitarios están obligados a proveer los recursos y adaptaciones necesarios para que los estudiantes con discapacidad puedan ejercer sus derechos en igualdad de condiciones con todos los demás estudiantes, sin que ello implique un empeoramiento del nivel académico requerido.
- Orientación a los estudiantes con discapacidad sobre aspectos de la vida cotidiana y académica en orden a facilitar su inserción social y profesional.
- Animar y facilitar la participación en programas de movilidad (por ejemplo, ERASMUS).

Los estudiantes pueden solicitar adaptaciones para cada una de sus asignaturas y exámenes al Servicio de Apoyo. Una vez recibida la solicitud, el Servicio contacta con los estudiantes y profesores para examinar las necesidades de los estudiantes y lograr la adaptación efectiva. Finalmente, el Servicio acuerda las adaptaciones que son necesarias para clases y exámenes.

En relación con el mercado de trabajo, en España el porcentaje de estudiantes con discapacidad que completan la educación superior es muy bajo; y, como el resto de los estudiantes, se enfrentan a una situación difícil para conseguir un empleo. Desde la Universidad se impulsan algunas acciones para promover la inclusión en el mercado de trabajo, normalmente desarrolladas en colaboración por diversos servicios de la Universidad. Entre estas acciones pueden citarse:

- La realización de prácticas formativas en empresas. Algunas de estas prácticas son remuneradas, gracias a la colaboración entre las Universidades y otras organizaciones importantes. Por ejemplo, el Grupo Social ONCE (compuesto por la Organización Nacional de Ciegos de España -ONCE-, la Fundación ONCE e ILUNION ofrece cada año un programa de becas denominado "Oportunidad al

Talento”, destinado a estudiantes universitarios con discapacidad que deseen desarrollar prácticas en empresas.

- Organización de actividades relacionadas con la búsqueda activa de empleo, para ayudar y asesorar a los estudiantes con discapacidad en la búsqueda del primer empleo.
- Establecimiento de una red de contactos con empresas, con el doble objetivo de promover prácticas formativas y animar a contratar a graduados recientes.
- Acciones de promoción del emprendimiento, destinadas a formar, informar y asesorar a los estudiantes en la creación de empresas (en la Universidad Miguel Hernández de Elche, por ejemplo, se prestó asesoramiento en 2019 a 240 proyectos empresariales), así como a facilitar la presentación de los planes de negocio a diversos premios y competiciones, tales como el certamen Innova Emprende (en la edición de 2019 de este certamen, en la Universidad Miguel Hernández, concurrieron un total de 99 emprendedores con 54 proyectos empresariales).

Por lo que se refiere específicamente a las personas con discapacidad intelectual, tradicionalmente han permanecido excluidas de las Universidades al no cumplir los requisitos de acceso a la educación superior (como se ha señalado, normalmente ni siquiera completan la educación secundaria). Sin embargo, en 2004 la Universidad Autónoma de Madrid creó un programa innovador, denominado PROMENTOR, que fue el primer programa de formación para la inclusión laboral de personas con discapacidad intelectual realizado en una Universidad española. Posteriormente, otras Universidades españolas públicas y privadas comenzaron a desarrollar iniciativas similares, entre ellas la Universidad Miguel Hernández, que inició la primera edición del programa denominado “Experto Universitario en Tareas Auxiliares de Tienda” en 2016. Desde 2017, estos cursos han experimentado un considerable desarrollo, gracias a que la Fundación ONCE puso en marcha una convocatoria pública de ayudas para programas universitarios de formación para el empleo destinados a personas con discapacidad intelectual, cofinanciada por el Fondo Social Europeo en el marco de la Iniciativa de Empleo Juvenil. En la actualidad un total de 26 Universidades españolas cuentan con programas de esta naturaleza.

Las características de estos programas varían en las diferentes Universidades, pero se pueden destacar algunos rasgos comunes:

- No proporcionan a los estudiantes un título oficial, sino tan sólo un título expedido por la propia Universidad, que carece de reconocimiento legal general.
- El programa se dirige únicamente a personas que tienen un certificado oficial de discapacidad -con diagnóstico de capacidad intelectual-, que tienen sus propias clases y asignaturas. Por tanto, no comparten las clases con otros estudiantes sin discapacidad, si bien en todas las Universidades se desarrollan diferentes actividades inclusivas en las que los estudiantes con discapacidad intelectual comparten diversas experiencias y contenidos del currículo con estudiantes de enseñanzas oficiales. De esta forma, se procura una efectiva inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual en la vida universitaria.
- La duración del programa se extiende normalmente entre uno y dos años académicos.
- Las asignaturas son impartidas por profesores de la Universidad y por profesionales especializados en la atención de personas con discapacidad intelectual, procedentes en muchos casos de asociaciones del sector.
- Todos los programas confieren una especial importancia a la formación de habilidades adaptativas y competencias sociales. Asimismo, la mayoría de los programas incluyen la enseñanza del inglés y el



adiestramiento en tecnologías de la información, y proporcionan también formación en competencias laborales generales. En cambio, una diferencia importante se produce entre aquellos programas orientados a una especialización profesional específica y los que tienen más bien un perfil generalista. Por ejemplo, los programas que ofrece la Universidad Miguel Hernández pertenecen a la primera categoría: concretamente, en este caso se ofrecen dos especializaciones profesionales en años alternos, Tareas Auxiliares de Tienda y Tareas Auxiliares de Oficina, con un año de duración por cada programa, de forma que los estudiantes que lo deseen pueden cursar ambos y permanecer en la Universidad dos años académicos.

La experiencia de estos programas muestra algunas ventajas evidentes que tiene para las personas con discapacidad intelectual el desarrollo de programas de formación post-secundaria en la Universidad (Cabezas-Flórez, 2015):

- Con la presencia de personas con discapacidad intelectual, la Universidad se convierte en un entorno más inclusivo, lo que contribuye a que todos los estudiantes acepten la diversidad. Contribuye a este objetivo el que, en muchos de los programas, alumnos de los grados universitarios oficiales (por ejemplo, Psicología, Educación o Derecho) colaboren en su desarrollo llevando a cabo tareas de preceptuación o impartiendo algunas clases. Por lo demás, los estudiantes con discapacidad intelectual comparten todas las instalaciones de la Universidad y, como se ha dicho, participan en diversas actividades con otros alumnos.
- El contacto con otros estudiantes y la experiencia de ser aceptados en una institución altamente valorada, como es la Universidad, contribuye a mejorar de forma decisiva la autoestima y las habilidades sociales de las personas con discapacidad intelectual. En efecto, la Universidad es un entorno que goza de una alta valoración social, y recibir formación en ella ayuda a las personas con discapacidad intelectual a reducir la percepción de que son distintos a los demás, porque se ven a sí mismos más como "estudiantes universitarios" que como "estudiantes sin discapacidad". El impacto de la interacción con los demás estudiantes es también muy significativo, y ayuda a los alumnos y alumnas con discapacidad intelectual a mejorar sus habilidades sociales. Y la obligación de seguir el régimen habitual de un estudio universitario -horarios, exámenes, clases de distintas asignaturas y con distintos profesores, etc.- mejora sus habilidades adaptativas.
- Estos programas ponen a disposición de las personas con discapacidad intelectual las infraestructuras y servicios que ofrece la Universidad, y a las que de otra forma no tendrían acceso: instalaciones deportivas, biblioteca, actividades culturales, etc.
- Finalmente, estos programas mejoran la empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual, entre otras razones porque el hecho de que cuenten con un título expedido por la Universidad brinda a las empresas una mayor confianza en la preparación que reciben. Para facilitar este objetivo, todos los programas incluyen un período de prácticas en empresas, que resulta especialmente útil. De hecho, algunos de los estudiantes consiguen un puesto de trabajo en la empresa en que realizaron las prácticas.

Por lo demás, el Derecho español contempla distintas medidas para promover la inclusión de las personas con discapacidad en el mercado de trabajo. La más importante es la obligación de todas las empresas que tengan al menos 50 trabajadores de reservar el 2% de los puestos de trabajo a personas con discapacidad, establecida por el artículo 42 de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. Asimismo, las empresas que contratan a personas con discapacidad cuentan con diversas ayudas económicas e incentivos fiscales. Sin embargo, estas medidas de acción positiva, que comenzaron a ponerse en marcha en España hace

más de 50 años, no han sido particularmente fructíferas, pues la tasa de empleo de las personas con discapacidad continúa siendo mucho más baja que la de las personas sin discapacidad. Según el informe más reciente del Observatorio de Discapacidad y Mercado de Trabajo (ODISMET) de la Fundación ONCE, en 2018 la tasa de empleo de las personas con discapacidad era sólo del 25,5%, 40 puntos por debajo de la media general, que se sitúa en el 65,9%. La tasa de empleo de las personas con discapacidad intelectual es particularmente baja, alcanzando sólo un 20,2% (ODISMET, 2020).

Se han propuesto diversas reformas legales para mejorar esta situación (Fernández Orrico, 2017). De entre ellas, sería quizás especialmente importante la revisión de la cuota de reserva del 2%. De hecho, en otros países europeos el porcentaje mínimo de trabajadores con discapacidad es mucho más alto (por ejemplo, un 6% en Alemania) y la obligación de contratar a personas con discapacidad se extiende a un mayor número de empresas (en Italia a las empresas que tengan desde 15 trabajadores, en Alemania a las que tienen al menos 16 o en Francia desde 20 trabajadores). Además, en España la aplicación práctica de la cuota presenta notables deficiencias; por ejemplo, el número de trabajadores con discapacidad que se exige para cumplir con la cuota se redondea a la cifra entera más baja, y no se considera el número de horas de trabajo: ello significa, por ejemplo, que a una empresa de 99 trabajadores le basta para cumplir con la cuota contratar a una persona con discapacidad para trabajar una hora a la semana. Finalmente, debe subrayarse que no existe un porcentaje específico para personas con discapacidad intelectual (salvo en el empleo público, respecto al que el artículo 59 de la Ley de Estatuto Básico del Empleado Público exige que en cada oferta de empleo público se reserven un 7% de las vacantes a personas con discapacidad, un 2% a personas con discapacidad intelectual y un 5% a personas con otras discapacidades).

Por supuesto, las reformas legales no son suficientes para mejorar la tasa de empleo de las personas con discapacidad. Es también enormemente importante mejorar la sensibilización de las empresas en relación con la inclusión laboral de las personas con discapacidad. Y, especialmente por lo que se refiere a las personas con discapacidad intelectual, es necesario llevar a cabo una tarea de intermediación que ayude a las empresas a encontrar los empleos más adecuados para ellas, y que les ofrezca el apoyo que necesitan en el puesto de trabajo. Estas tareas pueden ser realizadas de forma particularmente eficaz por las asociaciones y entidades del sector, contando con la necesaria financiación pública que les permita ser capaces de afrontarlas.

6. Herramientas educativas

Las nuevas tecnologías pueden jugar sin duda un papel clave para asegurar la inclusión de todos los estudiantes en el sistema educativo, pues ayudan a los alumnos con NEE a mejorar su autonomía e interactuar con su entorno sin apoyo externo, lo que como tiene resultado adicional un fortalecimiento de su motivación y autoestima al permitirles ser más capaces de enfrentarse a nuevos desafíos.



Las TICs que se proporcionan en los colegios para facilitar la vida diaria de los estudiantes con discapacidad son muy variadas, como por ejemplo pantallas digitales, ordenadores multimedia, proyectores de video, ordenadores portátiles...

En la Universidad, la Fundación Universia y la Fundación ONCE organizan este apoyo tecnológico a través de un sistema de préstamo, para facilitar de esta forma el desarrollo formativo y la empleabilidad de las personas con discapacidad. A través del Banco de Productos de Apoyo (BPA), estas fundaciones prestan gratuitamente a los estudiantes universitarios con discapacidad los dispositivos, equipos, instrumentos o programas que mejor se adaptan a sus necesidades individuales, para mejorar su autonomía personal y facilitar su participación en las actividades universitarias. Los beneficiarios de este programa son los estudiantes con discapacidad matriculados en las Universidades españolas, titulados recientes o titulados que estén realizando prácticas profesionales o hayan obtenido su primer empleo, así como los miembros del Personal Docente e Investigador (PDI) o Personal de Administración y Servicios (PAS) de las Universidades, siempre y cuando tengan un grado de discapacidad igual o superior al 33%⁶.

Finalmente, en 2018 se publicó una guía de apoyos en la enseñanza universitaria para estudiantes con NEE. Las orientaciones fueron elaboradas por los SAPDU. En esta guía se pueden encontrar las adaptaciones más frecuentes para cualquier tipo de discapacidad, así como los específicos recursos técnicos o de equipamiento para lograr una efectiva educación inclusiva en la Universidad⁷.

⁶ <https://www.fundacionuniversia.net/banco-de-productos-de-apoyo/>

⁷ Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad, *Guía de Adaptaciones en la Universidad*, 2018. Accesible en: http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf

7. Referencias.

- Atzegi (2012). Guía informativa para familiares de alumnado con necesidades educativas especiales por discapacidad intelectual. San Sebastián, Atzegi.
- Cabezas, D. & Flórez, J. (2015). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados. Santander: Fundación Iberoamericana Down 21, Fundación Prodis.
- Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, *Informe de la investigación relacionada con España bajo el artículo 6 del Protocolo Facultativo*, CRPD/C/20/3. Accesible en: https://tbinternet.ohchr.org/_layouts/15/treatybodyexternal/Download.aspx?symbolno=CRPD/C/20/3&Lang=es
- Euan-Braga, E. I., & Echeverría-Echeverría, R. (2016). Evaluación psicopedagógica de menores con Necesidades Educativas Especiales: Una propuesta metodológica interdisciplinaria. *Revista Latinoamericana de Ciencias Sociales, Niñez y Juventud*, 14(2), 1103-1117.
- European Agency for Special Needs and Inclusive Education, *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018 Dataset Cross-Country Report*, 2018. Accesible en: <https://www.european-agency.org/resources/publications/european-agency-statistics-inclusive-education-2018-dataset-cross-country>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Organization of the Education System and of its Structure (Spain)*. Publications Office of the European Union. Accesible en: <https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice>
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Special Needs Provision within Mainstream Education (Spain)*. Publications Office of the European Union. Accesible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/special-education-needs-provision-within-mainstream-education-70_en
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *Educational Support and Guidance (Spain)*. Publications Office of the European Union. Accesible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/educational-support-and-guidance-70_en
- European Commission/EACEA/Eurydice (2019). *The Structure of the European Education Systems 2019/20: Schematic Diagrams. Eurydice Facts and Figures*. Publications Office of the European Union. Accesible en: https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/structure-european-education-systems-201920-schematic-diagrams_en
- Fernández Orrico, J. (2017). Inserción laboral de personas con discapacidad y capacidad intelectual límite: diagnóstico y propuestas. Pamplona: Thomson Reuters Aranzadi.
- García, A. H. (2017). Las personas con discapacidad en la escuela. Luces y sombras del proceso de inclusión educativa en España. *Panorama SoCiaL*, 93.
- Izúzquiza Gasset, D. – Rodríguez Herrero, P., "Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la Universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España)", *Siglo Cero*, 47:4 (October-December 2016), pp. 27-43. DOI: <http://dx.doi.org/10.14201/scero20164742743>
- Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. (BOE núm. 106, de 4 de mayo de 2006).
- Ley Orgánica 4/2007, de 12 de abril, por la que se modifica la Ley Orgánica 6/2001, de 21 de diciembre, de Universidades (BOE núm 89, de 13/04/2007).
- Ley Orgánica 8/2013, de 9 de diciembre, para la mejora de la calidad educativa (BOE núm. 295 de 10 de diciembre de 2013)



- Medina, M. (2017). La educación inclusiva como mecanismo de garantía de la igualdad de oportunidades y no discriminación de las personas con discapacidad. Madrid: Cinca.
- Observatorio sobre Discapacidad y Mercado de Trabajo (ODISMET) (2020), *Informe nº 5*. Madrid: Fundación ONCE.
- Plena inclusión (2015). Guía informativa para familiares de alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales. Madrid.
- Proyecto de Ley Orgánica por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. Boletín Oficial del Congreso de los Diputados, núm. 49-1, 22 de febrero de 2019. Accesible en: www.congreso.es/public_oficiales/L12/CONG/BOCG/A/BOCG-12-A-49-1.PDF
- Real Decreto Legislativo 1/2013, de 29 de noviembre, por el que se aprueba el Texto Refundido de la Ley General de derechos de las personas con discapacidad y de su inclusión social. (BOE núm. 289, de 03/12/2013).
- Ministerio de Educación y Formación Profesional, *El alumnado con necesidad específica de apoyo educativo*, 2018. Accesible en: <http://www.educacionyfp.gob.es/dam/jcr:99ac5b90-7c4c-4ca4-883f-caa12a9dcd23/d7-pdf.pdf>
- Red de Servicios de Apoyo a Personas con Discapacidad en la Universidad, *Guía de Adaptaciones en la Universidad*, 2018. Accesible en: http://sapdu.unizar.es/sites/default/files/Guia%20de%20adaptaciones_DIGITAL.pdf
- Valle, M. I. H., & González, J. E. J. (2002). Una perspectiva española sobre las dificultades de aprendizaje. *EduPsykhé: Revista de psicología y psicopedagogía*, 1(2), 275-294.

IV. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ITALIA.

V. Bochicchio, S. Sapia, M. De Rose, S. Gencarelli*

Università della Calabria (Rende, Italia)

1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Italia.

El sistema educativo de Italia se encuentra organizado de acuerdo con los principios de subsidiariedad y autonomía de los centros. Los centros educativos son autónomos (Decreto del Presidente de la República 275/99) en lo que se refiere a las actividades educativas, organización, investigación y desarrollo. El sistema educativo ofrece actualmente los siguientes niveles formativos:

- escuela pre-primaria
- escuela primaria
- escuela secundaria nivel I (educación secundaria inferior)
- escuela secundaria nivel II (educación secundaria superior)
- escuela post-secundaria
- educación superior

La educación **pre-primaria** para niños de menos de tres años se imparte en guarderías y no forma parte del sistema educativo. En cambio, la pre-primaria para alumnos de entre 3 y 6 años forma parte del sistema educativo, pero no es obligatoria.

La educación **primaria** comienza a los 6 años, y tiene una duración de 5 cursos.

La **educación secundaria inferior** comienza a los 11 años de edad, y tiene una duración de tres cursos. Al concluir este ciclo, los alumnos que superan el examen final estatal acceden al segundo ciclo de educación secundaria.

El **segundo ciclo de educación secundaria** comienza a la edad de 14 años y ofrece dos itinerarios diversos:

- educación secundaria superior
- sistema de formación profesional

Los dos primeros años de este segundo ciclo tienen carácter obligatorio.

* Vincenzo Bochicchio es el coordinador nacional en Italia del Proyecto Erasmus+ U4Inclusion; S. Sapia, M. De Rose y S. Gencarelli son investigadores del equipo italiano del Proyecto.



Después de cuatro años de educación secundaria, los alumnos que deseen matricularse en un Instituto Técnico Superior deben cursar un año académico adicional en el Sistema de Formación Técnica Superior (se trata de un año de educación post-secundaria, pero que no forma parte propiamente de la educación superior).

La **educación superior** incluye las siguientes instituciones:

- Universidades (incluidos los Politécnicos)
- Institutos de Formación Superior en Artes, Música y Danza (AFAM)
- Escuelas Superiores de Mediadores Lingüísticos (SSMLs)
- Institutos Técnicos Superiores (ITSs)

La educación es obligatoria en Italia durante 10 años, de los 6 a los 16 años de edad, y cubre los ocho años del primer ciclo educativo (5 años de educación primaria y 5 años de educación secundaria nivel I) y los dos primeros años del segundo ciclo.

El Estado tiene competencias legislativas exclusivas sobre la organización general del sistema educativo. Concretamente, se ocupa de:

- Los estándares educativos mínimos
- La garantía de la calidad
- El personal del sistema educativo
- Los recursos financieros

El Ministerio de Educación, Universidades e Investigación es responsable de la administración general de la educación en todo el territorio nacional.

Por su parte, las Oficinas Regionales de Educación se ocupan de garantizar:

- La aplicación de las disposiciones generales
- El respeto de los estándares educativos mínimos

A su vez, las regiones tienen responsabilidad compartida con el Estado en algunos sectores del sistema educativo, tales como la definición del calendario educativo o la distribución de los colegios en su territorio. Asimismo, tienen competencias legislativas para la organización del sistema de formación y educación profesional.

Las autoridades locales se ocupan de la gestión de la oferta educativa (creación o fusión de colegios, mantenimiento de las instalaciones, transporte de los alumnos) desde la educación pre-primaria a la educación secundaria superior

Finalmente, las escuelas tienen un alto grado de autonomía, concretamente:

- Definición de los currículos
- Ampliación de la oferta educativa
- Organización de las enseñanzas (horarios y grupos de alumnos)
- Diseñan, cada tres años, su propio Plan de Oferta Educativa

En el nivel de la educación superior, las Universidades y los Institutos de Formación Superior en Artes, Música y Danza (AFAM) cuentan con sus propios Estatutos, y tienen autonomía regulativa, organizativa y docente.

El sistema educativo italiano es principalmente de naturaleza estatal. Pero los particulares y las diversas instituciones públicas pueden crear también centros educativos. Las escuelas no-estatales pueden ser o bien iguales a escuelas estatales, llamadas *paritarie*; o bien simples escuelas particulares que no pueden expedir calificaciones.

El Estado financia los colegios estatales; mientras que los colegios *paritarie* reciben subvenciones públicas, de acuerdo con criterios publicados anualmente por el Ministerio de Educación.

Durante la etapa educativa obligatoria, la educación parental es también posible en determinadas condiciones.

Los alumnos que acuden a escuelas particulares o siguen la educación parental deben presentarse a exámenes para certificar que han adquirido las competencias establecidas.

2. La educación inclusiva en Italia

Italia se encuentra entre los primeros países que optó por la integración del alumnado con discapacidad en los colegios ordinarios. El proceso legislativo que condujo al sistema educativo italiano a abandonar la educación especial e iniciar un proceso de integración educativa, desde una perspectiva inclusiva, tuvo varios hitos importantes. El primero de ellos fue la Ley 118/ 1971, que dispuso que los estudiantes con discapacidad debían completar la educación obligatoria en colegios ordinarios, exceptuando los que tuvieran una discapacidad más grave (ciegos, sordos o tetraplégicos).

Más tarde, el concepto de integración social avanza y se manifiesta también en el campo de la asistencia económica y sanitaria (adaptación y gratuidad del transporte público) y la supresión de las barreras arquitectónicas. Ya en 1977, la Ley 517 introduce el término "integración", referido ahora a todo el alumnado con discapacidad, y se inician intervenciones educativas individualizadas con el objetivo del pleno desarrollo de la personalidad de los alumnos.

Más adelante, la Ley 104/1992, protege la libertad y la igualdad de oportunidades de las personas con discapacidad, estableciendo reglas precisas para la prevención y eliminación de cualquier obstáculo a que se enfrenten las personas con discapacidad.

El derecho a la educación y a la inclusión de los alumnos con discapacidad se basa en dos instrumentos organizativos principales:

- La elaboración de un documento específico para cada estudiante, en el que participan diferentes instituciones, en el que se diseñan las intervenciones personalizadas que precisa
- La selección de profesores especializados con una titulación profesional específica

La Ley 104/1992 exige un tratamiento educativo particular para el alumnado con discapacidad, lo que implica la realización por el profesorado implicado de un curso de formación personalizado y la cumplimentación de una serie de documentos, concretamente:

- Certificación Médico-Sanitaria
- Diagnóstico Funcional
- Perfil Dinámico-Funcional (PDF)
- Plan Educativo Individualizado (PEI)



Al inicio del año académico, el Claustro de Profesores, a propuesta del Director del Centro, selecciona los grupos más adecuadas para la integración de los alumnos con discapacidad. Las clases a que se incorpore un estudiante con discapacidad han de contar con un máximo de 25 alumnos.

Posteriormente, el Consejo de Curso, el profesor de apoyo, los técnicos de la Autoridad Sanitaria Local y los padres (que forman un grupo denominado Grupo de Trabajo para el alumnado con discapacidad) preparan el Perfil Dinámico-Funcional, a partir del Diagnóstico Funcional y antes de la confección del Plan Educativo Individualizado.

El Plan Educativo Individualizado ha de describir todos los posibles niveles de respuesta del alumno, e incluye la descripción funcional realizada por el propio alumno de las dificultades que encuentra en sus diversas actividades, así como un análisis de su potencial desarrollo futuro a corto y medio plazo con referencia a los siguientes aspectos

- Desarrollo cognitivo
- Competencias transversales
- Habilidades sociales y comunicación verbal y no verbal
- Capacidades sensoriales, motoras y neurológicas
- Autoestima
- Nivel de aprendizaje

El Plan Educativo Individualizado diseña también las intervenciones personalizadas en favor del alumno, tales como:

- Proyectos de educación y rehabilitación
- Programas de integración y socialización
- Actividades escolares y extraescolares, con los métodos de verificación y evaluación

La Ley 107, aprobada en julio de 2015 y conocida como "*Buona Scuola*", dio un cheque en blanco al Gobierno para adoptar todas las medidas necesarias para la inclusión educativa del alumnado con discapacidad y necesidades educativas especiales. A través de este sistema pedagógico-educativo en los colegios italianos, es posible realizar un mejor trabajo para construir una sociedad basada en la aceptación y la coexistencia de la diversidad, percibida como un valor añadido y como una valiosa experiencia de crecimiento para todos.

Recientemente, el Decreto 66/2017 sobre medidas para promover la inclusión educativa de los estudiantes con discapacidad, en desarrollo de la Ley 107/2015, ha modificado los métodos y criterios de evaluación diseñados por la Ley 104/1992. Desde el 1 de enero de 2019, un único documento, llamado el Perfil Operativo, reemplaza a la Diagnósis Funcional y el Perfil Dinámico Funcional, constituyendo una nueva herramienta para la definición del funcionamiento del alumno con discapacidad reconocida, desplazando la atención desde la patología de la persona a su funcionamiento. El Perfil Operativo está basado en la Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF) aprobada por la Organización Mundial de la Salud en 2001. El nuevo modelo bio-psico-social introducido por la CIF sustituye la mirada únicamente médica de la discapacidad -que caracterizaba hasta ahora la legislación italiana- por una aproximación holística a la persona.

Es importante subrayar, por lo demás, que en Italia la evaluación de la calidad de la inclusión educativa es parte integrante del proceso de evaluación de las instituciones educativas previsto por el artículo 7 del Decreto 80/2013, de 28 de marzo. El Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema de Educación y Formación (INVALSI), ha definido los indicadores de evaluación de la calidad de la inclusión educativa, que tienen que contemplarse en los protocolos de evaluación y en los marcos de referencia de los informes de autoevaluación, sobre la base de los criterios siguientes:

- A. Nivel de inclusividad del Plan de Oferta Educativa diseñado y coherencia entre éste y el Plan de Inclusión Educativa.
- B. Realización de itinerarios que permitan individualizar los procesos educativos y formativos definidos y ejecutados por el colegio de acuerdo con las características específicas de los niños y niñas.
- C. Nivel de implicación de los diversos agentes educativos en la elaboración del Plan de Inclusión y en la puesta en marcha de los procesos de inclusión.
- D. Desarrollo de iniciativas encaminadas a mejorar las destrezas profesionales del personal del Centro, incluyendo actividades formativas específicas.
- E. Uso de criterios y herramientas compartidas para la evaluación de los resultados de aprendizaje de los alumnos y alumnas.
- F. Grado de accesibilidad y usabilidad de los recursos, equipamiento, instalaciones y espacios, y, en particular, de los libros de texto y aplicaciones informáticas usadas por el colegio.

En todos sus niveles, la educación debe estar abierta a todos, y el principio de inclusión no sólo se aplica a estudiantes con discapacidad, sino también, por ejemplo, a alumnos que proceden de contextos desfavorecidos por razones económicas y sociales o a alumnos inmigrantes. En tales casos, las medidas de inclusión se centran en la personalización, la flexibilidad didáctica y el apoyo lingüístico (este último para los inmigrantes con bajo nivel de conocimiento de la lengua italiana). El Estado protege asimismo el derecho de educación de los alumnos que no pueden acudir al colegio por estar hospitalizados o detenidos o permanecer en sus casas debido a una enfermedad prolongada. En suma, en un colegio concebido más bien como comunidad educativa, el profesorado está llamado a utilizar métodos de educación personalizada, una estrategia que ha de prestar atención a las necesidades de cada alumno, sus características o dificultades de percepción y conocimiento y sus habilidades de relación social. Un método de enseñanza centrado en el individuo es necesario siempre, aun cuando sea ciertamente más exigente en casos como los alumnos con discapacidad o desajustes de conducta.

3. Más sobre la inclusión educativa en los colegios italianos: accesibilidad, calidad de la oferta educativa y características del alumnado con apoyo.

Desde el curso 2017/2018, los estudios anuales del Instituto Nacional de Estadística italiano (ISTAT) extendieron su ámbito a la educación primaria y secundaria, proporcionando una amplia información acerca de los recursos para la inclusión que ofrece el sistema educativo italiano. De acuerdo con el estudio más reciente, Italia cuenta con un total de 56.690 colegios, a los que acuden un total de 272.167 alumnos con apoyo (el 3,1% del total de alumnos matriculados). Hay aproximadamente 156.000 profesores de apoyo, con una ratio de 1.5 alumnos por profesor. En



educación primaria y secundaria de Nivel I, es decir, en las etapas obligatorias, los alumnos con apoyo son algo más de 165.000, lo que supone el 3,7% de los alumnos matriculados, Existe una notable diferencia en términos de género, pues hay 2,13 niñas por cada niño con apoyo. Los alumnos y alumnas reciben por término medio 14 horas semanales de apoyo. Los alumnos con graves dificultades de autonomía tienen como promedio 12,9 horas semanales de apoyo en autonomía y comunicación. Finalmente, otro dato interesante es que, para el 9% de los alumnos con apoyo, las ayudas proporcionadas en el colegio son escasas o inadecuadas para sus necesidades (ISTAT, 2019).

Las características y la calidad de la oferta educativa tienen gran importancia para definir el proceso de inclusión: por ejemplo, la accesibilidad de los espacios, la disponibilidad y usabilidad de tecnologías apropiadas o el apoyo de figuras competentes adecuadamente formadas juegan un papel fundamental para incentivar la participación de los alumnos en un proceso didáctico inclusivo. Por ello, para proporcionar un marco explicativo del nivel de inclusión es fundamental describir los recursos con que cuenta el colegio para atender las necesidades de los alumnos. En este sentido, llama la atención que, en el curso académico 2017/2018, sólo el 32% de los colegios italianos eran físicamente y estructuralmente accesibles.

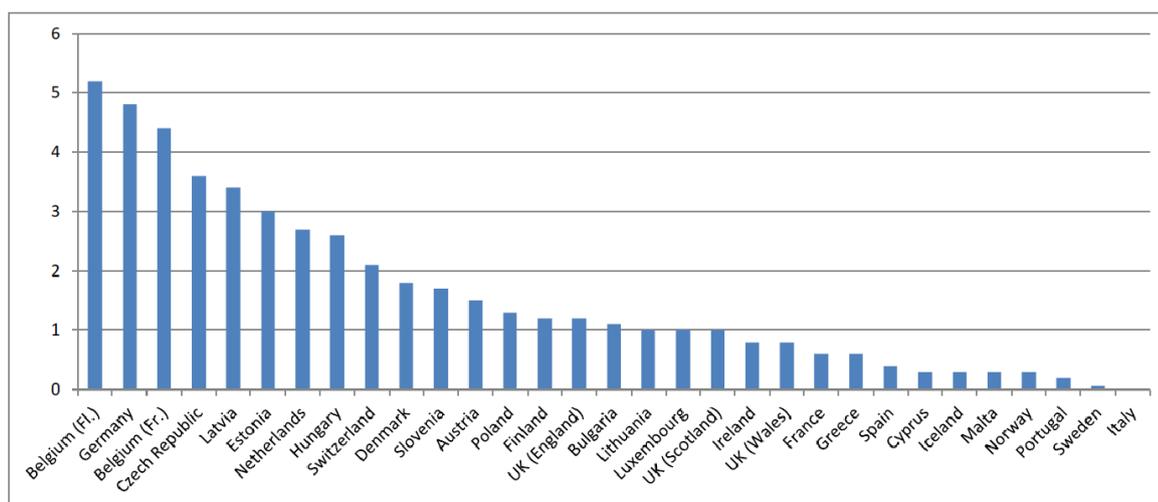
La tecnología puede desempeñar un importante papel como facilitador en el proceso de inclusión educativa, especialmente si es fácil de usar y se ubica en la misma aula en que se desarrollan las clases. En cambio, desplazar los recursos tecnológicos a entornos específicos fuera del aula puede dificultar la interacción entre los estudiantes e impedir el uso cotidiano de las herramientas tecnológicas como apoyo de la enseñanza. En este sentido, el estudio citado informa acerca de la presencia de ordenadores con dispositivos periféricos especiales y programas específicos para estudiantes con apoyo y sobre su localización, en cada complejo educativo y en todos los niveles. Al contrario de lo que sería más funcional para un itinerario educativo inclusivo, la ubicación de los ordenadores en el aula no está muy extendido (en el 43% de los colegios), mientras que es más frecuente ubicarlos en aulas específicas de apoyo (45%) o en laboratorios de informática (57%). Por lo demás, para mejorar la calidad del aprendizaje es esencial que el profesor de apoyo sepa usar el equipamiento apropiado, y, en este sentido, tenga una formación adecuada en tecnologías educativas. Sin embargo, en el año académico 2017/2018, en el 13% de los colegios italianos ningún profesor de apoyo asistió a cursos de formación, en el 61% de los colegios sólo algunos profesores, y sólo en el 26% restante todos los profesores asistieron al menos a un curso. En coherencia con el nivel de formación detectado, se advierte un escaso uso de las herramientas tecnológicas por los profesores de apoyo: sólo en la mitad de los colegios italianos todos los profesores saben usar la tecnología como apoyo de la educación inclusiva.

El conocimiento de los niveles de autonomía de los alumnos es uno de los prerrequisitos más importantes para el desarrollo de un adecuado itinerario formativo encaminado a la inclusión. Por esta razón, el estudio que venimos citando examina el grado de autonomía en la realización de algunas actividades esenciales, tales como desplazarse por el colegio, comer o ir al cuarto de baño sólo. Un 17,5% de los alumnos con apoyo no son autónomos en alguna de las tres actividades mencionadas. De entre ellos, un 6% tienen dificultades más graves de autonomía, pues no son

capaces de realizar solos ninguna de las 3 actividades. Se estima que los estudiantes con dificultades de autonomía tienen una media de 8,8 horas semanales de apoyo a la autonomía y a la comunicación, media que asciende a 12,9 en el caso de los alumnos que tienen mayores dificultades, al no ser autónomos en ninguna de las tres actividades descritas.

4. Comparación de los datos de Italia con los del conjunto de Europa

Existen profundas diferencias entre los países de la Unión Europea en relación con el recurso a la educación especial (Figura 1), lo que refleja la diversidad de sistemas educativos existentes. Encontramos países con sistemas educativos más bien selectivos que comprensivos (por ejemplo, Holanda, Alemania y tanto la comunidad francófona como la flamenca en Bélgica), en los que los alumnos están divididos por sus niveles de capacidad, y que en coherencia cuentan con un número relativamente alto de colegios especiales en proporción a su número de habitantes. En segundo lugar, encontramos países como España y el Reino Unido, con sistemas educativos comprensivos, en los que existe un número pequeño de colegios especiales. Finalmente, países como Italia o Grecia carecen de cualquier tradición histórica de educación especial, y escolarizan a prácticamente todos los niños y niñas en colegios ordinarios.



Source: EADSNE Country Data 2010. Note: The statistics for Bulgaria are drawn from EADSNE Country Data 2008, since they are not included in the 2010 publication.

Figura 2 – Porcentaje de clases y centros de educación especial en el conjunto de Europa

Los datos sugieren que las diferencias entre colegios especiales y ordinarios en los resultados de los niños y niñas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) son pequeños, pero resultan claramente favorables para los colegios ordinarios tanto en términos de avances académicos como de integración social. Los beneficiarios más destacados de las políticas de inclusión tienden a ser niños con altas capacidades con deficiencias físicas o sensoriales, que en épocas anteriores eran escolarizados en colegios especiales, pero hoy acuden habitualmente a colegios ordinarios. Un estudio realizado por la OCDE ha mostrado que los demás alumnos también se benefician de la inclusión de niños con NEE: su inclusión precisa que los profesores dediquen mayores esfuerzos a asegurar que el currículo resulta apropiado para las necesidades educativas de todos los alumnos,



lo que a largo plazo se traduce en una mejora general de las habilidades educativas de los profesores. Asimismo, el contacto con niños y niñas con discapacidad en un entorno inclusivo permite a los demás alumnos familiarizarse mejor con la discapacidad y a largo plazo reduce o elimina los prejuicios.

El estudio estadístico realizado por la Agencia Europea de Necesidades Especiales y Educación Inclusiva (EASNIE) nos muestra el porcentaje de alumnos con NEE en educación inclusiva. Los datos están basados en el total de alumnos que cuentan con un reconocimiento oficial como alumnos con NEE, y se encuentran disponibles para un total de 28 países. La tasa de matriculación en educación inclusiva de alumnos con NEE oscila del 4,98% al 99,21% del total de alumnos con NEE, siendo la media para el conjunto de 28 países un 60,56%.

5. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas

La Ley 17 de 28 de enero de 1999, que reforma la ley marco de 5 de febrero de 1992, sobre asistencia, integración social y derechos de las personas con discapacidad, contiene orientaciones específicas sobre las medidas que deben poner en práctica las Universidades italianas para favorecer la integración de los estudiantes con discapacidad durante su formación universitaria. Concretamente, se exige que cada Universidad proporcione servicios específicos, tales como apoyos técnicos y educativos, servicios especializados de tutorización, o medidas individualizadas en los procesos de evaluación. Además, la Ley prevé que se dedique un porcentaje específico del presupuesto universitario para esta finalidad, y obliga a todas las Universidades a designar un Delegado del Rector para la Discapacidad, con funciones de coordinación, seguimiento y apoyo de todas las iniciativas relacionadas con la inclusión de estudiantes con discapacidad en la Universidad.

Cada Universidad ha de contar asimismo con un Servicio de Discapacidad (SSDA), coordinado por el Delegado del Rector para la Discapacidad, que es el primer punto de contacto con los estudiantes, y juega un papel estratégico en la acogida de los estudiantes y los servicios de gestión.

Las tareas básicas asignadas al SSDA son las siguientes:

- La delicada función de intermediación entre el sistema universitario y los estudiantes, así como, en caso de que sea necesario, con las familias y los servicios locales y sanitarios.
- Enlace con los servicios universitarios, en especial con los de preceptuación y orientación.
- Acompañamiento personal en el itinerario curricular para asegurar el máximo éxito académico
- Gestión administrativa y organizativa para la provisión de servicios y el seguimiento de su eficacia.
- Apoyo al Delegado, y, siempre que se requiera, a los referentes individuales de las diversas estructuras universitarias.

El SSDA, además de contar con espacios accesibles que sean adecuados para celebrar entrevistas individuales, debe tener una suficiente disponibilidad de recursos humanos, en la medida de lo posible estables y organizados, con una formación adecuada tanto para las tareas de oficina como para el desarrollo de actividades de apoyo durante el curso académico, incluyendo ayudas

tecnológicas. Por lo demás, desde 1999 los Delegados de los Rectores para la Discapacidad se reúnen periódicamente con la finalidad de facilitar el intercambio de experiencias y buenas prácticas ya puestas en marcha por algunas Universidades. Apreciándose la necesidad de establecer un órgano de coordinación de todas las Universidades italianas en relación con la inclusión de los estudiantes con discapacidad, en 2001 nació la Conferencia Universitaria Nacional de Delegados para la Discapacidad (CNUDD), que en 2014 publicó unas Orientaciones. Éstas se encuentran diseñadas como indicaciones básicas, respetando la autonomía de cada Universidad, para la provisión de servicios adecuados y homogéneos, y quieren representar un modelo de referencia, en armonía con la legislación vigente, para garantizar el derecho al estudio a los estudiantes con discapacidad y construir comunidades académicas inclusivas.

Por lo que se refiere a la inclusión de personas con discapacidad en el puesto de trabajo, junto con los aspectos legislativos, es necesario reflexionar sobre la perspectiva del itinerario y del proyecto de vida que desarrollan las personas con discapacidad.

En este sentido, tiene un papel central la formación, que, más allá del contexto educativo, debe cubrir las lacras formativas que tienen las personas sobre todo al comienzo de su experiencia laboral, pero debe continuar para seguir conformando la identidad a lo largo de toda la vida. En este sentido, para promover una inclusión universal es extremadamente importante una formación de 360 grados, que vaya más allá de los contextos educativos incluso no-formales e informales. En Italia no existen cifras precisas sobre el número de trabajadores con discapacidad, pero sin duda son inferiores a las que debería haber, por lo que es necesario desarrollar políticas que incrementen su entrada en el mercado de trabajo. Para ello, es indispensable una colaboración sinérgica entre el mundo académico, el empresarial y el de las cooperativas sociales, con la finalidad de identificar los empleos adecuados para las personas con discapacidad, especialmente con discapacidad intelectual.

Uno de los mayores hitos en relación con el empleo de las personas con discapacidad en Italia lo representa la Ley 68, de 12 de marzo de 1999, sobre reglas acerca del derecho al trabajo de las personas con discapacidad, que protege la inclusión de las personas con discapacidad en el empleo. El artículo 1 de la Ley proclama que "el propósito de esta ley es promover la integración de las personas con discapacidad en el empleo a través de servicios personalizados de apoyo e inserción". El método utilizado para integrar a las personas con discapacidad en el empleo es la llamada "inserción personalizada". Se trata de un método de inserción laboral que, comenzando por el análisis estandarizado de las capacidades residuales y utilizando una serie de herramientas técnicas, tiene por objeto establecer un itinerario personalizado de formación profesional con la finalidad de garantizar una identidad laboral de la persona. Para lograr la eficacia de la Ley, y poner en marcha las acciones encaminadas a la inclusión en el puesto de trabajo, fue necesario crear una red de enlaces entre instituciones públicas y privadas, asociaciones y empresas. Las empresas están obligadas a contratar a un 7% de personas con discapacidad si cuentan con más de 50 trabajadores, 2 personas con discapacidad si el número total de trabajadores oscila entre 36 y 50, y 1 trabajador con discapacidad si tienen entre 15 y 35 trabajadores. Para cumplir esta obligación, las empresas solicitan trabajadores con discapacidad a los organismos competentes.



Uno de los servicios más importantes para facilitar la incorporación de personas con discapacidad al mercado de trabajo es el “Fondo para el derecho al trabajo”, dependiente del Ministerio de Trabajo, Sanidad y Políticas Sociales. Este fondo financia los acuerdos entre las empresas y las oficinas de colocación de personas con discapacidad, y cubre las cuotas de Seguridad Social de las empresas, además de reembolsar parcialmente los gastos en que se haya incurrido por su contratación.

Sin embargo, de acuerdo con el Informe alternativo presentado en 2016 por el Foro Italiano de la Discapacidad al Comité de Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU acerca del cumplimiento de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la tasa de inactividad de las personas con discapacidad alcanza un 80%, frente a sólo un 12% de la población general.

Recientemente, el Parlamento aprobó una Ley de reforma de la legislación laboral (Decreto Legislativo 151/2019) para introducir algunas nuevas medidas en favor de las personas con discapacidad, pero siguen sin resultar suficientes para asegurar una política de apoyo a la inclusión laboral. Las personas con discapacidad son discriminadas con respecto a las demás en oportunidades laborales, políticas activas de empleo o inversiones que faciliten su integración en el puesto de trabajo. Las mujeres con discapacidad, adicionalmente, viven en condiciones de multi-discriminación que les penalizan en la obtención de un puesto de trabajo. Para alcanzar un nivel más alto de inclusión laboral, los diversos actores involucrados deberían jugar un papel más activo y participativo y adquirir un mayor sentido de responsabilidad en relación con este problema. Por su parte, las personas con discapacidad deben comunicarse y colaborar con las asociaciones, instituciones sociales y educativas, familias, empresas y comunidades.

6. Herramientas educativas

Para facilitar el proceso de inclusión y aprendizaje, los colegios deben proporcionar ayudas didácticas a los alumnos con necesidades de apoyo. Las ayudas utilizadas más frecuentemente por los alumnos son los dispositivos informáticos y multimedia para la personalización de la enseñanza, así como software didáctico para el aprendizaje (utilizados respectivamente por el 43% y el 20% de los estudiantes). Una amplia proporción de estudiantes con apoyo, el 38%, no utilizan ningún tipo de ayuda educativa. El equipamiento que los colegios ponen a disposición de los estudiantes es poco o nada adecuado a sus necesidades en el 9% de los casos. Para aquellos que utilizan PC o tablet (el 60% de los estudiantes con apoyo), el dispositivo no siempre es provisto por el colegio: en el 12% de los casos es proporcionado por la familia, porcentaje que se eleva al 21% en el caso de los alumnos que utilizan el PC todos los días.

7. Referencias

- La normativa inclusiva nella nuova legge di riforma sulla "Buona scuola" S. Nocera-N. Tagliani, 2015; Ed. Key Editore
- La normativa inclusiva nella "Buona scuola"* S. Nocera, N.Tagliani, AIPD Associazione Italiana Persone Down, 2017; Erickson
- Dataset Cross-Country Report 2016*, European Agency Statistics on Inclusive Education European Agency for Special Needs and Inclusive Education 2018 www.european-agency.org
- Employment, Social Affairs & Inclusion *Support for children with special educational needs*, European Commission, 2013
- Decreto del presidente della repubblica 28 marzo 2013, n. 80. *Regolamento sul sistema nazionale di valutazione in materia di istruzione e formazione*. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.155 del 04-07-2013
- Decreto del presidente della repubblica 8 marzo 1999, n. 275, *Regolamento recante norme in materia di autonomia delle istituzioni scolastiche*, ai sensi dell'art. 21 della legge 15 marzo 1997, n. 59. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.186 del 10-08-1999 - Suppl. Ordinario n. 152.
- Decreto legislativo 13 aprile 2017, n. 66. *Norme per la promozione dell'inclusione scolastica degli studenti con disabilità*, a norma dell'articolo 1, commi 180 e 181, lettera c), della legge 13 luglio 2015, n. 107.
- Developing Key Competences at school in Europe, pp17-22, Eurydice Report 2012, Eurydice/EACEA
- Legge 30 marzo 1971, n. 118. Conversione in legge del decreto-legge 30 gennaio 1971, n.5, e nuove norme in favore dei mutilati ed invalidi civili. Gazzetta Ufficiale Serie Generale, n.82 del 02/04/1971.
- Legge 4 agosto 1977, n.517, Norme sulla valutazione degli alunni e sull'abolizione degli esami di riparazione nonché altre norme di modifica dell'ordinamento scolastico, art. 7. Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.224 del 18/08/1977.
- Legge 5 febbraio 1992, n.104, Legge-quadro per l'assistenza, l'integrazione sociale e i diritti delle persone handicappate, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.39 del 17/02/1992
- Legge 13 luglio 2017, n. 107, Riforma del sistema nazionale di istruzione e formazione e delega per il riordino delle disposizioni legislative vigenti, Gazzetta Ufficiale Serie Generale n.162 del 15-7-2015
- ISTAT, 3 gennaio 2019, L'inclusione scolastica: accessibilità, qualità dell'offerta formativa e caratteristiche degli alunni con sostegno" a cura Istituto Nazionale di Statistica, a.s. 2017-2018. https://www.istat.it/it/files/2019/01/Alunni-con-sostegno-as-2017_18.pdf
- Peters, S.J. (2003), *Inclusive education: achieving education for all by including those with disabilities and special education needs*, Prepared for the Disability Group, The World Bank.
- Topping, K., and Maloney, S. (2005), 'Introduction', in Topping, K., and Maloney, S. (eds.), *The RoutledgeFalmer Reader in Inclusive Education*, London: RoutledgeFalmer.



V. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN BÉLGICA.

Raf Hensbergen & Aleidis Devillé*

Thomas More University of Applied Sciences

1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Bélgica.

El sistema educativo en Bélgica está organizado según la visión del mundo de las familias. En este sentido, la mayor parte de los colegios son católicos, si bien también existen escuelas estatales. Estas últimas cuentan con una mejor financiación, pero aún se estima que los colegios de mayor calidad son los colegios católicos.

El sistema educativo belga está clasificado actualmente en los siguientes niveles formativos:

- escuela pre-primaria
- escuela primaria
- escuela secundaria
- educación especial
- educación superior

Escuela pre-primaria

En Bélgica, los niños y niñas pueden comenzar el jardín de infancia a la edad de 2 años y medio. La duración total de la educación pre-primaria es 4 años.

Escuela primaria

Los niños entre 5 y 12 años de edad asisten normalmente a la escuela primaria, si bien por diversas circunstancias (por ejemplo, la escolarización tardía) puede producirse un retraso. En todo caso, el período máximo que el alumno puede permanecer en educación primaria es 8 años. Además, si el alumno cumple 15 años antes del 1 de enero, ya no puede permanecer en la escuela primaria ese año académico.

Escuela secundaria

* Aleidis Devillé es la coordinadora nacional en Bélgica del Proyecto Erasmus+ U4Inclusion; Raf Hensbergen es investigador del equipo belga del Proyecto.

Los alumnos acuden a la escuela secundaria normalmente entre los 12 y los 18 años, siendo la edad máxima de permanencia 25 años. Al igual que la escuela primaria, la educación secundaria consiste en seis años, divididos en tres grados: los dos primeros años forman el primer grado, el tercero y el cuarto el segundo grado, y los dos últimos el tercer grado.

En el primer grado, los alumnos se dividen entre los cursos A y B.

Los cursos A son para los alumnos con certificado de educación primaria, y preparan al estudiante para la Educación Secundaria General (ASO), Educación Secundaria Técnica (TSO) y Educación Secundaria Artística (KSO). Asimismo, después del primer año de educación secundaria el alumno puede pasarse al segundo año de Preparación Profesional (BVL).

En cambio, a los cursos B acceden los alumnos sin certificado de educación primaria. En ellos los alumnos tienen la oportunidad de ponerse al día respecto de los retrasos de aprendizaje en que hayan incurrido durante la etapa de educación primaria, y sólo preparan a los estudiantes para el acceso a la Educación Secundaria Profesional (BSO).

A partir del segundo grado, los alumnos optan definitivamente por uno de los tipos de educación secundaria: Educación Secundaria General, Educación Secundaria Técnica, Educación Secundaria Artística y Educación Secundaria Profesional.

Educación Superior

Al igual que en el resto de Europa, y de acuerdo con la Declaración de Bolonia, la Educación Superior se divide en los siguientes niveles:

- Graduado (nivel 5)
- Bachiller (nivel 6)
- Master (nivel 7)
- PhD/doctor (nivel 8)

Todas las instituciones de educación superior reconocidas se encuentran en el Registro de Educación Superior. Un sistema integrado de garantía y evaluación externa de la calidad garantiza la calidad de los programas de Bachiller, Máster y Doctorado. Las Universidades de Ciencias Aplicadas imparten programas orientados a la práctica profesional, tales como Graduado y Bachiller. En cambio, las Universidades académicas imparten programas de formación científica (Máster y Doctorado).

Educación de específicos grupos vulnerables

Además de la educación secundaria, existe en Bélgica el llamado "sistema de aprendizaje y trabajo". A partir de los 15 años los alumnos pueden participar en este sistema, que ofrece educación secundaria profesional a tiempo parcial a alumnos que no quieren continuar asistiendo todo el tiempo al colegio, y se combina por tanto aprendizaje y trabajo, que se desarrolla en el tiempo restante. La organización de este sistema corre a cargo de los Centros de Educación a Tiempo Parcial (CDO).

Por tanto, en este sistema el alumno dedica también todo el tiempo (un mínimo de 28 horas semanales) a su formación. La expresión "tiempo parcial" se refiere únicamente a las clases.



Una semana típica incluiría:

- 2 días de clase (un mínimo de 15 horas a la semana) en un CDO
- 3 días de trabajo (un mínimo de 13 horas a la semana)

Por su parte, los programas duales están pensados para que los alumnos aprendan una profesión y obtengan un diploma o certificado. Por tanto, se dirigen a aquellos estudiantes que desean obtener su diploma en educación secundaria por la combinación del aprendizaje en el colegio y el aprendizaje en una empresa. El alumno aprende en el colegio o en un Centro de Educación a Tiempo Parcial y aprende a través de la experiencia en el puesto de trabajo. La enseñanza dual se implantó definitivamente en Bélgica el 1 de septiembre de 2019.

Clases de acogida para nuevos alumnos extranjeros

Tanto en la educación primaria como en la secundaria, los colegios pueden crear clases de acogida para nuevos alumnos que no hablan flamenco. En la educación primaria, estos alumnos normalmente se unen a los demás en clases ordinarias, pero, si hay suficientes alumnos de este tipo, el colegio puede organizar una clase de acogida separada, y, para estos alumnos, la atención se centrará en el aprendizaje de la lengua flamenca al menos durante uno o dos años. En educación secundaria, los nuevos alumnos que no conocen el flamenco desarrollan siempre su primer año académico en una clase separada de acogida, con independencia de cuál sea su número.

Educación especial para personas con discapacidad

Educación primaria especial

Para alumnos con necesidades especiales (como consecuencia de una discapacidad física o mental, problemas graves de conducta o dificultades graves de aprendizaje), el primer paso es determinar si pueden acudir a la educación ordinaria. Si ello no es posible, pueden ser escolarizados en educación primaria especial.

Existen siete tipos de educación primaria especial:

- Tipo 1: alumnos con discapacidad intelectual moderada o severa
- Tipo 2: alumnos con graves problemas emocionales o de comportamiento
- Tipo 3: alumnos con discapacidad física
- Tipo 4: alumnos ingresados en un hospital
- Tipo 5: alumnos con deficiencias visuales
- Tipo 6: alumnos con discapacidad auditiva
- Tipo 7: alumnos con TEA sin discapacidad intelectual.

Además de los siete tipos mencionados, existe también en educación primaria especial otra modalidad conocida como "oferta básica", para alumnos con discapacidad intelectual o discapacidades del aprendizaje de carácter leve.

Educación secundaria especial

La educación secundaria especial se dirige a jóvenes con discapacidad o con dificultades de aprendizaje.

Sus diferentes tipos son los siguientes:

- “Oferta básica”: jóvenes con discapacidad intelectual muy leve o con discapacidades del aprendizaje
- Tipo 1: jóvenes con discapacidad intelectual leve
- Tipo 2: jóvenes con discapacidad intelectual moderada o severa
- Tipo 3: jóvenes con graves problemas emocionales o de comportamiento
- Tipo 4: jóvenes con discapacidad física
- Tipo 5: jóvenes ingresados en un hospital
- Tipo 6: alumnos con deficiencias visuales
- Tipo 7: alumnos con discapacidad auditiva
- Tipo 8: jóvenes con severas discapacidades del aprendizaje
- Tipo 9: alumnos con TEA sin discapacidad intelectual.

Dentro de las diferentes modalidades los alumnos pueden escoger entre cuatro formas de educación:

Forma 1: Adaptación social

- Se proporciona formación en habilidades sociales con miras a la integración en un entorno protegido.

Forma 2: Adaptación social y adaptación para el trabajo

- Se proporciona formación en habilidades sociales, educación general y formación laboral con miras a la integración en un entorno laboral y de vida protegido.

Forma 3: Formación profesional

- Se proporciona formación social y profesional con el deseo de ofrecer una oportunidad de integración en un entorno laboral y de vida normalizado.

Forma 4: Educación general, profesional, artística y técnica

- Se ofrece una preparación para la educación superior y para la vida profesional. Esta modalidad se corresponde con la educación secundaria ordinaria.

Todas las directrices generales que se establecen para la educación ordinaria rigen también para la educación especial. En este sentido, los niños y niñas con discapacidad también están sujetos a la educación obligatoria, y las edades de admisión son las mismas que en la educación ordinaria. Para ser admitido en educación especial, se precisa un informe con la orientación hacia uno de los tipos señalados más arriba, que compete al Centro de Orientación Educativa (CLB). Estos Centros de Orientación Educativa ofrecen servicios de orientación a los alumnos que se encuentran en las etapas educativas obligatorias, sus padres, sus profesores y otros profesionales del sistema educativo.

En la educación especial, los niños pueden pasar los dos primeros años de escolarización obligatoria en la escuela pre-primaria, y se puede continuar la educación primaria hasta la edad de 13 años, con posibilidad de prórroga por un año más.

Por otro lado, en educación especial no se fija la meta en alcanzar unos determinados “objetivos de aprendizaje”, sino “objetivos de desarrollo”. Los colegios no tienen por qué diseñar un currículo,



sino más bien un plan de acción individual para cada grupo. Este plan contiene la planificación didáctica y pedagógica para un período determinado, los objetivos de desarrollo que se pretenden alcanzar, y la asistencia psicológica, ortopedagógica, médica y paramédica prevista. En consecuencia, existen regulaciones específicas para la racionalización, programación y cálculo de la temporalización de las enseñanzas en cada una de las modalidades examinadas anteriormente.

Finalmente, debe reseñarse que los niños y niñas escolarizados en educación especial sólo obtienen el certificado de educación primaria si la Inspección educativa considera que los objetivos de aprendizaje incluidos en el plan de acción son equivalentes a los de la educación primaria ordinaria.

2. La educación inclusiva en Bélgica

La primera etapa en el camino hacia la educación inclusiva en Bélgica fue la llamada "educación integrada" (GON).

La educación integrada consistía básicamente en una colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial, con el objetivo de hacer posible que los alumnos con discapacidad, dificultades de aprendizaje o trastornos de conducta asistiesen a clases en escuelas ordinarias. La integración podía ser temporal o permanente, y parcial o completa. La integración se hacía con el apoyo del centro de educación especial, que recibían para ello horas adicionales y dotaciones específicas para la financiación de los gastos en que se pudiese incurrir. El centro de educación especial se ocuparía de la orientación de los alumnos en los colegios ordinarios, a través de consejeros de GON, contratados por el centro de educación especial para esta específica tarea, como apoyo educativo suplementario. Como es obvio, la educación integrada no es una terapia. Estaba encaminada a permitir que los alumnos con discapacidad y/o dificultades de aprendizaje siguiesen las clases y las actividades, de forma temporal o permanente, parcial o totalmente, en un colegio ordinario, con el apoyo del colegio de educación especial. Con esta modalidad educativa, el Gobierno deseaba llevar a cabo las previsiones de la política flamenca de igualdad de trato e igualdad de oportunidades, así como, posteriormente, cumplir con la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de 13 de diciembre de 2006.

Entre 1980 y 1996, la educación integrada sólo se aplicaba a personas con discapacidad física o sensorial (es decir, las incluidas en los tipos 4, 6 y 7 de la educación secundaria). Desde 1996, también podían ser utilizadas las fórmulas de integración para los tipos 1, 3 y 8. Para los tipos 2 y 5 no estaba contemplada la educación integrada. El apoyo personalizado de un consejero de educación integrada se prestaba al niño o niña en el colegio ordinario de acuerdo con el siguiente marco:

- 2 horas semanales de supervisión durante dos años para niños y niñas incluidas en los tipos 4, 6 y 7 con discapacidad moderada.
- 4 horas para niños y niñas incluidos en los tipos anteriores con discapacidad severa.
- 2 horas semanales durante 1 año para niños y niñas incluidos en los tipos 1, 3 y 8.

Las medidas que pueden ser adoptadas para el alumno en educación integrada (resumidas en el acrónimo STICORDI) son:

- **Estimular:** apoyar el componente afectivo del aprendizaje mostrando comprensión, recompensa social, reconocimiento, etc.
- **Compensar:** proporcionar herramientas para resolver problemas, poner a disposición recursos que faciliten el aprendizaje (ordenador portátil, ascensor en el edificio escolar para personas con silla de ruedas, etc.), dar más tiempo para la realización de exámenes y ejercicios, uso de herramientas tecnológicas para la lectura o la comunicación...
- **Remediar:** clases particulares, repaso, división de las unidades didácticas en partes más pequeñas y trabajar intensivamente en un tema particular con el estudiante que tenga dificultades o déficits, proporcionar instrucciones suplementarias o realizar ejercicios suplementarios
- **Dispensar:** conceder una exención total o parcial de determinadas asignaturas, tareas o actividades, y reemplazarlas por otros cometidos, de modo que puedan alcanzarse los objetivos de aprendizaje.

Mientras que la educación integrada se limitaba a integrar a los alumnos con discapacidad en colegios ordinarios, la educación inclusiva (ION) supone un cambio de perspectiva. La palabra clave de esta nueva óptica es: diversidad. Es el colegio el que se adapta al alumno y a sus posibilidades, y el profesor de la clase trata de implicar al alumno en el aula todo lo que pueda. Para ello, el profesor de la clase debe tener una idea clara de lo que el alumno puede hacer o no. La diferenciación en las tareas y ejercicios es más fácil, porque el estudiante en inclusión puede recibir menos tareas o tareas distintas (material de años anteriores, herramientas, etc.). El profesor de apoyo juega también un papel crucial, puesto que puede adaptar los materiales al nivel del estudiante en inclusión.

En un proyecto que funcione adecuadamente, el profesor de apoyo trata con el grupo en su conjunto, mientras que el profesor de la clase se centra en los alumnos más desventajados y alumnos en inclusión. Esto enriquece al profesor de la clase (pues conoce mejor a los estudiantes en inclusión), pero también al grupo en su conjunto, porque evita que se asocie al profesor de apoyo con la idea de "ser tonto" o "no ser capaz de seguir la clase".

En términos más concretos, esto se traduce en la necesidad de abandonar por ejemplo la idea de unos objetivos de aprendizaje prefijados, que en muchos casos serán imposibles para el estudiante en inclusión. El alumno desarrolla por tanto su propio itinerario, tal y como se propone en el plan individualizado de integración.

Hasta ahora, los alumnos con discapacidad tenían derecho a ajustes razonables de acuerdo con sus necesidades individuales. El propósito de la nueva regulación es, entre otros, reducir fuertemente el número de alumnos en educación especial, y facilitar la incorporación a los colegios ordinarios de los alumnos con discapacidad que puedan acudir a ellos siempre que se puedan realizar los ajustes razonables mencionados. Por otro lado, la clasificación de tipos establecida hasta ahora, que iba directamente acompañada de un paquete estandarizado de medidas, ya no se aplica. El interrogante básico es ahora por el contrario: ¿qué necesita este estudiante, con sus propias cualidades y limitaciones, para funcionar óptimamente?

Los alumnos con necesidades educativas especiales son aquellos con dificultades significativas de participación a largo plazo debido a la interacción de una o varias deficiencias en el nivel mental,



psicológico, físico o sensorial, a limitaciones en la ejecución de actividades, y a factores personales y externos. Esta es una definición muy amplia y general. No hay mención alguna de un diagnóstico, lo que sería contrario a la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Sin embargo, el alumno debe tener una deficiencia, es decir, una característica personal debe estar presente. La discapacidad no puede ser únicamente el resultado de factores, aun cuando éstos pueden tener desde luego un impacto adicional.

Los ajustes razonables pueden incluir medidas compensatorias, de remedio, de diferenciación y de dispensa. En suma, las cualidades didácticas del profesor son esenciales para crear el entorno de aprendizaje más eficaz para cada alumno. Pero no hay que fijarse solo en las cualidades del profesor, pues el colegio también ha de hacer esfuerzos y proporcionar facilidades tales como horas extra de preceptuación al alumno o la clase o inversión en infraestructuras, tales como la instalación de un ascensor o la provisión de ordenadores con tecnologías del lenguaje.

Otra medida introducida desde el 1 de septiembre de 2017 es la posibilidad de fijar itinerarios de aprendizaje flexibles. Por ejemplo, los alumnos con altas capacidades o con dificultades temporales o déficit temporal de aprendizaje pueden tener un itinerario de aprendizaje acelerado o retardado.

En el caso de los niños y con niñas con discapacidad intelectual moderada o severa y con informe de educación especial que lo incluya en el tipo 2, pueden tener clases en los colegios ordinarios con la orientación de un profesor de apoyo. En estos casos siguen un plan de estudios adaptado individualmente, y no puede obtener el certificado de educación primaria ni el diploma de educación secundaria.

Desde el curso académico 2019-2020, tanto la educación integrada como la educación inclusiva han comenzado a ser sustituidas plenamente por redes de apoyo que se establecerán en colegios ordinarios, basadas en la experiencia de los centros de educación especial.

3. Bélgica y la inclusión: no es una combinación obvia

A pesar de la calidad general del sistema educativo, Flandes no se encuentra entre los mejores ejemplos de inclusión si lo comparamos con los países del entorno. En Flandes, el 6,63% de los alumnos tienen necesidades educativas especiales, y la mayor parte de estos alumnos se encuentran en colegios segregados de educación especial; concretamente, se encuentran escolarizados en educación especial el 4,35% del total de estudiantes. Así pues, Flandes, y en consecuencia también Bélgica, tiene uno de los sistemas educativos menos inclusivos de los países del entorno.

El 1 de septiembre de 2015 entró en vigor una nueva regulación legislativa, el llamado Decreto M, sobre la inclusión educativa de los niños y niñas con discapacidad. Si esta nueva regulación permitirá alcanzar una verdadera inclusión educativa continúa siendo un interrogante en el momento actual. Sin duda, es innegable que la aplicación del Decreto M supondrá un mayor reconocimiento para los niños y niñas con discapacidad y su derecho a la educación. Ello significa que se asume la existencia de una discriminación estructural, y se desea caminar hacia la igualdad

de oportunidades (GRIP vzw, 2015). Las cifras disponibles desde la entrada en vigor del Decreto M muestran que los alumnos y los padres tratan, en efecto, de seguir el itinerario hacia la educación ordinaria. El Decreto M demanda y pretende el desarrollo de una asistencia continuada en el que juega un papel central el trabajo orientado a la acción. Desde este punto de vista, el objetivo es conseguir una educación de calidad y una orientación adecuada para todos los alumnos, de forma que mejore la educación (ordinaria) en su conjunto (Ministerio de Educación y Formación de Flandes, 2016).

La virtualidad más significativa del Decreto M es que constituye un escalón hacia la educación inclusiva. Por tanto, se trata de trabajar para alcanzar una visión inclusiva de las personas y de la sociedad. Si los alumnos aprenden a interactuar los unos con los otros desde una edad temprana, habrá una mayor probabilidad de inclusión. Al invertir en medidas de apoyo para hacer la educación inclusiva a partir de las primeras etapas de la vida, se garantizará una mayor independencia en la vida adulta (Bolsenbroek & van Houten, 2010; GRIP vzw, 2015). Para los estudiantes en inclusión, la educación inclusiva significa normalmente también estar juntos con la familia y amigos. En términos más concretos, ello significa que la educación inclusiva contribuye a una ciudadanía activa socialmente. En muchos casos se comprueba que los “alumnos inclusivos” tienen mayores oportunidades de participar en el mercado de trabajo ordinario y en las actividades de ocio, pues normalmente tienen mayores habilidades sociales, se comunican mejor, tienen más confianza en sí mismos, tienen un mayor conocimiento de sus propias capacidades y tienen un mejor desempeño cognitivo que los alumnos no inclusivos. Una de las ventajas más importantes del Decreto M es que ofrece mayores oportunidades para su desarrollo personal a los alumnos más desaventajados, que con frecuencia actúan mejor en un grupo más heterogéneo. Además, su red social se hace más diversa y por tanto más fuerte, debido a que se presta mayor atención al desarrollo emocional y social del alumno (Verhaegen, 2016). En términos más sencillos, puede afirmarse que la educación inclusiva contribuye a mejorar en las tres áreas descritas por Schalock: independencia, participación social y bienestar (Bolsenbroek & van Houten, 2010).

Como es bien sabido, las personas con discapacidad son contempladas con demasiada frecuencia desde un punto de vista médico. Esto es una realidad, a pesar de que el Decreto M plantea el reto de mirar de otra forma a las personas con discapacidad, y de interactuar de un modo más eficaz con los alumnos con discapacidad. Es, pues, un paradigma que obliga a descubrir y cuestionar prejuicios (GRIP vzw, 2015). Uno de los factores más importantes que puede dificultar la efectiva puesta en práctica del Decreto M y el éxito de la educación inclusiva se encuentra en la propia mentalidad de los colegios. El Decreto M y la educación inclusiva constituyen un desafío para que los profesores y los centros educativos se desarrollen personal, profesional y didácticamente, y de este modo se estimule positivamente todo el sistema educativo (Verhaegen, 2016). Asimismo, el hecho de que el Decreto M reducirá el trabajo burocrático supone una incalculable ganancia para el sistema educativo (Ministerio de Educación y Formación de Flandes, 2015). La educación inclusive considerada como un “valor” o “derecho” es el valor añadido que el Decreto M ofrece y defiende. Ahora bien, continúa siendo dudoso si el Decreto M contribuye a la implantación de la educación inclusiva *en la práctica*.



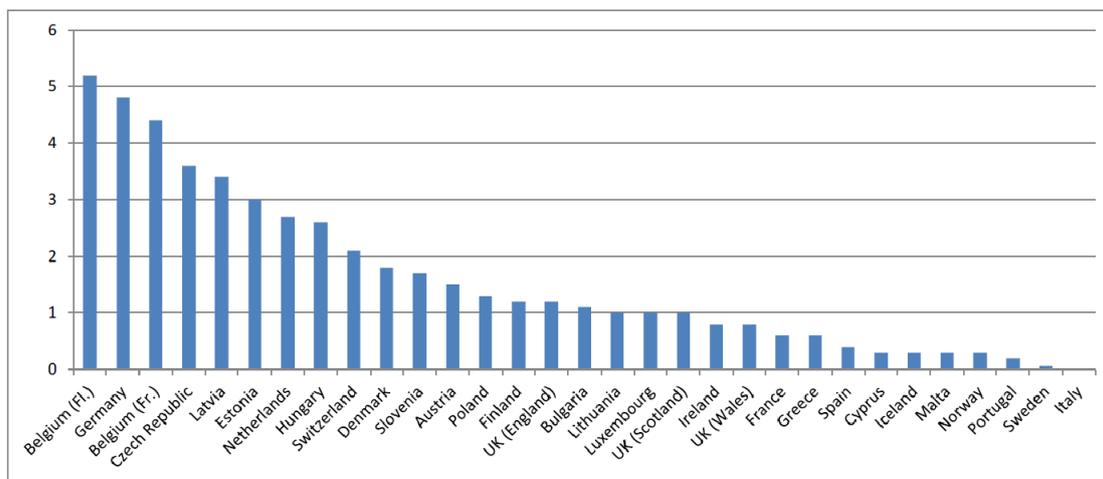
Las resistencias y prejuicios dificultan el éxito del Decreto M, pues, como algunos señalan, la educación inclusiva parece sentirse como una "obligación" (Verhaegen, 2016). Además, una desventaja del sistema es que los alumnos son etiquetados sobre la base de sus necesidades educativas especiales. En muchos casos, ello conduce a rebajar las expectativas, cuando la realidad es que los obstáculos se encuentran principalmente en circunstancias que se encuentran fuera del individuo. Por ello es tan importante lograr una igual participación (Bolsenbroek & van Houten, 2010). Como ya se ha señalado, esta es la fortaleza y el desafío del Decreto M. Otra dificultad se encuentra en el miedo de muchos colegios a que la presencia de niños con discapacidad cause un efecto de succión. Para garantizar que haya un equilibrio natural y productivo, es importante tener en cuenta las proporciones que existen en la sociedad, lo que conduciría a que el número de alumnos con discapacidad en cada colegio se situé entre el 10 y el 12% (Departamento de Ortopedagogía y, 2005).

Por otro lado, el Decreto M asegura mayores recursos y personal a la educación especial, si bien se prevé que estos recursos puedan ser transferidos a la educación ordinaria para garantizar un mayor apoyo a los alumnos con discapacidad. La falta de claridad de esta medida provoca, sin embargo, que los colegios no hagan suficiente uso de estos medios de apoyo a la educación inclusiva. Además, debe ponerse de relieve que los recursos destinados al apoyo en la educación ordinaria son muy escasos (Verhaegen, 2016; GRIP vzw, 2015). Esto puede ser un efecto perverso del hecho de que se siguen destinando recursos a la reforma de la educación especial y por tanto se invierte en su desarrollo futuro. Además, se pierde una gran cantidad de dinero en la subvención del transporte, que tiene un coste elevado en Flandes para los alumnos en educación especial. Esto contrasta con el hecho de que la educación inclusiva puede ser ofrecida en el mismo barrio de residencia, sin ningún coste de transporte. Por otro lado, la educación especial genera de media un coste anual por alumno superior en 10.000 € al coste del alumno en educación ordinaria.

Hay que tener en cuenta también que la elección del colegio se encuentra influida por las características y la situación socioeconómica de la familia. Por ello, el problema de la inclusión educativa va más allá de la política y el sistema educativo. La ausencia de medidas de apoyo suplementarias tiende a cargar los costes de la educación inclusiva sobre los hombros de los colegios y las familias, y puede afirmarse que existe el riesgo de que la educación inclusiva quede reservada a familias con una fuerte posición económica (GRIP vzw, 2015; Agencia Flamenca de Personas con Discapacidad, 2014; Sebrechts, 2012). Así pues, es preciso identificar y combatir la exclusión que surge de otros factores distintos a los estrictamente educativos (Sebrechts, 2012), entre los que puede encontrarse también la accesibilidad del transporte escolar. Del mismo modo, hay que recordar que el 45% de los edificios escolares de Flandes no cuentan con accesibilidad universal, un aspecto que debe ser tenido en cuenta cuando se realicen renovaciones y ajustes estructurales en el futuro (GRIP vzw, 2015).

4. Comparación de los datos de Bélgica con los del conjunto de Europa

Así pues, Bélgica no ha sido en absoluto pionera en Europa en el campo de la educación inclusiva. En parte, ello puede deberse a la calidad de la educación especial en Bélgica, pero en los últimos años se busca una mayor inclusión, en parte también debido a la necesidad de cumplir las normas internacionales. Al comienzo del año académico 2015-2016, entró en vigor el Decreto M, que tiene como objetivo que un mayor número de estudiantes con discapacidad accedan a la educación ordinaria.



Source: EADSNE Country Data 2010. Note: The statistics for Bulgaria are drawn from EADSNE Country Data 2008, since they are not included in the 2010 publication.

Figura 2 – Porcentaje de clases y centros de educación especial en el conjunto de Europa

5. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas

Existe un presupuesto anual de 4 millones de euros disponible para el apoyo a las personas con discapacidad en la educación superior. Este presupuesto es el resultado de calcular el coste del apoyo que anteriormente prestaban a las personas con discapacidad en la educación superior los miembros del personal de la educación integrada (GON). Ahora este presupuesto es administrado directamente por las propias instituciones de educación superior, y los modelos de apoyo son establecidos asimismo por las instituciones de educación superior y son independientes de los que se aplican en educación primaria y secundaria.

Este presupuesto de 4 millones de euros se divide entre las Universidades académicas y las Universidades de Ciencias Aplicadas, correspondiendo un 30% a las primeras y un 70% a las segundas, con base en la distribución entre unas y otras de los estudiantes con discapacidad que son elegibles para este apoyo adicional.



Estos recursos se entienden como suplementarios a la política de atención a los estudiantes con discapacidad que ya llevan a cabo las distintas instituciones de educación superior, bajo la supervisión del Centro de Investigación en Políticas de Inclusión en Educación Superior (Steunpunt Inclusief Hoger Onderwijs, SIHO). Si un estudiante desea hacer uso del apoyo durante la transición de educación secundaria a educación superior, o bien durante su etapa de estudio en educación superior, debe ponerse en contacto con el punto de atención de la institución respectiva. La página web del Centro de Investigación en Políticas de Inclusión en Educación Superior (SIHO) informa sobre los puntos de atención de las diversas instituciones.

Las instituciones de educación superior no desarrollan política alguna para la empleabilidad de las personas con discapacidad. Las escasas iniciativas existentes están basadas en proyectos específicos con su propia financiación.

6. Herramientas educativas

Para facilitar el proceso de inclusión y aprendizaje, los centros educativos proporcionan en algunas ocasiones ayudas tecnológicas u otras herramientas facilitadoras a los alumnos con apoyo. Ello depende de la autonomía de cada colegio, y dentro de Bélgica existen diferencias muy importantes en este aspecto entre unos colegios y otros. El que en la educación especial se conozcan y apliquen mejor estas herramientas es una de las razones por las que la mayor parte de los padres de niños y niñas con discapacidad intelectual eligen la educación especial en lugar de la educación inclusiva.

Estos apoyos se prestan también en algunas instituciones de educación superior. Por ejemplo, la Universidad Tomás Moro dedica un profesor de cada programa formativo a la preceptuación de personas con discapacidad, con la correspondiente exención de carga docente. Este tutor puede decidir por ejemplo que un alumno realice el examen oralmente en lugar de por escrito, o que use un PC en los exámenes. Dependiendo de la deficiencia o limitación específica, se adoptan las decisiones relativas a la asistencia a clase, la participación en el campus y las condiciones para las pruebas de evaluación.

7. Referencias

- BOLSENBROEK, A.; VAN HOUTEN, D. (2010). Werken aan een inclusieve samenleving. Goede praktijken. Amsterdam: Uitgeverij Nelissen. p. 31, 34-36, 40-41, 156.
- De Senaat (2014). De Belgische grondwet. Encontrado el 3 de octubre de 2016 en: http://www.senate.be/doc/const_nl.html
- GRIP vzw (2015). De M van meer inclusie. Encontrado el 6 de enero de 2017 en: <http://www.gripvzw.be/onderwijs/1047-de-m-van-meer-inclusie.html>
- GRIP vzw (2015). Stand van zaken: inclusief onderwijs in Vlaanderen. Encontrado el 6 de enero de 2017 en: <http://www.gripvzw.be/onderwijs/1047-de-m-van-meer-inclusie.html>
- GRIP vzw (2016). Nieuwe richtlijnen van de VN voor inclusief onderwijs. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <http://www.gripvzw.be/onderwijs/1139-nieuwe-richtlijnen-van-de-vn-voor-inclusief-onderwijs.html>
- Index for Inclusion Network (s.a.). About the index. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <http://www.indexforinclusion.org/abouttheindex.php>
- Katholieke Hogeschool Leuven (2016). Index voor inclusie. KIC-Ipass een instrument voor schoolontwikkeling. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <http://ipass.khleuven.be/Index-voor-inclusie/6182/detail>
- Klasse (2016). 6 krachtlijnen M-decreet. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <https://www.klasse.be/6916/6-krachtlijnen-m-decreet/>
- Klasse (2016). Gewoon of buitengewoon onderwijs: wie beslist? Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <https://www.klasse.be/1254/gewoon-of-buitengewoon-onderwijs-wie-beslist/>
- Klasse (2016). Waarom het M-decreet ons onderwijs verandert. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <https://www.klasse.be/6840/waarom-m-decreet-onderwijs-veranderen/>
- M-decreet (2015). M-decreet. Encontrado el 26 de noviembre de 2016): <http://www.m-decreet.be>
- Prodia (s.a.). Individueel Aangepast Curriculum. Encontrado el 26 de noviembre de 2016 en: <http://www.prodiagnostiek.be/?q=node/6>
- SEBRECHTS, L. (2012). Kinderopvang en onderwijs: sociale ongelijkheid bij kinderen met een handicap. POW Alert, jaargang 38 (nr. 5), p. 17-24 . www.alertonline.be-
<http://www.alertonline.be/Portals/pow/alert/pdf/AT380517KEO8SL.pdf>
- Vakgroep Orthopedagogiek Universiteit Gent i.s.m. de Vlaamse gemeenschap (2005). Inclusief onderwijs: de dagelijkse praktijk van inclusief onderwijs voor een kind in Vlaanderen. Accesible en: <http://www.inclusie.ugent.be/index2.html>
- Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (2014). Onderwijs – naar meer inclusie. Encontrado el 7 de enero de 2017 en: <http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/9543737-Onderwijs+-+Naar+meer+inclusie.html>
- Vlaams Agentschap voor Personen met een Handicap (2016). Leren en werken. Onderwijs. Accesible en: [http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/296289-Inclusief+onderwijs+\(ION\).html](http://www.vaph.be/vlafo/view/nl/296289-Inclusief+onderwijs+(ION).html)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2015). Persbericht kabinet Vlaams minister van Onderwijs. Encontrado el 20 de noviembre de 2016 en: <http://onderwijs.vlaanderen.be/nl/het-abc-van-het-m-decreet-maatregelen-specifieke-onderwijsbehoeften>



- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). Cijfers over onderwijs. Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/dataloep-aan-de-slag-met-cijfers-over-onderwijs>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). Redelijke aanpassingen. Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <http://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/redelijke-aanpassingen>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). Verslag voor toegang tot het buitengewoon onderwijs. Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/verslag-voor-toegang-tot-het-buitengewoon-onderwijs>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). Types buitengewoon onderwijs. Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <http://data-onderwijs.vlaanderen.be/onderwijsaanbod/default.aspx/bao/buo> - [het Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming](#)
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). M-decreet. Encontrado el 20 de noviembre de 2016 en: <https://onderwijs.vlaanderen.be/nl/grote-lijnen-van-het-m-decreet>
- Vlaams Ministerie van Onderwijs en Vorming (2016). Geïntegreerd onderwijs. Encontrado el 23 de noviembre de 2016 en: <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/nl/gon>
- VERHAEGEN, I. (2016). Inclusief onderwijs. Opvoeders in de klas zijn een pluspunt. Encontrado el 10 de octubre de 2016 en: <http://sociaal.net/opinie/inclusief-onderwijs/>

VI. DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y POLITICAS DE INCLUSIÓN EDUCATIVA. EL ESTADO DE LA CUESTIÓN EN ALEMANIA.

J.Albrecht, A. Hase*

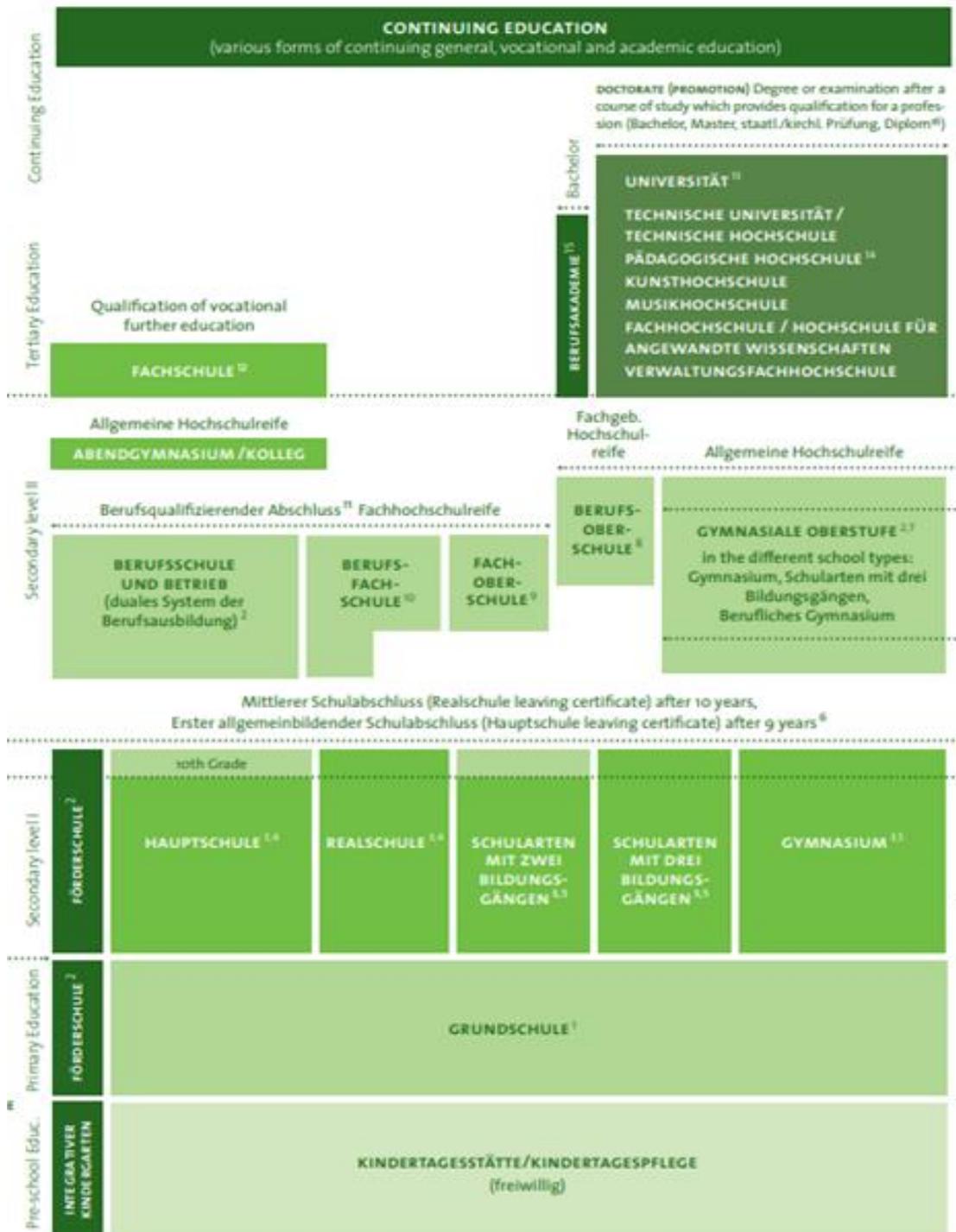
Institut für Inklusive Bildung

1. Los sistemas educativos de los países participantes en U4INCLUSION: el caso de Alemania.

En Alemania, el sistema educativo forma parte de la soberanía cultural de los 16 estados federados (*Länder*). Se denomina soberanía cultural a la responsabilidad primaria de los *Länder* para la regulación legislativa y la ejecución en el campo de la cultura, en especial en lo que se refiere a la lengua, educación, Universidades, radio, televisión y arte. Esta soberanía cultural resulta de la regulación constitucional de competencias, y en particular del principio en virtud del cual los *Länder* son responsables de aquellas materias no asignadas expresamente a la Federación como títulos competenciales (artículo 30 de la Constitución).

El siguiente cuadro resume el sistema educativo alemán. Debido al carácter federal de Alemania que se acaba de mencionar, puede haber diferencias entre los diferentes estados. Aquí no describiremos en detalle las diversas normativas y modelos singulares de los distintos *Länder*.

* *J.Albrecht es la coordinadora nacional en Alemania del Proyecto Erasmus+ U4Inclusion; A. Hase es investigadora del equipo alemán del Proyecto.*



Published by: Secretariat of the Standing Conference of the Ministers of Education and Cultural Affairs of the Länder in the Federal Republic of Germany, German EURYDICE Unit of the Länder, Taubenstr. 10, 10117 Berlin, Germany, Tel. +49 (0)30 25418-499. © KMK 2019

Figura 3 – Estructura básica del sistema educativo en la República Federal de Alemania

El sistema educativo en la República Federal de Alemania cuenta actualmente con los siguientes niveles:

- Educación preescolar
- Escuela primaria
- Enseñanza secundaria (niveles 1 y 2)
- Enseñanza terciaria
- Formación continua

La **educación preescolar** se dirige a los niños y niñas por debajo de los seis años, edad a la que normalmente comienzan a ir al colegio, y tiene carácter voluntario.

La **enseñanza primaria** comienza a los seis años de edad, y se desarrolla en la escuela primaria (*Grundschule*). Para alumnos con necesidades educativas especiales, existe un amplio espectro de colegios especiales: colegios especiales propiamente dichos (*Förderschulen*), centros especiales (*Förderzentren*), colegios con particular atención a las necesidades especiales (*Schulen mit sonderpädagogischem Förderschwerpunkt*), centros de orientación y asesoramiento para alumnos con necesidades especiales (*Sonderpädagogische Bildungs- und Beratungszentren*) y colegios para alumnos con discapacidad (*Schulen für Behinderte* o *Sonderschulen*)).

La **enseñanza secundaria** comienza a los 11 años de edad. Conduce a la obtención de dos certificados distintos, en función del nivel que los alumnos elijan: *Hauptschule* o *Realschule*. Tras la conclusión de una de estas etapas, los alumnos pueden permanecer en la Universidad y entrar en el *gymnasiale Oberstufe*, que es el nivel superior de la educación secundaria y permite el acceso a la Universidad. Esta no tiene carácter obligatorio, pues la educación obligatoria finaliza aproximadamente a los 15 años de edad.

En algunos lugares, estos tres tipos de enseñanza secundaria se encuentran integrados en uno denominado *Gesamtschule*.

Junto a los colegios que proporcionan la enseñanza general, existen también centros de formación profesional, agrupados en las siguientes categorías:

- Escuelas profesionales o de comercio (*Berufsschule*)
- Escuelas técnicas o profesionales a tiempo completo (*Berufsfachschule*)
- Colegios secundarios especializados (*Fachoberschule*)
- Escuelas profesionales superiores (*Berufsoberschule*)
- Centros de educación secundaria superior de carácter profesional (*Berufliche Gymnasien*)

Para los alumnos con necesidades educativas especiales, se han creado varios tipos de escuelas especiales, dentro del marco organizativo de la educación general y profesional.

La **educación terciaria** incluye las siguientes instituciones: Universidades (*Universitäten*), Universidades Técnicas o Escuelas Técnicas Superiores (*Technische Universität/Technische Hochschule*), Escuelas Superiores de Educación (*Pädagogische Hochschulen*), Escuelas Superiores de Arte (*Kunsthochschulen*), Escuelas Superiores de Música (*Musikhochschulen*), Escuelas Superiores especializadas (*Fachhochschulen*), Escuelas Superiores de Administración



(*Verwaltungsfachhochschule*), Academias profesionales (*Berufsakademie*) y escuelas especializadas (*Fachschule*).

La formación continua está adquiriendo una importancia cada vez mayor en el contexto del aprendizaje durante toda la vida. En respuesta al crecimiento y diversificación de la demanda de estas enseñanzas, se ha creado una estructura propia a través de instituciones municipales.

La enseñanza es obligatoria en Alemania durante 9 ó 10 años, y comienza el curso en el que los niños alcanzan seis años de edad. No obstante, existen diferencias debidas a la soberanía cultural de los *Länder*.

Las responsabilidades que corresponden a la Federación en el campo de la educación, la ciencia y la investigación son ejercidas principalmente por el Ministerio Federal de Educación e Investigación, a excepción del ámbito de la educación preescolar, que corresponde al Ministerio de Familia, Mayores, Mujer y Juventud.

El Ministerio Federal de Educación es responsable de los siguientes ámbitos:

- Política general, estrategia y transformación digital
- Cooperación europea e internacional en los ámbitos de la educación y la investigación
- Formación Profesional y aprendizaje durante toda la vida
- Sistema de Ciencia
- Innovación
- Ciencias de la Vida e Investigación para la Salud
- Investigación básica
- Investigación en el ámbito de la sostenibilidad

La Federación prácticamente carece de competencias, tanto legislativas como de ejecución, en el campo de la educación, debido a la soberanía cultural de los *Länder*. La Conferencia permanente de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal de Alemania (KMK) es una asociación voluntaria de los *Länder*; sus decisiones no son vinculantes, pero suelen ser objeto de trasposición en los diversos *Länder* como leyes regionales.

Los Ministerios de Educación y Cultura de los *Länder*, en algunos de ellos llamados sencillamente Ministerios de Educación, son tradicionalmente las más altas autoridades administrativas en el ámbito de la educación, incluida en algunos casos la educación superior. No obstante, también existen diferencias ente los *Länder* en relación con la distribución interna de tareas. En todo caso, es competencia de los *Länder* el diseño de las políticas, la aprobación de las disposiciones legales y reglamentarias en el ámbito de la educación, la cooperación a nivel nacional y la supervisión de las tareas de las diversas autoridades educativas y de los órganos, instituciones y fundaciones subordinadas. El Gobierno del *Land*, a través del Ministerio de Educación, asume por tanto la responsabilidad de la organización, planificación, gestión y supervisión del entero sistema educativo. Adicionalmente, ello incluye los denominados "asuntos escolares internos" (*innere Schulangelegenheiten*), es decir, la regulación detallada de la misión del colegio y de los objetivos de la enseñanza, dentro del marco de la legislación educativa.

En cambio, las autoridades locales (municipios y condados), junto con las autoridades del propio Centro educativo, asumen la responsabilidad de los "asuntos escolares externos" (*äußere Schulangelegenheiten*). Estos incluyen:

- Edificios e infraestructuras
- Equipamiento
- Compras y provisión de materiales didácticos
- Administración

Por lo que se refiere a las instituciones de educación superior, por regla general tienen la doble naturaleza de corporaciones públicas e instituciones del *Land*. Ello significa que, en el ámbito de la gestión universitaria, el Ministerio competente del *Land* y la propia Universidad trabajan conjuntamente.

Por lo demás, el sistema educativo alemán es principalmente de naturaleza estatal. No obstante, los particulares y organismos públicos pueden establecer instituciones educativas.

Los requisitos para que las instituciones privadas puedan crear colegios se recogen en el artículo 7 de la Constitución. La autoridad educativa competente ha de conceder su aprobación; dependiendo del tipo de reconocimiento que tenga el Centro, puede ser que los alumnos deban realizar sus exámenes ante un tribunal examinador en un colegio público.

También pueden existir instituciones privadas en el ámbito de la educación superior. Los *Länder* son responsables de su acreditación, de acuerdo con los requisitos establecidos en la respectiva legislación universitaria de cada uno de ellos.

2. La educación inclusiva en Alemania.

Entre 1950 y 1980, los colegios de educación especial (*Sonderschulen*) experimentaron un extraordinario crecimiento en Alemania. En cambio, desde los 80 Alemania optó por la senda de la integración de las personas con discapacidad en colegios y clases ordinarias. La ratificación en 2009 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad suscitó el debate acerca de la inclusión y afecta a los desarrollos futuros.

El derecho de las personas con discapacidad a una enseñanza y formación adecuadas a sus necesidades está consagrado en la Constitución (artículo 3), en la legislación sobre igualdad, en el Libro XII del Código social (*Sozialgesetzbuch XII*) y en las Constituciones de los *Länder*.

El objetivo del apoyo educativo especial es facilitar que los niños con discapacidad o probabilidad de tenerla ejerzan su derecho a una forma de escolarización, formación y enseñanza que esté adaptada a sus capacidades y necesidades particulares. Los niños y jóvenes reciben medidas de apoyo y asistencia individualizadas de modo que puedan alcanzar el más alto nivel de integración en la educación y el empleo, participen en la sociedad y logren una vida o más independiente posible.

El desarrollo y organización de la educación especial en los *Länder* fue armonizado por un conjunto de resoluciones de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura. Son las siguientes:



- 1972: Recomendaciones sobre la organización de los Colegios de Educación Especial (*Empfehlung zur Ordnung des Sonderschulwesens*)
- 1994: Recomendaciones sobre la Educación de Necesidades Especiales en los Colegios de la República Federal de Alemania (*Empfehlungen zur sonderpädagogischen Förderung in den Schulen in der Bundesrepublik Deutschland*)
- 2010: Declaración sobre "Aspectos jurídicos y pedagógicos de la puesta en práctica de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, de 13 de diciembre de 2006, en el ámbito de la educación escolar" (*Pädagogische und rechtliche Aspekte der Umsetzung des Übereinkommens der Vereinten Nationen vom 13. Dezember 2006 über die Rechte von Menschen mit Behinderungen (Behindertenrechtskonvention) in der schulischen Bildung*)
- 2011: Decisión sobre la educación inclusiva de niños y jóvenes con discapacidad en los Colegios (*Inklusive Bildung von Kindern und Jugendlichen mit Behinderungen in Schulen*).

Las recomendaciones de la Conferencia Permanente se aplican a todos los alumnos con necesidades educativas especiales, con independencia de si el apoyo se lleva a cabo en un colegio ordinario o en un centro de educación especial.

En Alemania se diferencian, en el ámbito de la educación de niños con necesidades especiales, ocho prioridades de financiación:

- Visión
- Aprendizaje
- Desarrollo emocional y social
- Lenguaje
- Desarrollo mental
- Audición
- Desarrollo físico y motor
- Enseñanza a alumnos enfermos

El procedimiento de determinación de las necesidades educativas especiales incluye la definición de las necesidades individuales de apoyo, así como la decisión sobre el tipo de educación y en algunos *Länder* incluso el lugar de escolarización y provisión del apoyo. La responsabilidad del procedimiento corresponde generalmente a la Inspección educativa.

La atención a las necesidades educativas especiales dentro de la educación ordinaria se hace o bien con un sistema de educación inclusiva o con apoyo educativo especial a través de medidas de cooperación. En el primer caso, los alumnos con necesidades educativas especiales asisten a los colegios ordinarios, para lo cual deben garantizarse la asistencia educativa especial que requieran, el apoyo humano y técnico y el entorno físico adecuado. Normalmente, el apoyo educativo especial se presta durante las clases que atiende todo el grupo. Por otro lado, muchas instituciones de educación especial y colegios ordinarios han desarrollado una cooperación recíproca, y estas formas de organización cooperativa pueden beneficiarse tanto de las clases como de la vida general del colegio. Asimismo, la cooperación incrementa las posibilidades de trasvase entre cursos y modalidades de enseñanza, aumenta la proporción de clases conjuntas a alumnos con y sin discapacidad y estimula el paso de alumnos de las instituciones de educación especial a los colegios ordinarios.

Los niños y jóvenes que no asisten a los colegios ordinarios reciben su enseñanza o bien en instituciones de educación especial, o bien en escuelas profesionales (*Berufsschulen*) con particular atención a diferentes tipos de apoyo educativo.

Las instituciones de educación especial deben proveer a los alumnos el equipamiento técnico y las ayudas al aprendizaje requeridas. Pueden contar con organizaciones externas para obtener asistencia terapéutica o en el ámbito del cuidado o el apoyo social.

En la medida en que el tipo de discapacidad lo permita, las instituciones de educación especial otorgan los mismos títulos que se obtienen en los colegios ordinarios (*Hauptschulabschluss, Mittlerer Schulabschluss, Allgemeine Hochschulreife*), siempre que la enseñanza se haya basado en los planes de estudios del nivel educativo correspondiente y los cursos se hayan completado con éxito.

Para los jóvenes que concluyen el nivel 1 de educación secundaria existe una amplia gama de medidas de apoyo para la transición desde el colegio a la formación profesional. Un factor común de los cursos que se ofrecen en este itinerario de transición es que no proporcionan una cualificación profesional, sino que tienen como objetivo mejorar la capacidad de aprendizaje de los alumnos, y algunas veces los capacitan para obtener los títulos del sistema educativo general. En 2013, la Conferencia Permanente aprobó una recomendación para optimizar y unificar las ofertas de plazas en el itinerario de transición (*Empfehlung zur Optimierung und Vereinheitlichung der schulischen Angebote im Übergangssystem*). La transición del colegio a la vida laboral debe estar guiada por los siguientes principios:

- Dirigir los planes de estudio de los programas educativos del sistema transicional hacia los objetivos y contenidos de programas de formación de profesiones reconocidas, e incluir etapas formativas integradas por prácticas en puestos de trabajo
- Crear un conjunto de instrumentos flexibles que permitan la cualificación en una profesión reconocida que requiera formación reglada, a través de diversas ofertas transicionales
- Ofrecer a todos los jóvenes que lo deseen y estén dispuestos a formarse la posibilidad de ser aprendiz en una profesión reconocida que requiera formación reglada, preferiblemente a través de un sistema de formación profesional dual
- Un uso de los recursos eficiente, bien orientado y homogéneo, a través de una coordinación cercana entre la Federación, los Länder y la Agencia Federal de Empleo (*Bundesagentur für Arbeit*) para desarrollar un sistema de apoyo sostenible
- Una gestión operativa del sistema transicional con la participación de todos los agentes implicados y en un marco de confianza y transparencia
- Coordinar las medidas y las ofertas educativas entre todos los agentes implicados

Para finalizar este apartado, debemos señalar que el número de alumnos con discapacidad en entornos inclusivos está experimentando un crecimiento continuo. En el curso académico 2013-2014 el 31,4% de los niños y jóvenes con necesidades educativas especiales asistía a colegios ordinarios.

A pesar de ello, el conocido experto en educación Klaus Klemm (2015) ha puesto de relieve algunos problemas:



- El número de niños y niñas que acuden a instituciones de educación especial difícilmente disminuye. Ello se debe principalmente a que el número de alumnos que tienen reconocidas necesidades educativas especiales está aumentando constantemente.
- Existe una importante diferencia entre los distintos niveles formativos. Mientras que en la enseñanza preescolar la cuota de inclusión alcanza el 67% (con datos del curso 2013-2014), en enseñanza primaria baja al 46,9%, y en el nivel de la educación secundaria sólo el 29,9% de los jóvenes que tienen reconocidas necesidades educativas especiales acude a instituciones de enseñanza ordinarias.
- Existen profundas diferencias en la tasa de inclusión entre los diversos *Länder*.

3. Políticas de inclusión en la Educación Superior y el mercado de trabajo: marco legislativo y buenas prácticas

De acuerdo con la Ley marco de Educación Superior (*Hochschulrahmengesetz*) y las leyes sobre educación superior de los *Länder*, las instituciones de educación superior tienen la responsabilidad de asegurar que los estudiantes con discapacidad no tienen desventajas y pueden seguir las enseñanzas, en la medida de lo posible sin apoyo. Las normativas de exámenes han de tener en cuenta las particulares necesidades de los estudiantes con discapacidad para asegurar una efectiva igualdad de oportunidades. Las asociaciones de estudiantes con discapacidad tienen una función importante como intermediarios entre los estudiantes y los órganos de gobierno de la institución. La mayor parte de las organizaciones de apoyo a los estudiantes también ofrecen asistencia a los estudiantes con discapacidad o con enfermedades crónicas.

En 2009 la Conferencia de Rectores de las Universidades alemanas (*Hochschulrektorenkonferenz*) aprobó una recomendación sobre los estudiantes con discapacidad, titulada "Una Universidad para todos" ("*Eine Hochschule für alle*").

Asimismo, otras medidas están contempladas en el Plan Nacional 2.0 del Gobierno Federal (*Nationalen Aktionsplan 2.0 der Bundesregierung*):

- El servicio de información y asesoramiento sobre estudio y discapacidad (*Studium und Behinderung*) de la Asociación Alemana de Servicios Estudiantiles (*Deutsches Studentenwerk*). Este servicio ha sido durante años el centro de referencia para los estudiantes con discapacidad o problemas de salud, y es considerada por todos los agentes de la educación superior en Alemania como el organismo con nivel más alto de especialización en este campo.
- La encuesta sobre la situación de los estudiantes con discapacidad o enfermedad crónica
- El incremento de los plazos de los contratos temporales para el personal docente con discapacidad

Ciertamente, debe tenerse en cuenta que los estudiantes con discapacidad o enfermedad crónica son un grupo muy heterogéneo. De acuerdo con la propia estimación de los estudiantes, las siguientes deficiencias son las que tienen mayor impacto sobre sus estudios:

- Enfermedad mental (53%)
- Enfermedad somática crónica (20%)
- Otras enfermedades de larga duración (6%)
- Deficiencias motoras (4%)
- Trastornos del desarrollo (4%)
- Deficiencias auditivas o del lenguaje (3%)

Por lo que se refiere al mercado de trabajo, en Alemania se encuentran establecidos numerosos incentivos y medidas de apoyo para garantizar la participación de las personas con discapacidad en la vida laboral. A este respecto, es de especial importancia el Libro IX del Código Social (que tiene como rúbrica "Rehabilitación y participación de las personas con discapacidad"). El objetivo de este Libro IX es promover la autodeterminación y la igual participación en la vida social de las personas con discapacidad, así como evitar y combatir la discriminación.

Las medidas más importantes, en lo que se refiere al ámbito laboral, son las siguientes:

1. La obligación de los empresarios de emplear a personas con discapacidad, de acuerdo con el Capítulo Segundo del Libro IX del Código Social). Concretamente, las empresas de al menos 20 trabajadores se encuentran obligadas por la Ley a reservar al menos el 5% de los puestos de trabajo a personas con discapacidades severas; los empresarios que no cumplan con esta obligación deben pagar el gravamen compensatorio. En la actualidad, casi una tercera parte de las empresas obligadas no cumplen la cuota de reserva y no ofrecen empleos a personas con discapacidades severas.
2. Servicios de rehabilitación e integración prestados por las agencias de rehabilitación y las oficinas de integración. Por un lado, las agencias de rehabilitación son instituciones que proporcionan servicios de rehabilitación médica, social y profesional. Por su parte, las oficinas de integración -que están financiadas a través de los gravámenes compensatorios que pagan los empresarios que no cumplen la cuota de reserva indicada en el apartado anterior- tienen como finalidad promover el empleo de las personas con discapacidades severas. Las principales áreas de trabajo de las oficinas de integración son las siguientes:
 - Recaudación y administración del gravamen compensatorio
 - Ejecutar y vigilar el cumplimiento de la prohibición de despido de personas con discapacidad. De acuerdo con lo dispuesto en el artículo 168 del Libro IX del Código social, los despidos de trabajadores con discapacidades graves o equivalentes son nulos si se hacen sin el consentimiento previo de la Oficina de Integración. No obstante, para que se aplique esta prohibición la discapacidad grave debe encontrarse reconocida al recibir la comunicación del despido, o, si no se encuentra ya reconocida, debe haber sido solicitada al menos tres semanas antes de la recepción de la comunicación del despido.
 - Organización y puesta en práctica del acompañamiento en el mercado de trabajo para las personas con discapacidades severas.
 - Formación de los equipos de integración y los comités de empresa de las organizaciones, así como de los representantes de trabajadores con discapacidad y de los responsables de inclusión de las empresas.
 - Prestación de servicios de asesoramiento para la inclusión.
3. Las empresas de inclusión, Conocidas hasta 2018 como proyectos de integración, se trata de empresas jurídica y económicamente independientes que tienen como finalidad específica proporcionar empleo a personas con discapacidades severas con especiales dificultades de inserción en el mercado de trabajo general. Las empresas de inclusión son una forma de empleo para personas con discapacidades severas regulada por la Parte 3 del Libro IX del Código Social, también conocida como la Ley de las Personas con Discapacidades Severas. Jurídicamente, las empresas de inclusión pertenecen al mercado de trabajo ordinario, pero en la práctica son una especie de puente entre los talleres ocupacionales para personas con discapacidad y el mercado ordinario de trabajo. En las empresas de inclusión, un 30% de los trabajadores deben ser personas con discapacidades severas; por regla general, este porcentaje no debe exceder del 50% de los trabajadores.

No obstante, para muchas personas con discapacidad el único cauce para participar en la vida laboral depende de sistemas especiales, talleres ocupacionales u otras entidades similares



prestadoras de servicios. Esto se debe normalmente a la falta de oportunidades de formación, o a las dificultades de acceso al mercado de trabajo ordinario con una edad más elevada.

Concretamente, en 2017 272.942 personas trabajaban en talleres ocupacionales en Alemania. Esta actividad no se encuentra reconocida como relación laboral; se considera más bien como una forma de rehabilitación, y los usuarios reciben una compensación inferior a 200 € al mes. Los talleres tienen como objetivo promover la transición al mercado ordinario de trabajo, y ofrecen para ello una amplia esfera de trabajos y de posibilidades de formación profesional, así como personal cualificado y servicios de acompañamiento. Asimismo, se desarrollan en los talleres tareas subcontratadas del mercado de trabajo ordinario, como mecanismo de transición.

En 2016, se aprobó la Ley Federal de Participación, que es un conjunto amplio de disposiciones que contiene diversas mejoras para las personas con discapacidad, ofreciendo más oportunidades de participación y autodeterminación. Entre ellas se encuentra, por ejemplo, el subsidio salarial: cuando una persona con discapacidad pasa de un taller ocupacional a una relación laboral sujeta a cotizaciones a la Seguridad Social, el empresario recibe una subvención que puede llegar al 75% del salario, para compensar la reducción en la productividad y los gastos de apoyo y orientación en el puesto de trabajo requeridos debido a la discapacidad.

Finalmente, el vigente Plan de Acción Nacional para la aplicación de la Convención de Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (conocido como NAP 2.0) tiene como objetivo lograr que la inclusión se convierta en un principio que sea tenido en cuenta en todas las áreas de la vida. Uno de los campos de acción del Plan es "Trabajo y empleo", con 41 medidas en total, la mayor parte de las cuales tienen que ver con la sensibilización, así como el desarrollo de nuevas medidas legislativas.

4. Herramientas educativas

Para facilitar los procesos de enseñanza y aprendizaje, los colegios algunas veces proporcionan ayudas didácticas específicas a los alumnos con apoyo. No obstante, en Alemania el apoyo pertenece al ámbito de autonomía de cada colegio, y existen notables diferencias entre unos y otros en este campo.

Las instituciones de educación especial normalmente cuentan con una oferta que dura todo el día. Algunas de ellas son incluso internados. El ideario pedagógico de estas instituciones incluye el apoyo comprensivo a los alumnos, de tal forma que la enseñanza y el apoyo individualizado se complementan recíprocamente. Se presta especial atención a las necesidades individuales en la organización y diseño de las clases, que parcialmente se imparten a pequeños grupos o en la forma de apoyo individualizado, ello al margen de que los tamaños de las clases en las instituciones de educación especial ya son de por sí particularmente reducidos.

Dependiendo del tipo de discapacidad, se añaden a las clases propiamente dichas medidas o actividades terapéuticas, tales como fisioterapia, ejercicios de comportamiento o terapia del lenguaje. Se utilizan, siempre que sea necesario, medios y equipamientos técnicos específicos para las personas con discapacidad. Por lo demás, los alumnos pueden solicitar otras ayudas individualizadas a través de su compañía de seguros.





5. Referencias

- Plan de Acción Nacional, Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales, 2016, <https://www.bmas.de/DE/Schwerpunkte/Inklusion/nationaler-aktionsplan-2-0.html>
- Bildung in Deutschland 2014. Ein indikatoren-gestützter Bericht mit einer Analyse zur Bildung von Menschen mit Behinderungen, Autorengruppe Bildungsberichterstattung, 2014.
- Beeinträchtigt studieren – best2. Datenerhebung zur Situation Studierender mit Behinderung und chronischer Krankheit 2016/17, Poskowsky, J., Heißenberg, S., Zaussinger, S., & Brenner, J..
- Basic Structure of the Education System in the Federal Republic of Germany. Diagramm, Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal de Alemania, 2019, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Dokumentation/en_2019.pdf
- The Education System in the Federal Republic of Germany 2015/16. A description of the responsibilities, structures and developments in education policy for the exchange of information in Europe, Secretariado de la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Cultura de la República Federal de Alemania, 2018, https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/pdf/Eurydice/Bildungswesen-engl-pdfs/dossier_en_ebook.pdf
- Wer Inklusion will, sucht Wege. Zehn Jahre UN-Behindertenrechtskonvention in Deutschland. Deutsches Institut für Menschenrechte. Monitoringsstelle UN-Behindertenrechtskonvention, 2019.
- Inklusion in Deutschland – Daten und Fakten, Klaus Klemm, 2015, Bertelsmann Stiftung.
- Dataset Cross-Country Report 2016. European Agency Statistics on Inclusive Education, Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales www.european-agency.org
- Developing Key Competences at school in Europe, pp17-22, Eurydice Report 2012, Eurydice/EACEA
- The Structure of the European education systems 2019/20: Schematic Diagrams. Eurydice, Facts and Figures, European Commission/EACEA/Eurydice, 2019, Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

VII. CONCLUSIONES

Este informe ha mostrado que las políticas educativas para las personas con discapacidad intelectual son muy heterogéneas dentro de la Unión Europea. Esta heterogeneidad refleja las diversas “culturas de inclusión” en el ámbito educativo que ha desarrollado cada país. No obstante, la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales ha verificado que la tasa de matriculación de los alumnos con discapacidad en la educación ordinaria oscila del 92,02% al 99,97%, siendo la media para el conjunto de los 29 países de la Unión Europea un 98,64%. Ello muestra que la tendencia actual de la educación inclusiva en Europa camina hacia la inclusión total o parcial de los alumnos con discapacidad en la educación ordinaria.

No obstante, los procesos de inclusión son particularmente complejos para los estudiantes con discapacidad intelectual, de modo especial en la Universidad y en el proceso subsiguiente de acceso al empleo. Las políticas de inclusión universitarias podrían desempeñar un papel clave en este proceso, proyectando y poniendo en práctica una aproximación educativa y profesional “multidireccional”, común para todas las Universidades europeas. Esta “aproximación multidireccional” consistiría en un programa formativo *propio* para personas con discapacidad intelectual, pero con amplias posibilidades de interacción con estudiantes y trabajadores con discapacidad. Esta perspectiva es coherente con las indicaciones de la Agencia Europea de Educación Inclusiva y Necesidades Especiales, que ha dirigido recomendaciones específicas a las Universidades e instituciones políticas para mejorar los procesos de inclusión. La Agencia Europea propuso incluso un plan de acción estructurado centrado en el alumno, que puede ser una herramienta útil para el diseño de un plan de estudios de formación universitaria.

Las fases de este plan de acción son

Fase 1: Información, Observación y Orientación

Fase preparatoria, que se desarrolla mientras se prepara el Plan de Transición Individual. El objetivo es ayudar al joven a elegir un trabajo y encontrar un lugar adecuado para la formación.

Fase 2: Formación y Cualificación

Esta fase se centra en las acciones que se desarrollan durante el proceso formativo, El objetivo es que el joven obtenga las competencias y cualificaciones elegidas, y los certificados correspondientes.

Fase 3: Empoderamiento, Empleo y Seguimiento



Esta fase se centra en los resultados pretendidos. El objetivo es que el joven tenga éxito consiga el objetivo de lograr y mantener un puesto de trabajo, para adquirir de este modo una mayor calidad de vida y garantizar su integración en el mercado de trabajo⁸.

Para lograr estos fines, un currículo universitario común debe incluir:

- Un análisis claro de las posibilidades del estudiante, evaluando sus capacidades actuales, identificando y discutiendo sus preferencias y preparando de este modo, en colaboración con la familia, la consecuente carrera profesional. En este primer paso sería de extrema importancia diseñar un "herramienta de autorreflexión", para poner en práctica las habilidades metareflexivas de la persona con discapacidad intelectual.
- La implicación de los profesores, tutores, profesionales, familias y compañeros sin discapacidad en los procesos de formación y empleo. Este enfoque cooperativo es el núcleo del proceso de enseñanza, y expresa el carácter "multidireccional" de la formación.
- La evaluación de todo el proceso, sobre una base homogénea. El seguimiento y evaluación de los resultados del proceso de formación y empleo a lo largo de los años es fundamental para llevar a cabo mejoras del currículo.

En este contexto, el proyecto U4INCLUSION, en el marco del programa Erasmus +, tiene como objetivo proponer, partiendo de las mejores experiencias y prácticas europeas, un currículo europeo común para jóvenes con discapacidad intelectual. El reto es reunir las diferentes culturas de inclusión en un proyecto común, implicando a agentes públicos y privados, para crear un "ecosistema" de inclusión, basado en la formación, el empoderamiento, el bienestar psicológico y la promoción de las competencias individuales de las personas con discapacidad intelectual. Cuatro claves esenciales para afrontar el desafío de la inclusión.

⁸ Meijer, C., Soriano, V., & Watkins, A. (2003). *Special Needs Education in Europe*. Report of the European Agency for Development in Special Needs Education, p. 78. Accesible en: https://www.european-agency.org/sites/default/files/special-needs-education-in-europe_sne_europe_en.pdf

U4 INCLU SION



Co-funded by the
Erasmus+ Programme
of the European Union

UNIVERSITÀ DELLA CALABRIA



I+D+i
Kveloce
Tus ideas son nuestros proyectos

UNIVERSITAS
Miguel Hernández

THOMAS
MORE | University of
Applied
Sciences



Cátedra de discapacidad
y empleabilidad
TEMPE / APSA

INSTITUT
für Inklusive
BILDUNG