

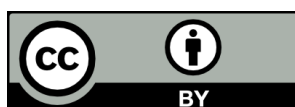
Número de proyecto: 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430

# ALL IN EDUCATION



## Metodologías de enseñanza inclusivas

Análisis y buenas prácticas de Italia, Finlandia, Países Bajos, Grecia y España





ALL IN EDUCATION

## Resumen

<b>Introducción</b> .....	4
<b>El papel de las metodologías docentes inclusivas</b> .....	4
<b>Contexto nacional italiano y metodologías de enseñanza inclusiva</b> .....	6
<b>Sistema educativo y de formación italiano</b> .....	6
<b>Retos nacionales en la aplicación de métodos pedagógicos inclusivos</b> .....	18
<b>Metodologías docentes inclusivas: Co-teaching y narración de historias</b> .....	25
1) <b>Co-teaching</b> .....	25
2) <b>NARRACIÓN</b> .....	33
<b>Contexto nacional finlandés y metodologías de enseñanza inclusivas</b> .....	38
<b>Sistema educativo y de formación finlandés</b> .....	38
<b>Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos en Finlandia</b> .....	45
<b>Metodologías de enseñanza inclusiva: la coenseñanza y el modelo «Stop»</b> .....	48
1) <b>Co-teaching</b> .....	48
2) <b>EL MODELO «STOP» (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)</b> .....	50
<b>¡BONUS TRACK!</b> .....	54
<b>Contexto nacional neerlandés y metodologías de enseñanza inclusiva</b> .....	56
<b>Sistema educativo y de formación neerlandés</b> .....	56
<b>Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos</b> .....	57
<b>Metodologías de enseñanza inclusiva: la perspectiva cultural, la comunicación intercultural y las cinco dimensiones</b> .....	57
1) <b>LA LENTE CULTURAL Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL</b> .....	57
2) <b>LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LAS CINCO DIMENSIONES</b> .....	58
<b>Contexto nacional español y metodologías de enseñanza inclusiva</b> .....	62
<b>Sistema educativo y de formación español</b> .....	62
<b>Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos.</b> .....	70
<b>Metodologías de enseñanza inclusivas: Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) y Aprendizaje-Servicio (SL)</b> .....	70
1) <b>DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE ( )</b> .....	70
2) <b>APRENDIZAJE-SERVICIO (SL)</b> .....	74
<b>Contexto nacional griego y metodologías de enseñanza inclusivas</b> .....	80
<b>Sistema educativo y de formación griego</b> .....	80
<b>Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos</b> .....	86
<b>Metodologías de enseñanza inclusiva: aprendizaje cooperativo (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) y enseñanza diferenciada (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)</b> .....	87
1) <b>APRENDIZAJE COOPERATIVO (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)</b> .....	87
2) <b>ENSEÑANZA DIFERENCIADA (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)</b> .....	90
<b>Referencias</b> .....	91
<b>Italia</b> .....	91



**ALL IN EDUCATION**

<b>Finlandia</b> .....	93
<b>Países Bajos</b> .....	94
<b>España</b> .....	94
<b>Grecia</b> .....	96



ALL IN EDUCATION

## Introducción

### El papel de las metodologías docentes inclusivas

Este informe forma parte del proyecto ALL IN EDUCATION (Erasmus+ KA2, proyecto n.º 2024-1-IT02-KA220-SCH-000256430), cuyo objetivo es promover la educación inclusiva mediante el análisis, la difusión y la implementación de metodologías pedagógicas innovadoras en los sistemas educativos europeos. El informe se centra específicamente en las prácticas y políticas de enseñanza inclusiva en cinco países socios —Italia, Finlandia, Países Bajos, Grecia y España— y destaca sus respectivas estrategias nacionales, retos fundamentales y enfoques eficaces para la inclusión.

La educación inclusiva se ha convertido cada vez más en un principio rector en toda Europa, basado tanto en los marcos internacionales de derechos humanos como en las agendas de política educativa (UNESCO, 1994; Comisión Europea, 2017). Un aspecto central de este paradigma es el reconocimiento de que la diversidad entre los alumnos —ya sea relacionada con la discapacidad, el origen lingüístico, la situación socioeconómica u otras diferencias individuales— no debe considerarse un obstáculo que superar, sino una fortaleza que hay que acoger. En este contexto, las metodologías de enseñanza inclusiva ofrecen un medio para diseñar entornos de aprendizaje flexibles, equitativos y participativos en los que todos los alumnos puedan prosperar.

Basándose en análisis nacionales, marcos legislativos y buenas prácticas documentadas, este informe explora la evolución de estrategias inclusivas, como la coenseñanza, el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL), el uso de tecnología de apoyo y la pedagogía culturalmente sensible. También describe los principales facilitadores y barreras sistémicos, ofreciendo una visión tanto comparativa como en profundidad de cómo se pone en práctica la inclusión en los países socios. El trabajo se basa en una amplia investigación pedagógica y en datos empíricos, y constituye un valioso recurso para educadores, directores de centros escolares, responsables políticos y partes interesadas comprometidos con la construcción de escuelas más inclusivas en Europa.

En el panorama cambiante de la educación contemporánea, las metodologías de enseñanza inclusivas se han convertido en un pilar fundamental en la búsqueda de experiencias de aprendizaje equitativas y de alta calidad para todos los estudiantes. La inclusión, como principio fundamental, desafía los paradigmas tradicionales de la educación al abogar por cambios sistémicos que reconozcan la diversidad de los alumnos no como una desviación de la norma, sino como una característica inherente y enriquecedora de cada aula. Como tal, la pedagogía inclusiva se centra en crear entornos de aprendizaje receptivos, flexibles y participativos que se adapten activamente a estudiantes con una amplia gama de capacidades, antecedentes lingüísticos, estatus socioeconómicos e identidades culturales (Florian y Black-Hawkins, 2011).

El cambio conceptual de la integración a la inclusión ha sido fundamental. Mientras que la integración se centra en la incorporación de los alumnos con necesidades educativas especiales en entornos ordinarios, la inclusión hace hincapié en la transformación de los sistemas educativos y las prácticas docentes para garantizar la plena participación y el acceso al aprendizaje de todos los alumnos (Ainscow, Booth y Dyson, 2006). La Declaración de Salamanca (UNESCO, 1994) marcó un punto de inflexión crucial, al instar a los gobiernos a adoptar la educación inclusiva como cuestión de política y práctica, afirmando que «las escuelas ordinarias con una orientación inclusiva son el medio más eficaz para combatir las actitudes discriminatorias, construir una sociedad inclusiva y lograr la educación para todos».

Desde una perspectiva pedagógica, las metodologías inclusivas abarcan una serie de estrategias basadas en la evidencia destinadas a responder a la variabilidad de los alumnos. Entre ellas, el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) ofrece un marco proactivo que hace hincapié en la provisión de múltiples medios de participación, representación y expresión para abordar la diversidad de los alumnos (CAST, 2018). La enseñanza diferenciada, tal y como la describe Tomlinson (2014), aboga por la adaptación flexible de los contenidos, los procesos y los productos en función de los niveles de preparación, los intereses y los perfiles de aprendizaje de los alumnos. Además, el aprendizaje colaborativo, la evaluación formativa y la pedagogía culturalmente sensible se reconocen cada vez más como componentes integrales de la práctica inclusiva, ya que fomentan la interacción entre compañeros, entornos ricos en retroalimentación y la afirmación cultural (Gay, 2010; Black y Wiliam, 2009).



## ALL IN EDUCATION

Es importante destacar que la inclusión no debe reducirse a un conjunto de estrategias técnicas, sino entenderse como un profundo compromiso ético y un proceso continuo de reflexión y transformación. Como señalan Booth y Ainscow (2011) en el Índice para la Inclusión, «la inclusión no se refiere a un grupo concreto de alumnos; es un enfoque educativo que minimiza las barreras y maximiza la participación de todos los alumnos». Esta perspectiva se alinea con una visión más amplia de la justicia social en la educación, en la que las escuelas sirven no solo como lugares de instrucción académica, sino también como comunidades de pertenencia y agencia.

El presente informe tiene como objetivo examinar las metodologías de enseñanza inclusiva desde una perspectiva multidimensional, explorando los fundamentos teóricos, los modelos pedagógicos y la evidencia empírica. Se presta especial atención a cómo los docentes pueden implementar estrategias inclusivas en la práctica, y cómo las estructuras institucionales y los marcos normativos pueden apoyar o dificultar estos esfuerzos. De este modo, el informe contribuye al diálogo en curso sobre cómo los sistemas educativos pueden volverse más inclusivos, democráticos y equitativos ante la creciente diversidad y complejidad.



## Contexto nacional italiano y metodologías de enseñanza inclusiva

### Apro Formazione- Alba (ITALIA)

#### Sistema educativo y de formación italiano

El sistema educativo y de formación italiano se organiza de acuerdo con los **principios de subsidiariedad<sup>1</sup> y autonomía<sup>2</sup> de las instituciones escolares.**

El Estado tiene competencia legislativa exclusiva sobre las «normas generales en materia de educación» y para determinar los niveles esenciales de servicios que deben garantizarse en todo el territorio nacional.

El Estado también define los principios fundamentales que las regiones deben respetar al ejercer sus competencias específicas.

Las regiones tienen competencias legislativas concurrentes en determinados ámbitos de la educación (por ejemplo, la organización del sistema integrado 0-3, el calendario escolar, la red escolar y el derecho a estudiar en la educación superior).

Las regiones tienen competencia legislativa exclusiva en lo que respecta al sistema de educación y formación profesional (IeFP).

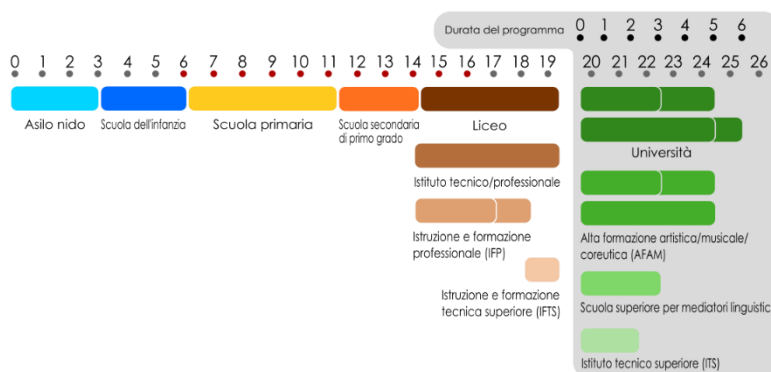
El **sistema educativo** se organiza de la siguiente manera:

- **sistema integrado de cero a seis años**, no obligatorio, con una duración total de seis años, dividido en
  - **servicios educativos para la primera infancia**, gestionados por las autoridades locales, directamente o mediante convenios, por otros organismos públicos o por particulares, que acogen a niños de entre tres y treinta y seis meses;
  - **educación preescolar**, que puede ser gestionada por el Estado, por las autoridades locales, directamente o mediante convenios, por otros organismos públicos o por particulares, y que acoge a niños de entre tres y seis años;
- **el primer ciclo de la enseñanza**, con una duración total de ocho años, dividido en
  - **la escuela primaria**, de cinco años de duración, para alumnos de 6 a 11 años;
  - **la escuela secundaria**, de tres años de duración, para alumnos de entre 11 y 14 años;
- **segundo ciclo de la educación**, dividido en dos tipos de itinerarios:
  - **la escuela secundaria**, de cinco años de duración, para los alumnos que hayan completado con éxito el primer ciclo de la educación. Los centros organizan cursos de bachillerato, de formación profesional técnica y de formación profesional para alumnos de entre 14 y 19 años;
  - **cursos de formación profesional (FP)** de tres y cuatro años bajo responsabilidad regional, también dirigidos a estudiantes que hayan completado con éxito el primer ciclo de la enseñanza.
- **la educación superior** impartida por las universidades, la Alta Formazione Artistica, Musicale e Coreutica (AFAM) y los Istituti Tecnici Superiori (ITS), que gozan de autonomía estatutaria, didáctica y organizativa.

La educación obligatoria en Italia tiene una duración de diez años, desde los 6 hasta los 16 años, e incluye todo el primer ciclo (escuela primaria de cinco años y escuela secundaria de tres años) y los dos primeros años del segundo ciclo. Tras el primer ciclo, los dos últimos años de la educación obligatoria pueden completarse en la escuela secundaria, a través de

<sup>1</sup> En el ámbito de la educación, el principio de subsidiariedad implica que las decisiones relativas a la gestión de los centros educativos deben adoptarse a nivel local, por parte de los consejos escolares o los comités de dirección. Esto permite adaptar la educación a las necesidades específicas de las comunidades

<sup>2</sup> Aunque forman parte del sistema escolar nacional, las instituciones educativas gozan de autonomía administrativa, didáctica y organizativa, es decir, disponen de recursos propios y tienen derecho a recibir financiación también de entidades que no sean locales, sino privadas; cuentan con espacios de decisión inherentes a los procesos de enseñanza y aprendizaje y pueden actuar de manera flexible y diversificada en la implementación de la integración y en el uso de recursos e instalaciones.



liceos, institutos técnicos o de formación profesional, o en cursos regionales de educación y formación profesional. Además, existe el derecho a la educación y la formación durante al menos 12 años o, alternativamente, hasta la obtención de una titulación profesional de tres años antes de cumplir los 18 años.

### Inclusión

La educación en todos los niveles debe estar abierta a todos, tanto a los ciudadanos italianos como a los niños extranjeros de la UE y de fuera de la UE. La educación obligatoria es gratuita.

El principio de inclusión y el derecho a recibir apoyo se aplican también a los alumnos con discapacidad y a aquellos en situación de desventaja económica o social.

En estos casos, las medidas de inclusión se centran en la personalización y la flexibilidad didáctica y, en el caso de los alumnos inmigrantes con escasos conocimientos de italiano, en el apoyo lingüístico.

El Estado también garantiza el derecho a la educación a los alumnos/estudiantes que no pueden asistir a la escuela porque están hospitalizados, confinados en casa debido a una enfermedad prolongada o detenidos, si son estudiantes mayores de 14 años.

### Educación de adultos

**La educación de adultos** comprende todas las actividades destinadas al enriquecimiento cultural, el reciclaje profesional y la movilidad profesional de los adultos. Dentro de este amplio sector, el ámbito de la educación de adultos (IDA) se refiere exclusivamente a las actividades destinadas a la obtención de una titulación en el sistema educativo, así como a los cursos de alfabetización y al aprendizaje de la lengua italiana. La educación de adultos es impartida por centros de educación de adultos (CPIA) y centros de enseñanza secundaria.

## INCLUSIÓN ESCOLAR EN ITALIA

La evolución de la inclusión escolar en Italia es el resultado de un largo recorrido histórico y normativo arraigado en la **Constitución de 1948**, que consagra el **derecho a la educación para todos, incluidas las personas con discapacidad**. El primer paso concreto en esta dirección se dio **en 1971 con la Ley 118**, que permitió la inclusión de alumnos con discapacidades no graves en clases ordinarias, aunque sin abolir por completo las clases especiales.

Un cambio decisivo se produjo con **la Ley 517 de 1977**, que introdujo el concepto de **integración escolar** y preveía **la incorporación de profesores de apoyo** y la participación del consejo de clase. Sin embargo, el pleno derecho a la inclusión escolar en todos los niveles educativos quedó consagrado con la histórica sentencia n.º 215/1987 del Tribunal Constitucional y la posterior **Circular Ministerial 262/1988**, considerada la verdadera «Magna Charta» de la integración.

**En 1992** se promulgó **la Ley 104**, que constituyó el primer marco normativo orgánico para la protección de las personas con discapacidad, abarcando aspectos educativos, laborales y sociales. Abolió definitivamente las clases diferenciadas e introdujo principios fundamentales como la «atención educativa».

La inclusión se extiende también al sector privado con la Ley 62/2000, que obliga a los centros escolares paritarios a admitir



a alumnos con discapacidad. En los años siguientes, el concepto de necesidad educativa se amplió: en 2010, la Ley 170 reconoció los derechos de los alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje (TEA), proporcionando herramientas compensatorias y Planes de Aprendizaje Personalizados (PAP), mientras que la Directiva de 2012 introdujo el concepto de Necesidades Educativas Especiales (NEE), incluso en ausencia de certificados médicos.

Se produce un punto de inflexión cultural y metodológico con la Ley 107/2015 y los Decretos Legislativos 66/2017 y 96/2019, que, inspirándose en la Convención de las Naciones Unidas y el modelo CIF, desplazan el enfoque de las deficiencias hacia la potenciación del potencial individual, involucrando a toda la comunidad educativa en el proceso inclusivo. Se reforma el PEI, se refuerza la colaboración con las familias, se regula el papel de los grupos de trabajo para la inclusión y se introducen nuevas normas para la evaluación y la formación del personal escolar.

Durante la pandemia de COVID-19, la inclusión se puso a prueba: la enseñanza a distancia (DAD) puso de manifiesto limitaciones estructurales, especialmente para los alumnos con discapacidad intelectual, pero también estimuló el uso de la tecnología como herramienta integradora. Los centros escolares han seguido actualizando los PEI, aplicando medidas de apoyo psicológico y reforzando la colaboración con las familias. A pesar de los problemas críticos, ha aumentado la conciencia de la urgencia de una renovación organizativa del sistema escolar.

Por último, entre 2020 y 2023, nuevas disposiciones como la Ley 178/2020 y el Decreto Interministerial 182/2020 contribuyeron a consolidar los principios de la inclusión, aumentando los recursos de apoyo, promoviendo la formación del profesorado y estableciendo un modelo único para la elaboración del PEI. Este proceso legislativo, que sigue en evolución, da testimonio del compromiso de Italia con una escuela cada vez más inclusiva y atenta a la diversidad.

## PRINCIPALES REFERENCIAS NORMATIVAS INTERNACIONALES Y EUROPEAS SOBRE INCLUSIÓN

A nivel internacional y europeo, existen numerosos convenios, declaraciones, afirmaciones y decisiones sobre discapacidad, integración y educación especial que respaldan todas las políticas nacionales y proporcionan un marco de referencia.

A continuación se presentan las principales referencias que constituyen el corpus legislativo que ha inspirado y regulado las acciones de los actuales sistemas institucionales italianos, así como las de los Estados miembros de la UE, en relación con las necesidades educativas especiales (BES) y los procesos de inclusión.

**Declaración Universal de los Derechos Humanos** (ONU, 1948): en su artículo 26, se reconoce la educación como un derecho que debe orientarse hacia el pleno desarrollo de la personalidad y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos y las libertades fundamentales.

**Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad Mental** (ONU, 1971): equipara los derechos de las personas con discapacidad mental con los derechos que se reconocen a todos los seres humanos, haciendo especial hincapié en la necesidad de protección frente a los riesgos de explotación, que debe garantizarse mediante procedimientos legales adecuados.

**Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidades Motoras y Sensoriales** (ONU, 1975): proclama la igualdad de derechos civiles y políticos para las personas con discapacidad; consagra la igualdad de trato en el acceso a los servicios, lo que promueve el desarrollo de las capacidades de las personas con discapacidad y su integración social.

**Clasificación Internacional de Deficiencias, Discapacidades y Minusvalías** (OMS, 1976): define y propone abordar los tres términos distintos de deficiencia, discapacidad y minusvalía.

- **La deficiencia** denota la ausencia, la pérdida o la alteración de una estructura o función (anatómica, fisiológica o psicológica) y puede ser el resultado de una enfermedad, un accidente o las condiciones adversas del entorno de crecimiento y desarrollo de una persona.

- **La discapacidad** es un conjunto de limitaciones funcionales causadas por deficiencias físicas, intelectuales o sensoriales, o por condiciones de salud, el entorno o enfermedades mentales. Estas condiciones o enfermedades pueden ser permanentes o temporales, reversibles o irreversibles, progresivas o regresivas.

- **La desventaja** social se refiere a las dificultades sociales, la pérdida o la limitación de las oportunidades de una persona para participar activamente en la vida comunitaria en igualdad de condiciones con los demás miembros. La desventaja social se produce cuando una persona se enfrenta a barreras culturales, materiales o sociales que le impiden acceder a los



diversos sistemas de la sociedad a los que pueden acceder los demás ciudadanos.

**Informe Warnock** (Reino Unido, 1978): documento que establece un nuevo sistema de clasificación de los alumnos con dificultades de aprendizaje, hasta entonces identificados como discapacitados, y que por primera vez hace referencia a las «necesidades educativas especiales», haciendo hincapié en la necesidad de un mayor apoyo por parte del sistema educativo. Las necesidades educativas se definen para cada materia según el grado de déficit en relación con cinco dimensiones fundamentales del desarrollo: físico, cognitivo, lingüístico, social y emocional.

**Declaración de los Derechos de las Personas con Discapacidad Visual y Auditiva** (ONU, 1979): se reconoce el derecho de toda persona sordo-ciega a disfrutar de los mismos principios garantizados a todas las personas por la Declaración Universal de los Derechos Humanos, así como el reconocimiento de sus propias aspiraciones y capacidades.

**Normas Uniformes sobre la igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad** (ONU, 1993): un instrumento no vinculante jurídicamente, pero que implica un importante compromiso moral y político por parte de los Estados miembros para actuar y cooperar en el desarrollo e de estrategias de igualdad de oportunidades para las personas con discapacidad.

**Declaración de Salamanca** (UNESCO, 1994): sobre principios, políticas y prácticas en materia de educación y necesidades educativas especiales

**Carta de Luxemburgo** (UE, 1996): titulada «Una escuela para todos y para cada uno», debido al concepto subyacente de las tres partes en las que se divide:

- **Los principios**, es decir, los conceptos fundamentales que deben tenerse en cuenta cuando se habla de integración escolar;
- Las **estrategias**, que se refieren a los aspectos y actividades concretos que deben aplicarse al poner en práctica los principios generales;
- **Las propuestas**, que tratan de las perspectivas y los cambios que deben implementarse en el futuro.

**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE)** (UNESCO, 1997 y 2011): amplía la noción de necesidades educativas especiales, aún fuertemente anclada en la idea de déficits individuales, especifica las razones de las necesidades educativas especiales e incluye desventajas físicas, conductuales, intelectuales, sociales y emocionales, económicas y lingüísticas

**Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea** (UE 2000): el artículo 1 establece que «la dignidad humana es inviolable. Debe ser respetada y protegida». El artículo 21 establece que queda prohibida toda forma de discriminación por motivos de discapacidad. El artículo 26 establece que «la Unión reconoce y respeta el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse de medidas destinadas a garantizar su autonomía, su integración social y laboral y su participación en la vida de la comunidad».

**Clasificación Internacional del Funcionamiento, de la Discapacidad y de la Salud (CIF)** (OMS 2001): El funcionamiento y la discapacidad se consideran una interacción compleja entre las condiciones de salud de una persona y los factores ambientales y personales. La clasificación los considera aspectos dinámicos e interactivos que pueden modificarse a lo largo de la vida de una persona y que, por lo tanto, nunca son iguales. Dado que la discapacidad se entiende como una interacción entre una persona con una condición de salud y el contexto, el modelo descriptivo propuesto por la CIF es aplicable a todas las personas con alguna condición de salud. Las necesidades educativas especiales (NEE) se definen en la CIF como «cualquier dificultad de desarrollo, permanente o transitoria, en el funcionamiento educativo o en el aprendizaje, debida a la interacción de diversos factores de salud y que requiere una educación especial e individualizada». Pueden considerarse un paradigma para interpretar la complejidad y variedad de las dificultades de aprendizaje. Tal visión requiere ampliar la mirada hacia las necesidades educativas de cada persona, yendo más allá de los déficits meramente certificables.

**Convención Internacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** (ONU 2006): El artículo 24 reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la educación, que debe tener como objetivo la realización del desarrollo del potencial humano, el sentido de la dignidad y la autoestima, y el fortalecimiento del respeto por los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana. Se debe capacitar a las personas con discapacidad para que participen de manera efectiva en una sociedad libre.



**Educación inclusiva: el camino a seguir** - 48.<sup>a</sup> Conferencia Internacional sobre Educación (UNESCO 2008): afirma como principio fundamental la necesidad de promover la educación inclusiva en todos los niveles.

**Directrices para las políticas de integración en la educación** (UNESCO 2009): define la educación inclusiva como un proceso de fortalecimiento de la capacidad del sistema educativo para llegar a todos los estudiantes; un principio general que debe guiar todas las políticas y prácticas educativas, partiendo del hecho de que la educación es un derecho humano inalienable y fundamental para sentar las bases de una sociedad más justa y equitativa.

**Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea - TFUE** (UE 2009): estipula en su artículo 10 que la Unión debe combatir la discriminación por motivos de discapacidad en la definición y aplicación de sus políticas y acciones, y en su artículo 19 le otorga la facultad de legislar para combatir dicha discriminación.

**Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020. Un compromiso renovado para una Europa sin barreras** (CE 2010): identifica ocho ámbitos de actuación principales, como la accesibilidad, la participación, la igualdad, el empleo, la educación y la formación, la protección social, la salud y las acciones exteriores, con el fin de eliminar las barreras y permitir que las personas con discapacidad ejerzan todos sus derechos y se beneficien de una plena participación en la sociedad y la economía europeas.

**Declaración de las Naciones Unidas sobre Educación y Formación en Derechos Humanos** (ONU 2011): el artículo 2 establece que los derechos humanos deben constituir, al mismo tiempo, el contenido esencial (educación en derechos humanos), la herramienta metodológica (educación a través de los derechos humanos) y el objetivo último (educación para los derechos humanos) de los programas educativos que deseen respetar y cumplir plenamente el derecho a la educación. Vincula la educación en derechos humanos con el derecho a la educación.

**Perfil del profesor inclusivo** (EASIE 2012): presenta los valores y las áreas de competencia que necesitan los profesores para trabajar en un entorno escolar inclusivo.

## FORMACIÓN PROFESIONAL REGIONAL Y LA INCLUSIÓN DE ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES<sup>3</sup> : LA REGIÓN DEL PIEMONTE

En Italia, el sistema educativo prevé una educación obligatoria de **al menos 10 años**, válida hasta los 16 años, y una formación obligatoria hasta los 18 años, que requiere como mínimo una cualificación profesional. Tras la enseñanza secundaria (bachillerato), los alumnos pueden elegir entre dos itinerarios principales: la enseñanza secundaria superior (licei, institutos técnicos y de formación profesional) o los cursos regionales **de Educación y Formación Profesional (IeFP)**. Los cursos de IeFP, de tres años de duración, otorgan una cualificación profesional válida a nivel nacional y pueden completarse con un cuarto año para obtener un título técnico.

El sistema IeFP está gestionado por las regiones, que definen la organización de los cursos y las modalidades de inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales.

En este contexto, **la Región del Piemonte** representa un caso de especial atención a la inclusión escolar. Con la Ley Regional 28/2007 y las resoluciones posteriores (incluidas la DGR 18-10723 y la DGR 13-10889 de 2009), el Piemonte introdujo la categoría **de Necesidades Educativas Especiales (EES)**, anticipándose a la legislación nacional sobre **Necesidades Educativas Especiales (BES)**. Con la DGR 20-7246 de 2014, las EES se reincorporaron a la definición nacional de BES, promoviendo una mayor coherencia entre las normativas regionales y nacionales.

Hoy en día, en los cursos de IeFP del Piemonte, se presta especial atención a la inclusión. La normativa (Decreto n.º 485, de 27 de agosto de 2021) regula la participación de tres categorías principales de alumnos:

- con discapacidad y «déficit funcional leve».
- con necesidades educativas especiales (NEE)
- con otras necesidades educativas especiales (BES), excluidos los casos de trastornos del aprendizaje (DSA) para los que no se proporciona apoyo escolar, sino únicamente la activación de un PDP (Proyecto de Aprendizaje Personalizado).

<sup>3</sup> <https://www.regione.piemonte.it/web/temi/istruzione-formazione-lavoro/formazione-professionale/opportunita-formative/percorsi-qualifica-diploma-professionale-per-allievi-disabilita-ees>



### - Alumnos con discapacidades «leves»

Los alumnos con discapacidad leve son identificados como personas con discapacidad según la legislación vigente (DGR 15 de 2013) y deben presentar una «deficiencia funcional» leve, tal y como establece el Decreto Interministerial n.º 182 de 2020. Esta deficiencia se evalúa según cuatro dimensiones: socialización e interacción, comunicación y lenguaje, autonomía y orientación, y área cognitiva y de aprendizaje.

Para la inclusión en los cursos de IeFP, se requiere:

- idoneidad para la asistencia expedida por el Servicio de Neuropsiquiatría Infantil (NPI) o por el médico del centro de formación;
- participación en actividades escolares, talleres y prácticas;
- cumplimiento del requisito de asistencia (al menos el 75 % de las horas del curso);
- participación en los exámenes de forma ordinaria, idéntica a la de los compañeros sin discapacidad;
- la asignación de un número máximo de **horas de apoyo de 170 horas al año**.

El profesor de apoyo tiene la tarea de acompañar al alumno durante el curso, sin sustituirlo en las pruebas finales. Si no se obtiene una titulación profesional, se expide un certificado para validar las competencias adquiridas.

### - Estudiantes con necesidades educativas especiales (EES) / otras necesidades educativas especiales (BES)

Los cursos del IeFP también pueden acoger a alumnos con necesidades educativas especiales (según el DGR n.º 20/2014) y a alumnos pertenecientes a la categoría «otras necesidades educativas especiales» (según la Directiva Ministerial de 27 de diciembre de 2012). Entre estos últimos se incluyen, por ejemplo:

- estudiantes con TDAH o síndromes hiperactivos;
- estudiantes con un nivel intelectual límite
- alumnos con trastornos específicos del desarrollo del lenguaje y de las habilidades motoras (p. ej., F.80, F.82);
- alumnos «hikikomori», es decir, jóvenes en aislamiento social voluntario;
- estudiantes extranjeros o migrantes con dificultades de integración;
- estudiantes adoptados con problemas psicológicos o sociales;
- jóvenes con dificultades emocionales y relacionales o en situaciones de riesgo.

En estos casos, la asistencia puede estar sujeta a la expedición de un certificado de aptitud por parte del médico competente del centro de formación. A los alumnos con EES se les proporciona un apoyo de **50 horas al año**.

### - Estudiantes con DSA

La Ley 170/2010 protege a los alumnos con trastornos específicos del aprendizaje (DSA - Disturbi specifici dell'apprendimento), como la dislexia, la disortografía, la disgrafía y la discalculia. Para ellos, **no se prevén horas de apoyo** en los cursos de IeFP, pero es obligatorio elaborar un **PDP**, que indique medidas dispensatorias (p. ej., exención de determinadas pruebas) y herramientas compensatorias (p. ej., uso de ordenadores, mapas conceptuales). También se prevé la personalización para los DSA comórbidos

### FORMULARIOS PARA ALUMNOS CON DISCAPACIDAD, EES, BES Y DSA

Para cada alumno con discapacidad, EES, BES o DSA, deben adoptarse las siguientes medidas:

- un Pacto Educativo compartido con la familia;
- un PEI (Plan de Aprendizaje Individualizado) para los alumnos con discapacidades leves;
- un PDP (Plan de Aprendizaje Personalizado) para los alumnos con EES, BES y DSA.

Todos estos documentos deben enviarse a las oficinas regionales correspondientes antes de que finalicen los primeros cuatro meses del año lectivo.

En una misma clase es posible incluir hasta 5 alumnos con discapacidad y/o con EES (máximo 3 alumnos con discapacidad), así como alumnos con Trastornos Específicos del Aprendizaje para los que la Ley 170/2010 no prevé, sin embargo, apoyo, sino únicamente un «Proyecto de Aprendizaje Personalizado» (PDP), en el que se indican las «medidas dispensatorias y/o herramientas compensatorias» necesarias.

Por último, es importante que los factores ambientales, entendidos tanto como obstáculos como facilitadores, relacionados con el lugar de formación, el tipo de curso elegido y la composición de la clase, se evalúen ya en la fase previa a la



## ALUMNOS CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN LAS ESCUELAS ITALIANAS

La sigla BES significa Bisogni Educativi Speciali (Necesidades Educativas Especiales), es decir, necesidades educativas especiales que pueden manifestarse, incluso durante períodos breves, en los alumnos en la escuela por razones físicas, biológicas, fisiológicas o incluso psicológicas y sociales, respecto a las cuales las escuelas deben proporcionar una respuesta adecuada y personalizada.

El concepto de Necesidades Educativas Especiales (BES) se inspira, por tanto, en una visión global de la persona y, por lo tanto, abarca un amplio grupo de alumnos, a los que se debe aplicar el principio de personalización de la enseñanza prestando especial atención a sus peculiaridades y a la duración de las mismas. El objetivo es eliminar los obstáculos que dificultan los procesos de aprendizaje y adaptarlos al potencial de cada individuo, con vistas a una escuela cada vez más equitativa e inclusiva, comprometida con garantizar el mejor aprendizaje y funcionamiento relacional posibles, es decir, el éxito educativo.

Tres subcategorías principales se engloban en la definición más amplia de BES:

- la de la discapacidad;
- la de los trastornos específicos del desarrollo;
- la de desventaja socioeconómica, lingüística y cultural.

A continuación se resume algunas de las principales características de las vulnerabilidades incluidas en las necesidades educativas especiales, tal y como las describen la legislación italiana y regional y las clasificaciones de referencia internacionales mencionadas anteriormente.

### Discapacidad

Según la Ley 104/1992, la discapacidad incluye las deficiencias físicas, psíquicas o sensoriales, ya sean estables o progresivas, que causan dificultades de aprendizaje o relacionales que dan lugar a desventajas sociales o marginación. El modelo social de la discapacidad, implementado por la Convención de las Naciones Unidas (2006) y la nota 4274/2009 del MIUR, hace hincapié en que la discapacidad es el resultado de la interacción entre la deficiencia y un entorno no inclusivo. La escuela está obligada a elaborar un Plan Educativo Individualizado (PEI) que potencie las capacidades del alumno, aborde las dificultades de aprendizaje e incluya estrategias de facilitación y de recuperación.

### Trastorno del espectro autista (TEA)

El trastorno afecta al desarrollo neurológico y se manifiesta mediante dificultades persistentes en la comunicación social y en el comportamiento o los intereses. Los síntomas incluyen:

- Problemas para iniciar y mantener interacciones sociales, con escaso interés en la comunicación de los demás.
- Reducción de la integración entre el lenguaje verbal y no verbal.
- Incapacidad para adaptarse al contexto social y comprender las emociones de los demás.
- Comportamiento repetitivo, intereses limitados y rigidez, con posible hipersensibilidad o hiposensibilidad sensorial.

La gravedad y la combinación de los síntomas varían ampliamente, lo que da lugar a un amplio espectro de manifestaciones clínicas.

### Trastornos específicos del aprendizaje (TEA)

Son trastornos del desarrollo neurológico que afectan a habilidades escolares específicas en lectura, escritura y cálculo, en ausencia de retraso intelectual u otras patologías (Ley 170/2010). El diagnóstico solo es posible tras finalizar el segundo curso de primaria, tras aplicar una intervención de desarrollo de habilidades, para distinguir entre dificultades temporales y un trastorno en toda regla. Los TDA incluyen:

- **Dislexia:** dificultad para leer letras, palabras o pasajes de forma correcta y rápida. No afecta a la comprensión del texto, sino a la decodificación.
- **Disgrafía:** problemas con el control motor y la calidad gráfica de la escritura, relacionados con déficits visoperceptivos y motores.
- **Disortografía:** errores ortográficos relacionados con la codificación escrita, como omisiones o intercambios de



letras, uniones o separaciones ilegales de palabras.

- **Discalculia:** dificultades para reconocer y manipular números, en el cálculo mental y escrito, y en la recuperación de operaciones aritméticas.

### **Trastorno del lenguaje**

Trastorno del desarrollo neurológico que afecta a la adquisición, la comprensión y la producción del lenguaje hablado o escrito. Puede afectar a aspectos fonológicos, léxicos, morfosintácticos o pragmáticos. Se manifiesta por un lenguaje pobre, frases simples o incorrectas y dificultades en las habilidades discursivas. Un signo temprano es el retraso en la aparición de las primeras palabras, aunque no todos los niños que empiezan a hablar tarde desarrollan un trastorno.

### **Trastorno de la coordinación motora (DCM)**

Implica dificultad para ejecutar movimientos gruesos y finos, con torpeza y lentitud. Dificulta la coordinación de acciones motoras complejas para alcanzar un objetivo.

### **Trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH)**

Trastorno neurobiológico que se caracteriza por dificultades para mantener la atención, hiperactividad motora e impulsividad.

Se pueden distinguir tres subtipos:

- Inatento (dificultad para concentrarse).
- Hiperactividad e impulsividad (movimientos y acciones incontrolados).
- Combinado (presencia de ambos tipos de síntomas).

A menudo coexiste con otros trastornos del desarrollo, como el TEA, el trastorno negativista desafiante, la ansiedad o los trastornos del estado de ánimo.

### **Funcionamiento intelectual limitado (FIL)**

Condición caracterizada por un coeficiente intelectual (CI) entre 70 y 85, por debajo de la media pero no lo suficientemente bajo como para un diagnóstico de discapacidad intelectual. Los alumnos con CI limitado muestran un aprendizaje lento y menos adaptable, pero con la estimulación adecuada pueden progresar de manera efectiva. No hay déficits cognitivos específicos marcados.

### **Desventaja socioeconómica, lingüística y cultural**

Condición que afecta a muchos estudiantes debido a dificultades ambientales, económicas o lingüísticas. Requiere prestar atención a la persona en su totalidad, ya que estas condiciones afectan al aprendizaje y a la inclusión.

### **Superdotación**

Se refiere a personas con capacidades intelectuales, creativas o artísticas significativamente superiores a la media. Los niños superdotados muestran precocidad, creatividad, rapidez de aprendizaje y sensibilidad emocional y sensorial. Sin embargo, pueden sufrir desequilibrios emocionales o dificultades relacionales. Es importante ofrecerles programas escolares personalizados con retos adecuados (nota del MIUR n.º 562/2019), reconocidos para aquellos con un CI  $\geq 130$ . La superdotación no es un trastorno y no tiene categoría diagnóstica.

## **LA PRESENCIA DE ALUMNOS Y ESTUDIANTES CON NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECIALES EN EL SISTEMA ESCOLAR ITALIANO**

Datos recientes del ISTAT, publicados en marzo de 2025, ofrecen una visión detallada del estado actual de la inclusión de los alumnos con discapacidad en las escuelas italianas. Las estadísticas revelan tanto avances como retos persistentes en diversos ámbitos de la inclusión educativa.

### **Una población creciente con necesidades diversas**

El número de alumnos con discapacidad sigue aumentando, hasta alcanzar casi los 359 000, lo que supone el 4,5 % del alumnado total. Esto supone un incremento del 6 % con respecto al año anterior y del 26 % en los últimos cinco años. Los chicos superan ampliamente en número a las chicas, con 228 chicos por cada 100 chicas, una tendencia que concuerda con la mayor prevalencia de ciertos trastornos del desarrollo neurológico entre los chicos. La discapacidad más común sigue siendo la discapacidad intelectual, que afecta al 40 % de los estudiantes y alcanza su punto álgido en la enseñanza



secundaria. Los trastornos del desarrollo psicológico también son frecuentes, especialmente entre los niños más pequeños. Los trastornos del aprendizaje y de la atención están muy extendidos entre los alumnos de secundaria, mientras que las discapacidades motoras, visuales y auditivas son menos frecuentes. Muchos alumnos padecen más de una afección, y el 28 % tiene dificultades para la autonomía básica, en particular en la comunicación y el uso del baño. Casi todos los alumnos (98 %) cuentan con una certificación oficial que les da derecho a recibir apoyo educativo, pero un pequeño grupo (1,3 %) recibe ayuda incluso sin certificación, a menudo mientras esperan un diagnóstico formal.

### **Docencia de apoyo: mejoras y carencias persistentes**

Italia cuenta con unos 246 000 profesores de apoyo, la mayoría en colegios públicos. La ratio alumno-profesor de apoyo suele cumplir los requisitos legales, pero la calidad sigue siendo un problema: el 27 % de los profesores carece de formación específica y a muchos se les asigna tarde —a algunos tan solo un mes antes de que empiece el curso—. Sin embargo, se han producido avances: la proporción de profesores de apoyo no especializados ha disminuido en los últimos cuatro años. La continuidad del profesorado sigue siendo motivo de preocupación. Más de la mitad de los alumnos con discapacidad cambian de profesor de apoyo cada año, y algunos incluso a mitad de curso, lo que afecta a la estabilidad del apoyo. De media, los alumnos reciben 15,6 horas de apoyo a la semana, siendo la cifra más alta en los centros de educación infantil y la más baja en los de secundaria.

### **Asistencia para la autonomía y la comunicación: sigue siendo insuficiente**

Los asistentes de autonomía y comunicación —fundamentales para promover la interacción y la independencia— están aumentando en número (alrededor de 80 000), pero se distribuyen de forma desigual por todo el país. Por ejemplo, en Campania hay 7,5 alumnos por asistente, frente a una media nacional de 4. Solo el 4,2 % de los asistentes conoce la lengua de signos italiana (LIS), y las disparidades regionales son especialmente marcadas en el caso de los alumnos con discapacidades graves. Muchos alumnos que necesitan estos asistentes (4,2 %) siguen sin contar con ellos.

### **Tecnología y educación inclusiva**

La tecnología ofrece herramientas valiosas para la enseñanza inclusiva, desde la síntesis de voz hasta los mapas táctiles. Sin embargo, solo el 75 % de los centros educativos cuenta con puestos informáticos adaptados para alumnos con discapacidad, y casi la mitad de ellos considera que no está suficientemente equipado. El descontento es mayor, especialmente en el sur. La implantación de estas herramientas en las aulas ha aumentado (del 37 % al 49 % en cinco años), lo que permite una mayor interacción entre compañeros. Aun así, la formación del profesorado se queda atrás: solo el 23 % de los centros afirma que todos los profesores de apoyo han recibido formación específica en tecnología, y solo el 7 % de los centros afirma que todos los profesores de educación general utilizan materiales accesibles. La brecha digital sigue siendo una barrera para la plena inclusión.

### **Inclusión en el aula y prácticas docentes**

La enseñanza inclusiva hace hincapié en el aprendizaje junto a los compañeros. La mayoría de los alumnos con discapacidad pasan casi todas las horas lectivas en el aula (29 horas a la semana), con un tiempo limitado (2,9 horas) dedicado a la enseñanza individualizada. Sin embargo, los alumnos con discapacidades más graves pasan mucho más tiempo fuera del aula, especialmente en entornos de educación preescolar. Solo un tercio de los alumnos se beneficia de un apoyo que involucra a toda la clase, que es el modelo más acorde con los principios de inclusión. Para la mitad de los alumnos, el apoyo sigue centrándose principalmente en el individuo.

### **Participación más allá del aula**

Las excursiones escolares, los talleres y las actividades extraescolares son fundamentales para la integración social. Mientras que el 90 % de los alumnos con discapacidad participa en excursiones de un día, solo la mitad se une a las salidas de varios días. La participación es notablemente menor en el sur, a menudo debido a la naturaleza de la discapacidad o a la falta de apoyo organizativo. Las actividades extraescolares dentro del centro también registran una participación variada. Mientras que el 60 % de los alumnos de educación infantil con edad participan, esta cifra desciende al 43 % en la educación secundaria. La participación en deportes es alta en general (93 %), pero desciende drásticamente cuando se trata de deportes de competición o extraescolares, con solo un 21 % de participación a nivel nacional.

### **Planes de Educación Individualizados y participación familiar**

El Plan Educativo Individualizado (PEI) es fundamental para una enseñanza adaptada. Casi todos los alumnos cuentan con



uno, pero el momento de su elaboración y su calidad varían. Para el 19 % de los alumnos, el PEI no estaba listo a finales de octubre, un problema especialmente grave en los centros de secundaria y en las regiones del centro. Se observan tres itinerarios educativos distintos: estándar, personalizado con evaluaciones equivalentes y diferenciado (este último a menudo no conduce a una titulación final y se utiliza principalmente en los centros de secundaria). Aunque las familias participan en el 91 % de los casos, la participación de los alumnos —especialmente entre los de más edad— sigue siendo limitada.

La comunicación regular con las familias es desigual. Aunque las reuniones con los profesores de apoyo son frecuentes, el 21 % de las familias afirma no tener contacto regular con los profesores de la enseñanza general. Cabe destacar que en el sur de Italia se registra una mayor implicación familiar.

### **Tender puentes entre la escuela y el trabajo**

El Itinerario de Competencias Transversales y Orientación (PCTO) se aplica ampliamente en los centros de secundaria, con una participación del 87 % de los alumnos. Las experiencias en empresas son más habituales en el norte, mientras que los centros del sur recurren más a proyectos escolares. Estos programas ofrecen una exposición esencial a entornos laborales y ayudan a desarrollar la autonomía.

### **Talleres y aprendizaje práctico**

El aprendizaje basado en talleres fomenta la experiencia práctica y la inclusión. Más de la mitad de los alumnos con discapacidad asisten a centros que ofrecen este tipo de actividades y, de ellos, el 70 % participa, en su mayoría con sus compañeros, aunque algunos siguen proyectos individuales.

### **Accesibilidad física: sigue siendo un gran reto**

Solo el 41 % de los edificios escolares son físicamente accesibles. El norte sale ligeramente mejor parado que el sur, pero a nivel nacional persisten problemas como la falta de ascensores, los aseos no adaptados y la ausencia de señalización táctil. La accesibilidad para las discapacidades sensoriales está aún más descuidada: solo el 17 % de los centros educativos cuenta con señalización visual para alumnos con discapacidad auditiva, y apenas el 1 % ofrece caminos táctiles para alumnos con discapacidad visual. Solo el 12 % de los centros educativos llevó a cabo obras de mejora durante el último año. El aparcamiento sigue siendo también un problema: solo el 44 % de los centros educativos dispone de plazas de aparcamiento accesibles.

### **Necesidades educativas especiales más allá de la discapacidad**

Más allá de los alumnos con discapacidad, muchos otros entran dentro de la categoría de «necesidades educativas especiales» (BES). Entre ellos se incluyen alumnos con trastornos del aprendizaje (DSA, ~6 %), TDAH (3-5 %) y funcionamiento intelectual límite (~2,5 %). Un tercer grupo incluye a alumnos que se enfrentan a desventajas socioeconómicas, lingüísticas o culturales, muchos de ellos nacidos en el extranjero o inmigrantes de segunda generación. En 2022-2023, los alumnos sin ciudadanía italiana representaban el 11,2 % de la población escolar. Cabe destacar que dos tercios habían nacido en Italia, lo que indica la creciente importancia de las políticas de inclusión a largo plazo.

En lo que respecta a **los alumnos extranjeros**, actualmente disponemos de datos correspondientes al curso escolar 2022-2023<sup>4</sup> publicados por el MIM. El informe analiza la participación de los niños y jóvenes de origen migrante en el sistema escolar italiano y presenta indicadores interesantes para evaluar las políticas de integración e inclusión escolar.

Estos datos muestran que, a nivel nacional, los alumnos de nacionalidad no italiana representan el 11,2 % del total de la población escolar; cabe destacar que, de ellos, el 65,4 % son de segunda generación, es decir, alumnos nacidos en Italia.

Por primera vez, se ha producido un **descenso en el porcentaje de admisiones de segunda generación**, cuyo crecimiento constante había caracterizado los años anteriores.

El 44,4 % de los alumnos con ciudadanía no italiana son de origen europeo, seguidos de los alumnos procedentes de África (27,25 %) y Asia (20,27 %). Mucho menor, pero en ligero aumento, es la proporción de alumnos procedentes de América (8,02 %), mientras que la de los alumnos procedentes de Oceanía se mantiene estable (0,03 %).

Un aspecto central del proceso de inclusión escolar de los alumnos con ciudadanía no italiana es su distribución dentro de los centros educativos y, dentro de estos, entre las clases.

<sup>4</sup> Fuente: [Alumnos con ciudadanía no italiana, curso escolar 2022/2023 - MIM](#)



## ALL IN EDUCATION

Con el fin de evitar la concentración de alumnos de origen migrante en determinados centros escolares y favorecer su distribución equilibrada e , el Ministerio de Educación y Mérito ha establecido ciertos criterios organizativos relativos a su distribución entre los centros y en las clases individuales. Según las disposiciones, el número de alumnos con ciudadanía no italiana con un conocimiento reducido de la lengua italiana no debe superar normalmente el 30 % de los matriculados en cada clase y en cada centro.

Las Oficinas Escolares Regionales están obligadas a facilitar una distribución equilibrada de los alumnos de nacionalidad no italiana entre los centros escolares mediante la promoción de acuerdos y convenios locales entre los centros y las autoridades locales.

Sin embargo, existen algunas excepciones en casos específicos.

El límite del 30 % podrá aumentarse —por decisión del director general de la Oficina Regional de Educación— en presencia de alumnos de nacionalidad no italiana que ya posean competencias lingüísticas adecuadas (como en el caso de los alumnos nacidos en Italia).

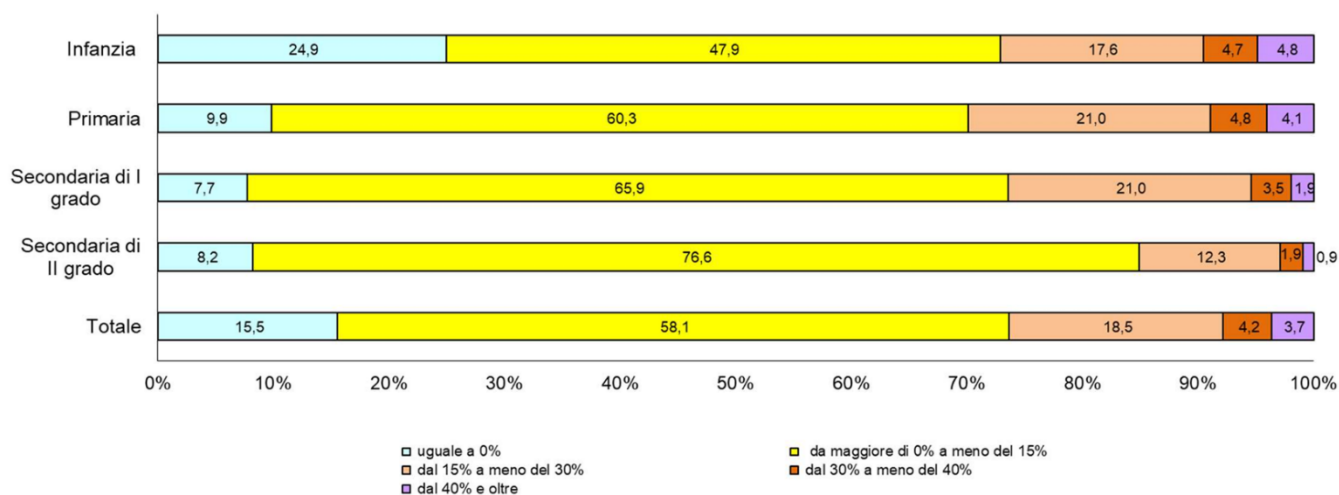
Por otra parte, el límite del 30 % podrá reducirse, también por decisión del director general de la Oficina Escolar Regional, en el caso de alumnos de nacionalidad no italiana que, en el momento de la matriculación, aún no dominen el italiano lo suficiente como para participar plenamente en las actividades docentes y, en cualquier caso, en caso de dificultades particulares y documentadas.

En ningún caso, sin embargo, las escuelas podrán negarse a matricular a un niño por superar un determinado porcentaje de matriculación de origen migrante.

Estas indicaciones se recogen cada año en la circular que el Ministerio de Educación y Mérito publica con motivo de la matriculación en el primer curso escolar.

Los datos recopilados en 2022/2023 muestran una disminución del número total de centros en los que no hay alumnos de nacionalidad no italiana (15,5 %). La variación por tipo de centro se puede observar en el gráfico siguiente. [Gráfico 1].

Gráfico 1 - Centros escolares según la presencia de alumnos con ciudadanía no italiana y tipo de centro (composición porcentual) - A.S. 2022/2023



En lo que respecta a la elección de la escuela secundaria, para el A.S. 2022-2023, los datos indican que el 84,0 % de los

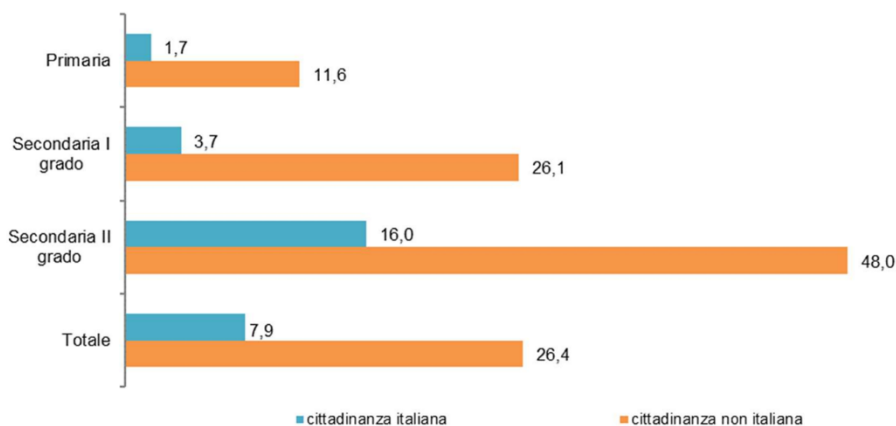


estudiantes con ciudadanía no italiana cursaron estudios de secundaria, mientras que el 8,8 % se orientó hacia la formación profesional regional.

Los alumnos de nacionalidad no italiana nacidos en Italia se inclinan más por los institutos técnicos y, a continuación, por los liceos, mientras que los alumnos nacidos en el extranjero, tras los institutos técnicos, eligen los institutos de formación profesional.

La regularidad de la trayectoria escolar es una de las dimensiones de análisis a través de la cual evaluar la integración educativa y social de los estudiantes de origen inmigrante. La información sobre la edad personal y el curso cursado permite observar cómo, a lo largo de los cinco años de secundaria, los estudiantes pasan, en orden, del 68,1 % al 47,0 %.

Las diferencias entre los alumnos italianos y los de origen inmigrante siguen siendo considerables. En el curso 2022-2023,



los alumnos italianos con retraso escolar son el 7,9 %, frente al 26,4 % de los alumnos con ciudadanía no italiana. La mayor diferencia se observa en la enseñanza secundaria, donde los porcentajes de retraso escolar alcanzan el 16 % para los alumnos italianos y el 48 % para los alumnos de origen inmigrante, respectivamente. [Gráfico 2]

Gráfico 2 - Alumnos de nacionalidad no italiana e italiana con retrasos escolares por tipo de centro (valores porcentuales por cada 100 alumnos) - A.S. 2022/2023

### Menores extranjeros no acompañados (MSNA)

Los menores extranjeros no acompañados (menores no acompañados) se encuentran entre los segmentos más vulnerables de la población juvenil en Italia. Estos jóvenes, a menudo lejos de sus familias y con experiencias migratorias traumáticas a sus espaldas, se enfrentan a retos y dificultades para acceder a una educación que les ofrezca oportunidades para un futuro más seguro e inclusivo.

Cuando hablamos de menores extranjeros no acompañados nos referimos, según lo dispuesto en el artículo 2 de la Ley 47/2017, a cualquier «(...) menor que no tenga la ciudadanía italiana o de la Unión Europea y que, por cualquier motivo, se encuentre en el territorio del Estado o esté de otro modo sujeto a la jurisdicción italiana, careciendo de la asistencia y representación de sus padres u otros adultos legalmente responsables de él».

En los últimos años, este fenómeno ha reaparecido de forma cada vez más constante, como un efecto «colateral» evidente de conflictos especialmente sangrientos que han tenido lugar en diversas zonas geopolíticas, más o menos limítrofes con los países de Europa Occidental. A estos menores se les debe garantizar el pleno reconocimiento y la aplicación de sus derechos: una acogida adecuada, pero también la satisfacción de sus necesidades en términos de inclusión social y el derecho a la educación, lo que incluye la puesta en marcha de medidas que favorezcan su diálogo intercultural y el acceso a la educación.

Los datos actualizados a junio de 2024, recopilados en el nuevo «Informe semestral de profundidad sobre la presencia de



menores extranjeros no acompañados (MSNA) en Italia»<sup>5</sup>, nos indican que a **30 de junio de 2024** había **206 menores extranjeros no acompañados** registrados en Italia, en su mayoría **varones** (88,4 %) y con edades de **17 años** (49,8 %), **16 años** (25,1 %) y 15 años (13,7 %); proceden principalmente de **Egipto** (3.924 menores), **Ucrania** (3.811), **Gambia** (2.274), **Túnez** (2.145) y **Guinea** (1.679).

La mayor proporción de menores extranjeros no acompañados está matriculada en cursos de alfabetización en italiano como segunda lengua que se imparten en sus instituciones de acogida (más del 45 % de la muestra) o, en menor medida, en los CPIA locales (40 %). En la educación ordinaria, la presencia de menores extranjeros no acompañados es decididamente menor que en los demás programas de aprendizaje considerados.

De hecho, **entre los MSNA** encuestados, **solo uno de cada cinco menores está integrado en el sistema escolar italiano** (21 %), es decir, en cursos a los que asisten compañeros nativos y que ofrecen la posibilidad de obtener una titulación. Incluso si se tienen en cuenta los cursos de formación profesional de primer y segundo nivel en los CPIA, solo el 18 % se encuentra en esta situación. Por último, no es desdeñable (9 %) la proporción de menores extranjeros no acompañados que no participan en ninguna actividad educativa o formativa, al estar fuera de cualquier tipo de programa de aprendizaje.

Un estudio de 2024 realizado por la Fondazione ISMU ETS por encargo del MIM, cuyos resultados se presentan en el volumen *«Menores extranjeros no acompañados en la escuela. Se l'improbabile diventa possibile»*<sup>6</sup>, se pone de manifiesto que las elecciones individuales de los MSM con respecto a sus proyectos de vida, incluidos los escolares, dependen no solo de los recursos materiales e inmateriales de que disponen, sino también de la forma en que los contactos interpersonales (con familiares, amigos, compañeros de viaje, educadores o profesores) configuran la información sobre el nuevo país o influyen en las prácticas sociales que pueden ponerse en práctica en el nuevo territorio, dando forma a su aprendizaje.

## Retos nacionales en la aplicación de métodos pedagógicos inclusivos

### DESAFÍOS Y CUESTIONES CRÍTICAS DEL SISTEMA ESCOLAR INCLUSIVO EN ITALIA: LA EDUCACIÓN INCLUSIVA

La educación inclusiva exige que las escuelas se conviertan en el lugar privilegiado donde este principio se haga realidad a través de **acciones educativo-didácticas específicas y formas organizativas capaces de transformar cualquier entorno en un contexto escolar inclusivo**. Hablar de educación inclusiva significa aceptar las diferencias y comprender cómo abordarlas en la escuela, en el aula y en el currículo.

La creación de escuelas y clases capaces de acoger a todos, tal y como dicta la lógica de la inclusión, requiere una organización y coordinación precisas y, al mismo tiempo, flexibles entre los distintos actores implicados, tanto dentro como fuera de la escuela.

Todas las normas pedagógicas y didácticas y los textos de referencia hablan de ellas y destacan su importancia, aunque, en la práctica, estas alianzas no siempre se materializan y se desarrollan de la manera más adecuada.

La coordinación se desarrolla, ante todo, en la planificación relacionada con el contexto del aula, que se elabora en el seno del equipo docente o del consejo de clase y se refiere al intercambio del enfoque pedagógico, los procedimientos de evaluación y el marco organizativo.

**La educación inclusiva no es un conjunto de contenidos específicos, sino que se caracteriza por una orientación metodológica, un estilo operativo que debe adoptarse en la práctica diaria. Es decir, se trata de gestionar todos los planes de estudios de las asignaturas con un enfoque que facilite la participación y los resultados positivos de cada alumno.**

El enfoque inclusivo plantea retos en cuanto a nuevas organizaciones estructurales, el rediseño curricular, la atención a las necesidades emocionales de los alumnos y la necesidad de una formación específica para el profesorado.

La educación inclusiva y, más concretamente, la enseñanza inclusiva, propone a los docentes un enfoque diferente de la

<sup>5</sup> Fuente: <https://integrazionemigranti.gov.it/it-it/>

<sup>6</sup> Fuente: Iniciativas y Estudios de la Fundación sobre Multietnicidad



enseñanza que ofrece oportunidades de aprendizaje ricas y específicas para todos, considerando las diferencias individuales como un punto de partida y no como casos excepcionales que hay que resolver. El objetivo es fomentar el mayor grado posible de aprendizaje para todos, valorando no solo las diferencias individuales de cada alumno, sino también las de cada docente con su propio estilo de enseñanza.

**La inclusión no significa preguntarse qué le pasa al alumno, sino qué le pasa a su contexto, en este caso concreto, la escuela.**

El enfoque se desplaza hacia el contexto y ya no hacia las carencias, dificultades y discapacidades de los alumnos. Promover y hacer realidad la inclusión en la escuela no significa, por lo tanto, centrarse en el alumno con sus dificultades, diversidad y discapacidades, sino cambiar los contextos para que sean inclusivos y accesibles para todos. Antes, solíamos hablar de la enseñanza integrada como una metodología para involucrar a los niños con discapacidades, que tenían que adaptarse al entorno escolar. Ahora, por el contrario, la inclusión se refiere a estrategias orientadas a la participación de todos los alumnos, con el objetivo de aprovechar al máximo el potencial y las características de cada uno. En este caso, por lo tanto, **es la escuela la que se adapta a los alumnos.**

El concepto de BES basado en la CIF, por lo tanto, representa un paso adelante hacia **una mayor equidad**, que es uno de los pilares de una escuela inclusiva y concierne a todos los docentes, tanto especializados como de la enseñanza general, de manera imparcial, ya que se dirige a todo el grupo de clase de forma indiscriminada y no solo a los alumnos con discapacidad que lo integran.

Implica, por tanto, **una mayor responsabilidad pedagógico-didáctica** que una delegación biomédica. Al consejo de clase y a los docentes se les asigna una tarea pedagógico-didáctica fundamental para una profesión docente moderna: la de detectar a los alumnos con una situación de NEE que no se detecta clínicamente.

Las disposiciones ministeriales establecen que, incluso en ausencia de documentación específica, el consejo de clase o el equipo docente, basándose en consideraciones psicopedagógicas y didácticas, evalúa y comprende las dificultades y emite su opinión sobre el funcionamiento problemático del alumno y cualquier personalización necesaria para su itinerario educativo.

El resultado es una **mayor corresponsabilidad de los docentes de la materia**, frente a la tendencia a delegar en los docentes de apoyo, en el diseño y la implementación de una enseñanza generalmente más inclusiva y de formas específicas de personalización. Se trata de una cuestión crucial que se debate en Italia desde hace años: el enfoque de delegar las intervenciones especiales únicamente en los docentes de apoyo es uno de los males crónicos de la integración italiana y debe superarse con una evolución radical del papel de los docentes de apoyo. Este es, sin duda, el punto más desafiante para los docentes, especialmente para aquellos que durante años han adoptado formatos de enseñanza frontales y transmisivos, estructuralmente inadecuados para la personalización y la individualización (que son la mayoría, especialmente en los dos niveles de la enseñanza secundaria). Los nudos críticos ponen de relieve cómo el modelo italiano sigue estando demasiado vinculado al rígido binomio «alumno con discapacidad-docente de apoyo», asignado por la administración escolar según criterios de cuantificación horaria derivados de la certificación médica. La evolución que se espera es la **transformación de los actuales profesores especializados en tutores**, es decir, en recursos que, a través de la copresencia en el aula durante las horas de apoyo, constituyan una presencia activa y constante capaz de promover y potenciar, junto con el profesor del currículo, métodos de enseñanza inclusivos eficaces para todos los alumnos y marcados por los valores de la justicia como equidad (dar a cada uno lo que necesita).

Partiendo de los contenidos del documento «*Cinco mensajes para la educación inclusiva*» presentado por la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva<sup>7</sup>, en el contexto de los estudios y la investigación en el ámbito pedagógico y didáctico en Italia, se han identificado **tres líneas de trabajo para promover una escuela inclusiva**, capaz de combinar la perspectiva de reconocer la diversidad como una riqueza y un valor con la búsqueda de la equidad y la igualdad de oportunidades antes expuestas.<sup>8</sup>

Estas **tres directrices operativas** se refieren a los siguientes factores:

<sup>7</sup> <https://www.european-agency.org/italiano/publications>

<sup>8</sup> Cottini L., ¿*Sigue requiriendo la dimensión de la inclusión escolar una educación especial?* en *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17, n.º 1, febrero de 2018, pp. 11-19



- **la organización del contexto** como un entorno de aprendizaje favorable, motivador y acogedor;
  - el uso de un **enfoque didáctico destinado a promover la inclusión** durante todas las actividades educativas habituales, incluidas las de carácter puramente disciplinario;
  - **la atención que debe prestarse a las necesidades especiales de determinados alumnos**, en lo que respecta a las discapacidades, los trastornos específicos del aprendizaje y otras necesidades educativas especiales.
- Estos factores conducen a su vez a una reflexión sobre la definición del perfil y las vías de formación del profesor inclusivo.

## NEE EN LA ESCUELA: LOS 7 PUNTOS CLAVE PARA LA ENSEÑANZA INCLUSIVA

### LA ENSEÑANZA

La perspectiva de la inclusión para todos los alumnos pasa por un perfeccionamiento de los procedimientos de enseñanza, que deben promover el papel activo de cada alumno, facilitando la participación de todos, así como estimulando relaciones interactivas y de apoyo mutuo.

La investigación en este ámbito proporciona a los docentes una serie de estrategias y enfoques muy interesantes que pueden aplicarse en relación con temas curriculares específicos. Con ello se pretende destacar que la enseñanza inclusiva no se reduce a un conjunto de contenidos específicos, sino que se caracteriza por una orientación metodológica, un estilo operativo que debe adoptarse en la práctica diaria:

<sup>9</sup>Basándose en cuarenta años de experiencia en el ámbito de la investigación científica y metodológica sobre educación, didáctica e inclusión social, el Centro de Estudios Erickson, un referente en Italia para quienes se ocupan de la discapacidad, la escolarización, el apoyo y la inclusión, ha elaborado una guía metodológica que ilustra los **siete puntos clave** —entendidos como principios— **de la didáctica inclusiva, destinados a mejorar las condiciones de aprendizaje de los alumnos con cualquier tipo de necesidad educativa especial. Se trata de siete grandes dimensiones a través de las cuales el profesor puede promover la inclusión en el aula aprovechando al máximo los diferentes estilos, formas de trabajar e incluso materiales que entran en el aula cada día.**

#### 1. El recurso de los compañeros

Los compañeros de clase son el recurso más valioso para activar los procesos inclusivos y, hasta la fecha, el menos utilizado. El enfoque en la construcción colaborativa del conocimiento ha llevado, acertadamente, a poner énfasis en el papel que las interacciones entre compañeros pueden desempeñar en el fomento del aprendizaje, incluso con alumnos con necesidades educativas especiales. El aprendizaje nunca es un proceso solitario, sino que está profundamente influenciado por las relaciones entre compañeros, los estímulos y los contextos.

Desde el primer día, se debe fomentar y trabajar la colaboración, la cooperación y el clima del aula. En particular, se deben destacar las estrategias de trabajo colaborativo en parejas o en pequeños grupos.

Las principales estrategias didácticas basadas en estos principios son *la tutoría entre compañeros y el aprendizaje cooperativo*.

#### 2. La adaptación como estrategia inclusiva

Responder a las necesidades educativas especiales presentes en un grupo de clase implica **adaptar los materiales, los objetivos y la programación**; para **valorar las diferencias individuales**, es necesario ser consciente de los estilos de comunicación, las formas de impartir las clases y los espacios de aprendizaje, y adaptarlos.

Los materiales deben adaptarse a los diferentes niveles de capacidad y **estilos cognitivos** presentes en el aula. La adaptación más funcional se basa en materiales capaces de activar múltiples canales de procesamiento de la información, proporcionando ayudas adicionales y actividades de dificultad gradual.

La adaptación de los objetivos y los materiales es parte integrante del PEI y del LDP.

---

Erickson Research and Development (ed.), *BES en la escuela. Los 7 puntos clave para una didáctica inclusiva*, Trento, Edizioni Erickson, 2015



### 3. Estrategias lógico-visuales, mapas, diagramas y ayudas visuales

Para activar dinámicas inclusivas, es esencial **reforzar las estrategias lógico-visuales**, en particular mediante el uso de **mapas mentales** y **mapas conceptuales**. Debido a su característica de combinar el código visual con unas pocas palabras escritas, hacen que el aprendizaje sea más rápido y eficaz y facilitan la recuperación de información durante los exámenes escritos y orales, ayudan a establecer conexiones lógicas, extraer palabras clave y conceptos fundamentales y ordenar la presentación de los temas.

Para los alumnos con mayores dificultades, todas las formas de esquematización y organización previa del conocimiento son de gran ayuda y, en particular, los diagramas, las líneas de tiempo, las ilustraciones significativas y las fichas de reglas, así como el aprovechamiento de recursos iconográficos, índices textuales y el análisis de fuentes visuales.

Sin embargo, se trata de herramientas que facilitan el aprendizaje, pero que no están necesariamente vinculadas a una intervención de recuperación o apoyo y, por esta razón, aunque constituyen una de las estrategias compensatorias más poderosas a disposición de los alumnos con TDA, se prestan bien a la enseñanza de toda la clase.

### 4. Procesos cognitivos y estilos de aprendizaje

Para facilitar el aprendizaje y, al mismo tiempo, facilitar el trabajo de todos los miembros del grupo, también es esencial fortalecer y consolidar los procesos cognitivos: memoria, atención, concentración, relaciones viso-espacio-temporales, lógica y procesos cognitivo-motivacionales. Los procesos cognitivos y las funciones ejecutivas permiten el **desarrollo de las habilidades psicológicas, conductuales y operativas** necesarias para procesar la información y construir el aprendizaje. Las intervenciones didácticas que se ajustan a este tipo de objetivo son, por ejemplo, *la resolución de problemas, el aprendizaje basado en proyectos, el aprendizaje basado en problemas, el aprendizaje basado en fenómenos y el debate*.

Al mismo tiempo, **una didáctica verdaderamente inclusiva** debe **valorar los diferentes estilos cognitivos** presentes en el aula y las **diferentes formas de inteligencia**, tanto en lo que respecta a los alumnos como a las formas de enseñanza.

Desde el punto de vista del profesor, **el conocimiento de los estilos de aprendizaje** es una herramienta que no debe subestimarse. De hecho, los estilos de aprendizaje tienen su contrapartida en **los estilos de enseñanza**, es decir, las preferencias del profesor en la elección y presentación del material y las actividades de clase.

El estilo de enseñanza del profesor puede basarse en su propio estilo de aprendizaje o en la imitación de modelos observados en los alumnos, pero lo que importa es que puede producirse una discrepancia entre el estilo de enseñanza y el estilo de aprendizaje de algunos, o de muchos, alumnos.

Como resultado, la enseñanza puede perder una eficacia considerable.

### 5. Metacognición y método de estudio

Es un objetivo transversal de toda actividad docente acompañar al alumno **en el desarrollo de la conciencia** de sus propios **procesos cognitivos**. El profesor actúa para desarrollar estrategias de autorregulación y mediación cognitiva y emocional, con el fin de estructurar un método de estudio personalizado y eficaz, del que a menudo carecen los alumnos con dificultades. Esto implica estimular e implicar la capacidad de supervisar, controlar y regular activamente los propios procesos cognitivos. El profesor asume el papel de facilitador del pensamiento crítico, animando a los alumnos a reflexionar sobre sus propios métodos de estudio, a identificar puntos fuertes y áreas de mejora, y a experimentar con diferentes enfoques para optimizar su rendimiento escolar.

Las estrategias de enseñanza inclusiva que fomentan un aprendizaje más consciente y eficaz incluyen, por ejemplo, el *aula invertida*, junto con el aprendizaje cooperativo y la resolución de problemas antes mencionados, que fomentan la reflexión crítica y el pensamiento autónomo, al tiempo que permiten a los alumnos desarrollar la capacidad de regular sus propios procesos cognitivos.

### 6. Las emociones y las variables psicológicas en el aprendizaje

Las emociones desempeñan un papel fundamental en el aprendizaje y la participación. Son esenciales para desarrollar una imagen positiva de uno mismo y, por ende, **unos buenos niveles de autoestima y autoeficacia**, así como un estilo de atribución interna positivo. **La motivación para aprender** se ve fuertemente influenciada por estos factores, al igual que



las emociones relacionadas con la pertenencia al grupo de compañeros y al grupo de clase. **La educación en el reconocimiento y la gestión de las propias emociones y de la esfera afectiva** es indispensable para desarrollar la conciencia de uno mismo. Es esencial crear y diseñar **experiencias de aprendizaje** a través de las cuales los alumnos puedan **tomar conciencia de sí mismos y de sus emociones**, fomentar reacciones emocionales equilibradas y adecuadas a las diferentes situaciones cotidianas, y **alcanzar el bienestar personal y social**.

Propuestas significativas son las procedentes de *la educación socioemocional* o *el aprendizaje socioemocional* (SEL) y *la prosocialidad*, que se desarrollan a partir de un marco de referencia teórico y práctico inspirado en la obra de Daniel Goleman y, en particular, en su libro «Inteligencia emocional» (1995). Herramientas y estrategias didácticas que favorecen este tipo de adquisición son, por ejemplo, el círculo, la Storytelling, los juegos de rol y la enseñanza en laboratorio de *habilidades para la vida*.

A nivel internacional, uno de los primeros enfoques preventivos cognitivo-conductuales en las escuelas fue el de *la Educación Racional Emocional (ERE)*: una estrategia preventiva que tiene como objetivo fomentar el bienestar emocional de los niños y adolescentes, interviniendo tanto antes de que aparezcan formas de angustia como ante las primeras manifestaciones de malestar.

En Italia, fue Mario Di Pietro, en la década de 1980, quien comenzó, junto con sus colaboradores, a adaptar la ERE al contexto escolar.<sup>10</sup>

Aunque un poco más tarde que en otros países, en Italia, entre 2006 y 2018, se experimentó en algunas escuelas con *La Didattica delle Emozioni® (La Didáctica de las Emociones®)*: una metodología de prevención, desarrollada y probada científicamente por psicólogos italianos antes de ser propuesta a los docentes, destinada a promover y construir el bienestar en la escuela.<sup>11</sup>

En 2023 se puso en marcha en varios centros escolares un experimento de tres años sobre Educación Emocional para alumnos de entre 6 y 16 años, de conformidad con los criterios establecidos en la Ley 2782/2022, con el fin de enseñar el conocimiento y la gestión de las emociones. El proyecto, de carácter voluntario, no prevé horas lectivas adicionales, pero requiere una revisión de los métodos de enseñanza, con el objetivo de desarrollar metodologías basadas en la inteligencia emocional, y prevé que el primer año se dedique a la formación de los docentes y los dos últimos al trabajo con los alumnos. La aprobación de la Ley 2782/2022 representa un paso importante para integrar oficialmente la educación emocional en los centros educativos italianos, ya que, en 1993, la Organización Mundial de la Salud (OMS) incluyó la competencia emocional en la lista de habilidades sociales, entendida como la capacidad de leer, interpretar y gestionar las propias emociones y las de los demás para establecer relaciones sanas, profundas y enriquecedoras. Una competencia que, según la OMS, permite mejorar el éxito educativo, previniendo el analfabetismo funcional, la pobreza educativa y el abandono escolar prematuro.

## 7. Evaluación, verificación y retroalimentación

El tema de la evaluación reviste una importancia crucial para el diseño de un currículo inclusivo. Desde una perspectiva inclusiva, **la evaluación** debe ser siempre **formativa**, orientada a **mejorar los procesos de aprendizaje y enseñanza**.

Una evaluación inclusiva debe tener en cuenta los niveles de partida de los alumnos, su progreso y no solo el objetivo final que han alcanzado, respetando sus necesidades y diversidad, lo que no se limita únicamente a los alumnos que obtienen una titulación.

Hay tres aspectos que deben tenerse en cuenta simultáneamente a lo largo del proceso de evaluación:

- **la personalización de las formas de verificación** en la formulación de las solicitudes y las formas de procesamiento por parte del alumno;
- los momentos de autoevaluación autónoma, ya que **la evaluación debe desarrollar procesos metacognitivos en el**
- **la retroalimentación debe ser continua, formativa y motivadora, y no punitiva ni censora.**

<sup>10</sup> <https://www.ereitalia.org/>

<sup>11</sup> <https://www.gruppolascuola.it/didattica-delle-emozioni>



Volviendo al modelo UDL mencionado anteriormente, la retroalimentación y la autoevaluación ocupan un lugar importante dentro del marco como herramientas que guían el aprendizaje, haciendo hincapié en el papel del esfuerzo y el proceso hacia el logro. Con el fin de diseñar procesos de evaluación inclusivos inspirados en el marco de investigación de la UDL, CAST elaboró un vademécum (2020) destinado a estimular procesos reflexivos en los docentes que puedan acompañarlos en el proceso de evaluación.<sup>12</sup>

La propia Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva ha desarrollado indicadores de resultados para la evaluación inclusiva, con especial referencia a los alumnos con discapacidad que asisten a clases ordinarias, así como un conjunto de condiciones previas que deben cumplirse para utilizar dichos indicadores.<sup>13</sup>

### Tecnologías para la inclusión (TIC)

**Las nuevas tecnologías de la información y la comunicación (TIC)** también pueden desempeñar un papel importante como apoyo a la enseñanza inclusiva.

Estas pueden cumplir diversas funciones: desde aquellas que permiten actividades básicas para la experiencia escolar, que de otro modo no podrían realizar algunos alumnos con discapacidad, hasta aquellas que apoyan la planificación didáctica avanzada para toda la clase, mediante el uso de software educativo y el uso didáctico de software, hardware y el potencial de la red.

Su uso en las escuelas puede ser beneficioso para todos, con el fin de promover una educación verdaderamente inclusiva, que no se limite a intentar hacer las cosas de la misma manera que los demás, sino que intente ofrecer la oportunidad de hacer las cosas con los demás.

De hecho, las tecnologías aplicadas a la educación tienen **un gran potencial**. Permiten innovar en **los métodos de enseñanza**, haciendo **hincapié**

- **el protagonismo** de los alumnos y alumnas;
- **el aprendizaje activo**;
- la personalización de los itinerarios educativos según las especificidades y **las necesidades educativas especiales** de la clase (NEE).

La inclusión **es el punto fuerte** de la educación digital.

### 3. LA ENSEÑANZA PERSONALIZADA COMO ATENCIÓN A LAS NECESIDADES ESPECÍFICAS DE DETERMINADOS ALUMNOS

La tercera directriz operativa que mencionamos para promover una escuela inclusiva hace hincapié en la atención que se debe prestar a las necesidades especiales de determinados alumnos, en lo que respecta al ámbito de las discapacidades, los trastornos específicos del aprendizaje (DSA) y otras necesidades educativas especiales (BES).

Todos los procedimientos metodológicos destinados a crear clases cada vez más inclusivas descritos en los puntos anteriores no eliminan, por supuesto, la necesidad de **diseñar y aplicar también estrategias de enseñanza que aborden directamente las necesidades especiales de los alumnos**.

Esto significa todas aquellas intervenciones dirigidas al alumno individual, que pueden llevarse a cabo de forma individualizada y tal vez en contextos separados, hasta llegar a la capacidad de responder a necesidades de aprendizaje específicas, con acciones que se desarrollarán en un entorno colectivo, en pequeños grupos, en sesiones de tutoría, etc.

En este nivel, las estrategias de intervención que parecen más significativas y desarrollables en las escuelas, según los estudios sobre este tema<sup>14</sup>, son aquellas destinadas a facilitar un aprendizaje significativo incluso en alumnos con discapacidades graves, estrategias para apoyar la comunicación y aquellas para contener los problemas de conducta. Entre los ejemplos se incluyen estrategias derivadas del *análisis conductual aplicado*, *el modelado en vídeo*, *la enseñanza estructurada* y *las estrategias de visualización*, *el comportamiento verbal* y *los procedimientos de comunicación*

<sup>12</sup> Sasanelli L.D., «Evaluación inclusiva en el Diseño Universal para el Aprendizaje: perspectivas y prácticas emergentes», IUL Research - Revista abierta de la Universidad IUL, vol. 5, n.º 9, 2024, disponible en

<sup>13</sup> <https://www.european-agency.org/file/11740/download?token=Pfn2zHDV>

<sup>14</sup> Cottini L., *Educación especial e inclusión escolar*, Roma, Carocci, 2017



umentativa y alternativa (CAA) y, por último, enfoques para abordar la conducta problemática de los alumnos.

## EL ESTADO DE LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN ITALIA: LIMITACIONES Y CUESTIONES CRÍTICAS

Aunque Italia se encuentra, al menos en términos de legislación, entre los países más avanzados en materia de inclusión escolar, la realidad concreta en las escuelas presenta un panorama mucho más complejo. El sistema educativo italiano se basa en principios de equidad e inclusión, pero traducir estos valores en prácticas cotidianas efectivas dista mucho de ser sencillo. En muchas escuelas de nuestro país, la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (BES) sigue siendo un objetivo aún por alcanzar plenamente. Analizar y supervisar la inclusión escolar implica abordar una pluralidad de elementos, que van desde aspectos estructurales y organizativos hasta aspectos culturales y educativos.

### Recursos limitados

Una de las principales dificultades se refiere a la escasez de recursos —económicos, humanos y materiales— de que disponen los centros escolares. Garantizar un entorno escolar verdaderamente inclusivo requiere una inversión significativa: necesitamos más profesores de apoyo cualificados, material didáctico adecuado, tecnología de apoyo, formación continua para el personal y entornos accesibles. Sin embargo, muchos centros educativos funcionan con presupuestos muy ajustados que no les permiten ofrecer el apoyo necesario a los alumnos con necesidades especiales. Por lo tanto, resulta evidente la urgencia de aumentar la inversión, tanto pública como privada, para reforzar la infraestructura de la inclusión.

### Instalaciones escolares inadecuadas

No todos los centros escolares italianos son verdaderamente accesibles. Los edificios escolares suelen ser antiguos y presentan barreras arquitectónicas que dificultan la participación de los alumnos con discapacidades físicas. Pero el problema no es solo físico: incluso la distribución de los espacios y la organización de las aulas siguen reflejando una visión tradicional de la escuela, difícilmente compatible con las necesidades de la enseñanza inclusiva, que requiere entornos flexibles, modulares y participativos.

### Formación insuficiente de los profesores de apoyo

Otra cuestión crítica se refiere a los profesores de apoyo. En muchas escuelas, el número de profesores especializados sigue siendo insuficiente en comparación con la creciente demanda. Además, a menudo ocurre que los profesores de apoyo se asignan tarde o cambian con frecuencia durante el curso escolar, lo que compromete la continuidad educativa. Incluso hoy en día, no todos los profesores de apoyo han recibido la formación adecuada para abordar los diferentes tipos de discapacidades presentes en el aula.

### Sigue faltando formación curricular para el profesorado

La responsabilidad de la inclusión no puede recaer únicamente en los profesores de apoyo. Todos los docentes, independientemente de su disciplina o nivel educativo, deben estar debidamente formados para gestionar la diversidad en el aula. Lamentablemente, especialmente en los centros de secundaria, la formación específica sobre las necesidades educativas especiales (NEE) y los métodos de enseñanza inclusiva aún no está generalizada. Debemos promover una cultura de corresponsabilidad, en la que cada profesor se sienta implicado en la educación de todos los alumnos, especialmente de los más vulnerables.

### Resistencia cultural al cambio

Un obstáculo que a menudo se subestima son las barreras culturales. En muchos centros escolares persiste un enfoque didáctico tradicional, centrado en la enseñanza frontal y la transmisión unidireccional de conocimientos. Este enfoque no se adapta a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales, que necesitarían metodologías más activas, participativas y personalizadas. Cambiar las mentalidades y las prácticas establecidas requiere tiempo, formación y un fuerte apoyo institucional.

### Aulas masificadas

El tamaño de las clases es un problema bien conocido. Cuando hay demasiados alumnos, resulta difícil, si no imposible, prestar atención individualizada a cada uno de ellos. En estas condiciones, los alumnos con necesidades educativas especiales corren el riesgo de pasar desapercibidos o de no recibir el apoyo e e necesario. Reducir el número de alumnos por clase sería una medida importante para fomentar la inclusión.



### **Apoyo externo especializado insuficiente**

La inclusión escolar no puede ser una tarea exclusiva de la escuela: requiere la colaboración de figuras externas, como logopedas, psicólogos, educadores y asistentes de comunicación. Sin embargo, la disponibilidad de estos profesionales suele ser limitada, especialmente en algunas zonas geográficas. La participación del ASL en la elaboración de los PEI (Planes Educativos Individualizados) también suele ser marginal, lo que reduce la eficacia de las intervenciones integradas.

### **Procedimientos burocráticos complejos**

La identificación de las necesidades educativas especiales (BES) y la definición de itinerarios personalizados suelen pasar por procedimientos lentos y complicados. Los retrasos en los diagnósticos, las autorizaciones y la preparación de los planes educativos pueden comprometer gravemente la eficacia de las intervenciones. Simplificar los procedimientos y agilizar la burocracia supondría un gran paso adelante.

### **Disparidades territoriales**

La calidad de la inclusión varía mucho según el territorio. Los centros escolares de zonas urbanas o más prósperas suelen tener acceso a más recursos que los de entornos rurales o desfavorecidos. Esta disparidad genera profundas injusticias educativas y socava el principio de igualdad de oportunidades en el que debería basarse nuestro sistema educativo.

### **Participación de las familias**

Una inclusión eficaz depende también de la participación activa de las familias. Sin embargo, no siempre se escucha a los padres de los alumnos con necesidades educativas especiales (NES) ni se les involucra en los procesos de toma de decisiones. A veces carecen de información clara, de herramientas de comunicación eficaces o de oportunidades para una participación real. Por el contrario, es crucial construir una alianza educativa con las familias.

### **Transiciones escolares difíciles**

La transición de un curso a otro —por ejemplo, de primaria a secundaria— puede ser una fuente de estrés y dificultades para muchos alumnos con necesidades educativas especiales (BES). Cambian los entornos, los profesores y los métodos de enseñanza. Sin un acompañamiento adecuado, estas transiciones pueden convertirse en momentos críticos que comprometan la continuidad de la inclusión.

### **Ausencia de herramientas para evaluar la calidad de la inclusión**

Por último, una limitación que aún no se ha abordado es la falta de herramientas sistemáticas para evaluar la calidad de los procesos inclusivos. Sin un seguimiento, no es posible identificar los puntos críticos y poner en marcha estrategias de mejora. La evaluación debe convertirse en parte integrante de la cultura escolar, no como una forma de control, sino como una herramienta para crecer, reflexionar y mejorar las prácticas.

A la luz de esto, la inclusión escolar en Italia sigue siendo un objetivo parcialmente alcanzado. Las buenas intenciones normativas deben traducirse en acciones concretas, respaldadas por recursos adecuados, formación continua, innovación metodológica y una verdadera colaboración entre la escuela, la familia, el territorio y las instituciones.

## **Metodologías docentes inclusivas: Co-teaching y narración de historias**

### **1) Co-teaching**

**La Co-teaching** es un método pedagógico orientado a **la inclusión en** el que dos o más docentes, concretamente docentes de currículo y de apoyo, **colaboran** en el mismo entorno escolar y, por lo tanto, comparten el mismo espacio. La coenseñanza tiene su origen en **Estados Unidos**, donde apareció por primera vez, y se desarrolló en la década de 1990 con el objetivo de lograr una educación inclusiva para todos los alumnos. Entre 1993 y 1996, fueron **Friend Marilyn** y **Lynne Cook** quienes formalizaron la buena práctica del trabajo en equipo entre docentes como un auténtico modelo pedagógico. En **Italia**, la Co-teaching comenzó a extenderse en la década de 2000, gracias a **la Ley 170/2010**, las posteriores **Directrices para la inclusión escolar** y la contribución de otros importantes estudiosos, como **Dario Ianes**.

### **Coenseñanza: la definición clara y la aportación de Dario Ianes**



**Ianes**, pedagogo y profesor universitario, una de las figuras más autorizadas del panorama italiano en materia de pedagogía especial e inclusión escolar, nos ayuda a definir claramente el co-enseñamiento, entendiéndolo como:

- una **colaboración bien estructurada** entre el profesor de la asignatura y el profesor de apoyo ;
- una colaboración basada en una **definición clara de las funciones**;
- **una planificación compartida**;
- **una reflexión continua** sobre los resultados educativos.

**Ianes ha elaborado un modelo operativo de Co-teaching diseñado específicamente para el contexto escolar italiano**, que integra reflexiones teóricas, experiencias y herramientas metodológicas prácticas. Entre las contribuciones de Ianes destaca que también ha pensado en los profesores «novatos», proporcionándoles ayudas concretas (como formatos de planificación, listas de verificación, cuñas de observación y modelos de documentación), útiles para todos los profesores y centros escolares, y para hacer que la Co-teaching sea viable, sostenible y replicable. El pedagogo considera **que la formación del profesorado y el clima de colaboración** son elementos esenciales para el éxito de la Co-teaching, entendida como una estrategia orientada a mejorar la calidad de la enseñanza para *todos* los estudiantes y no exclusivamente para los alumnos con necesidades educativas especiales, yendo más allá del mero apoyo individual para lograr una inclusión real.

Como señala el propio Ianes, la Co-teaching, por lo tanto, va más allá de la mera copresencia, ya que se basa en un trabajo en equipo caracterizado por una **división consciente de roles** que hay que saber compartir y negociar, a veces para adquirir otros nuevos. La relación no se limita, además, a los docentes, sino que se extiende e incluye a los propios alumnos, en una perspectiva y un contexto en los que la Co-teaching, si está bien estructurada, aporta **beneficios** a ambas partes.

### Beneficios de la Co-teaching

Según datos recientes recopilados por Ianes, a través de experiencias de Co-teaching llevadas a cabo en contextos escolares italianos (Erikson, 2022), se pone de manifiesto cómo los docentes obtienen importantes beneficios en términos de colaboración profesional. En los entornos en los que la Co-teaching está bien estructurada y se aplica de forma continuada, de hecho, se observa que los docentes experimentan: una disminución de la carga lectiva individual, un aumento de su capacidad para diferenciar la enseñanza, una mejora en la gestión del aula y un mayor intercambio de estrategias inclusivas. Todo esto, por otra parte, mejora el éxito académico: al experimentar un modelo colaborativo y cooperativo de sus docentes, los propios alumnos aprenden a ser más cooperativos. Desde un punto de vista pedagógico, **Jerome Bruner**, de hecho, desarrolló el concepto de «ANDAMIADO», según el cual un alumno recibe ayuda temporal para aprender algo que no podría lograr por sí solo. En la Co-teaching, la figura del profesor de apoyo, junto con la del profesor de la asignatura, actúa como *andamio*: a través de un entorno completamente nuevo que se crea, el alumno aprende mediante la interacción y la mediación.

El propio **Lev Vygotsky**, por su parte, destacó cómo el aprendizaje solo alcanza un **NIVEL INTRAPERSONAL** tras pasar por un **NIVEL INTERPERSONAL** y, por tanto, «entre personas».

Por lo tanto, está claro que los alumnos aprenden mejor cuando sus profesores colaboran y que estos, por su parte, crecen en términos de experiencia, competencia y relación con los demás.

Beneficios para los alumnos	Beneficios para los profesores	Beneficios para el centro educativo
<ul style="list-style-type: none"> <li>- oportunidades de enriquecimiento</li> <li>- flexibilidad docente en el aula</li> <li>- acceso a una variedad de estrategias de enseñanza con el apoyo de dos profesores altamente cualificados</li> <li>- un sistema de apoyo para los profesores que atiende las necesidades de los alumnos</li> <li>- oportunidades de interacción entre compañeros</li> <li>- «adaptaciones razonables» (Convención de las Naciones Unidas, 2006), métodos compensatorios y dispensatorios compartidos para todos los alumnos</li> <li>- reducción de la exclusión de los alumnos con discapacidad</li> <li>- exposición a modelos sociales positivos de enseñanza</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- responsabilidad compartida, lo que aligera la carga de trabajo de ambos docentes</li> <li>- Combinación de las características de los entornos educativos y docentes</li> <li>- mayor colaboración en el desarrollo y la impartición de las clases</li> <li>- Objetivos comunes</li> <li>- menor aislamiento del profesorado</li> <li>- mayor eficacia de los profesores</li> <li>- responsabilidad compartida por el éxito académico</li> </ul>	<ul style="list-style-type: none"> <li>- creación de una cultura escolar basada en la colaboración</li> <li>- creación de un sistema de apoyo para todos los docentes</li> <li>- Reducción de la ratio alumno/profesor</li> </ul>

Ventajas de la enseñanza conjunta

Por lo tanto, resulta esencial promover la Co-teaching:

### Las tres dimensiones de la coenseñanza

#### 1) Diseño conjunto

Este momento debe considerarse fundamental en todo el proceso, ya que se trata de una fase inicial que implica varios elementos y tareas específicos.

En primer lugar, es deseable que los profesores del plan de estudios y los de apoyo dediquen tiempo al **diálogo** y a un entendimiento mutuo más profundo, ya que esta es la fase en la que comparten, comprenden y definen aspectos comunes tales como:

- métodos y técnicas educativas, métodos y enfoques pedagógicos personales,
- visiones y filosofías,
- expectativas y herramientas de trabajo,
- conciencia de las características profesionales, entendidas como fortalezas y debilidades,
- significados,
- reflexiones,
- roles,
- lenguaje común.



Obviamente, el diálogo es una herramienta de trabajo esencial en todas las etapas y determina otra tarea importante para los docentes: la de saber elegir y adoptar el tipo de diálogo más adecuado y coherente para la fase específica del proyecto en

curso/momento.

Tipo de diálogo	Situación inicial	Objetivo del diálogo	Objetivo de los participantes	Resultado
Persuasión	Opiniones contradictorias	Persuadir al otro	Demostrar tu tesis	Aceptación/rechazo de la tesis
Búsqueda	Necesidad de pruebas	Encontrar la mejor hipótesis	Verificación de las pruebas	La hipótesis mejor respaldada
Descubrimiento	Necesidad de encontrar una explicación de los hechos	Aclarar la cuestión	Intercambio de información	Acuerdo
Negociación	Interés o conflicto	Llegar a un acuerdo	Conseguir lo que quieres	Acuerdo
Recopilación de información	Falta de información	Obtener información	Solicitar o proporcionar información	Intercambio de información
Resolución	Dilema o problema práctico	Tomar una decisión	Coordinar acciones	Decisión de permitir la acción
Erística	Conflicto personal	Revelar las raíces profundas del conflicto	Derrotar al oponente	Resultado improbable

*Tipos de diálogo y ventajas de la enseñanza conjunta (Walton y Krabbe, 1995)*

En términos generales, hay tres aspectos principales e indispensables que deben debatirse antes de pasar a la siguiente fase central:

- los objetivos,
- las necesidades/aspiraciones de los alumnos,
- técnicas de enseñanza.

Podemos resumir el diseño conjunto como una actividad «dialógica» y «relacional».

## 2)Co-teaching

Cook y Friend, en 1995, identificaron **seis modelos deCo-teaching** a los que aún hoy podemos referirnos:



**1. Un profesor imparte la clase / el otro observa (uno enseña / uno observa):** La clave de esta estrategia es la observación. Mientras un profesor dirige la clase, el otro observa atentamente comportamientos específicos tanto del profesor que imparte la clase como de los alumnos, además de recopilar datos sobre el comportamiento y el aprendizaje.

**2. Uno enseña / otro ayuda:** Esta es la estrategia más común en las aulas y consiste en que un profesor explica mientras el otro se desplaza por el aula para apoyar individualmente a quienes necesitan ayuda.

**3. Enseñanza por estaciones:** Cada profesor dirige una «estación» mientras los alumnos se dividen en grupos y realizan diferentes tareas.

**4. Enseñanza en paralelo:** Esta es la estrategia que se suele elegir cuando se quiere facilitar la interacción entre el alumno y el profesor, ya que la clase se divide en dos subgrupos, reduciendo así la proporción de alumnos por profesor. Cada profesor imparte el mismo contenido de forma independiente.

**5. Enseñanza alternativa:** un profesor trabaja con un grupo más grande, mientras que el otro trabaja con un grupo más pequeño que tiene necesidades específicas. Se trata de una estrategia eficaz para facilitar la «enseñanza diferenciada».

**6. Enseñanza en equipo:** Esta estrategia es la más difícil, ya que ambos profesores participan de forma simultánea y activa en la lección. El éxito de este modelo está estrechamente vinculado a la capacidad de los profesores para impartir la enseñanza simultáneamente. Lo que hay que destacar es que ambos pueden intervenir y estar a disposición de los alumnos (por ejemplo, respondiendo a sus preguntas). Al compartir completamente la acción docente, no hay un líder a los ojos de los alumnos.

En este punto, cabe volver a recordar a **Vygotsky** y su teoría sobre la **ZONA DE DESARROLLO PRÓXIMO (ZDP)**. Para este investigador, se trata del espacio o la distancia que separa lo que un individuo es capaz de hacer por sí mismo de lo que puede lograr con la ayuda de un adulto o sujeto más experimentado. En este marco, por lo tanto, la coenseñanza encaja bien con esta teoría, ya que permite a todos los alumnos, incluidos y especialmente a aquellos con mayores dificultades, aprender contenidos cada vez más complejos, gracias a la ayuda constante y directa de los profesores. Estos se sitúan exactamente en su zona de desarrollo próximo.

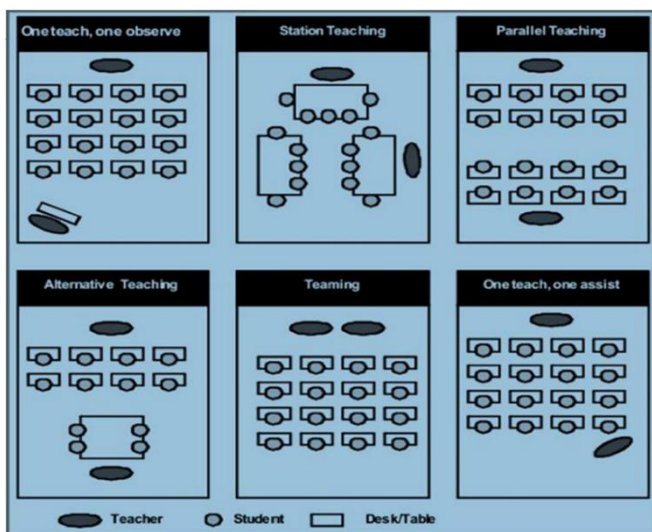


Diagrama ilustrativo: seis modos de Co-teaching

### 3) Coevaluación

La coevaluación representa la última fase y consiste en la reflexión de los docentes sobre los resultados obtenidos. También en este último paso, el diálogo es un elemento clave, a través del cual se pueden compartir las observaciones. Esta fase se refiere a la evaluación total/final y puede incluir, por ejemplo, la elección de rúbricas compartidas.



En este punto queda claro que la coenseñanza es una práctica eficaz para promover una cultura inclusiva en la educación escolar; para contribuir a que la propia escuela y su entorno sean acogedores e inclusivos para todos los alumnos; para mejorar no solo su éxito académico, sino también la eficacia de la enseñanza en sí misma y el comportamiento positivo de los docentes.

Por otra parte, laCo-teaching se basa en la combinación de muchos elementos, relacionados principalmente con las propias **habilidades y experiencia de los docentes**, para **alejarse de la clase magistral más tradicional** en favor de una **atención a las necesidades de todos los alumnos** en un **clima de intercambio y diálogo**.

Así es como la coenseñanza, a pesar de ser un método pedagógico que pretende extenderse cada vez más, puede encontrarse con varios **obstáculos**, algunos relacionados con limitaciones organizativas que pueden comprometer su eficacia (horarios o falta de espacio), otros vinculados a la **dificultad para cambiar**, a la **falta de formación** y/o a la **incomodidad en la gestión de roles**.

La OCDE, en 2009, señaló que:

- **Los docentes que cuentan con una formación más profunda** también parecen **más dispuestos a** colaborar con sus colegas, reconociendo el apoyo profesional como una mejora de la enseñanza;
- Por el contrario, **aquellos que cuentan con más experiencia** son **más rígidos** y reacios a adoptar nuevos métodos de enseñanza, ya que están menos familiarizados con las prácticas educativas inclusivas y colaborativas; en ellos surge el **temor a perder el control de la clase** o la **falta de confianza en sus colegas**.

De hecho, laCo-teaching requiere:

- **Conocimientos y habilidades específicos**, estrechamente relacionados con la comunicación;
- una cierta **flexibilidad** que se remonta a los pasos necesarios para unaCo-teaching eficaz, empezando por la co-planificación. Por último, los roles, indicados anteriormente como elementos esenciales, deben definirse claramente sobre la base del respeto mutuo, ya que, de lo contrario, existe el riesgo de que uno de los dos docentes «en juego» quede marginado.

Resulta entonces útil plantearse la pregunta: ¿quién es, entonces, el profesor inclusivo?

### El perfil del profesor inclusivo

Basándose en el Índice de Inclusión de 2002 (**Booth y Ainscow**), un documento significativo para la inclusión escolar, se han resumido los cuatro valores fundamentales que debe tener el profesor inclusivo:

**1. Valorar la diversidad de los alumnos** significa saber que la diferencia es un activo y que la integración escolar nunca es negociable; ser consciente de que el profesor, al igual que la propia escuela, tiene un gran impacto en la **autoestima** de los alumnos. Un profesor inclusivo sabe que la diversidad no puede considerarse una idea estática y que debe apoyarse mediante enfoques didácticos que sean eficaces para estos fines.

**2. Apoyar a todos los alumnos** implica tener expectativas sobre ellos y una concepción del aprendizaje que no sea solo académica, sino también práctica, social y emocional. Las áreas de competencia se refieren a la percepción de la familia de cada alumno como un recurso integral y fundamental para promover la autonomía y la autodeterminación. Un profesor inclusivo es consciente de que es responsable del aprendizaje de sus alumnos y de que es su responsabilidad facilitarlos, adaptando, si es necesario, métodos específicos de estudio y enseñanza.

**3. El trabajo en equipo** es precisamente lo que encarna laCo-teaching



y lo que la propia integración escolar exige. Por lo tanto, es una habilidad indispensable para un profesor inclusivo saber trabajar en equipo y reconocer la colaboración como un enfoque esencial.

**4. Garantizar el desarrollo profesional continuo propio** es, por último, el cuarto valor de un docente inclusivo. El cambio es constante, las exigencias de los alumnos cambian, y es crucial contar con las habilidades adecuadas para poder responder y gestionarlas. La enseñanza es, en sí misma, una actividad de aprendizaje.

Saber reconocer la singularidad de cada alumno; fomentar el trabajo en grupo; potenciar todo el proceso de aprendizaje (sin reducirlo a un mero producto final); utilizar vías que a veces son diferenciadas, en las que se pueden incluir el aprendizaje *cooperativo*, las tecnologías y las actividades de laboratorio, son, como es lógico, los cimientos de lo que puede definirse como una didáctica verdaderamente inclusiva, así como los principios elaborados por **Ianes**.

### Un ejemplo deCo-teaching en una escuela secundaria

Aunque la enseñanza en equipo es un método pedagógico que se encuentra en proceso de consolidación en Italia, existen ejemplos inspiradores, emblemáticos y de referencia.

Se llevó a cabo una experiencia significativa en un **centro de enseñanza secundaria de la provincia de Verona**, concretamente en un instituto técnico público, con un proyecto financiado por el Fondo Social Europeo.

Esta experiencia fue publicada internamente por el instituto e incluida en una recopilación de buenas prácticas sobre inclusión escolar en 2022 por Ianes.

Se llevaron a cabo **intervenciones deCo-teaching**:

- gracias a la colaboración de un profesor de la asignatura y un profesor de apoyo,
- en una tercera clase,
- utilizando una **aplicación alterna** de las seis modalidades deCo-teaching,
- invitando a los alumnos a evaluar la calidad de laCo-teaching semanalmente mediante **cuestionarios** anónimos.

Las mismas intervenciones llevaron a las siguientes **conclusiones**:

- una mayor implicación por parte de los alumnos, con una participación y una mayor motivación registradas entre aquellos en riesgo de **abandono escolar**;
- espíritu de **colaboración y cooperación** entre los alumnos, lo que facilitó la gestión del aula por parte de los profesores;
- mejoras en la **flexibilidad metodológica** de los profesores implicados.

Esta experiencia, de la que se han destacado específicamente algunos aspectos, ofrece diferentes elementos **de reflexión**. Los resultados positivos descritos son, de hecho, fruto de un trabajo en equipo bien estructurado, que comienza en la fase **de diseño conjunto** (como lo demuestra la particularidad de implementar todas las modalidades deCo-teaching previstas en el propio proyecto) y termina en la **fase de evaluación**.

En cuanto a **esta última**, de hecho, para que laCo-teaching tenga éxito es importante adoptar sistemáticamente **herramientas operativas específicas**, como formatos de diseño compartido de unidades didácticas, cuadernos de registro, listas de verificación para supervisar las funciones y estrategias adoptadas o, como en este caso, **cuestionarios** dirigidos a los alumnos para evaluar la eficacia percibida.

### LaCo-teaching en Apro Formazione

#### Análisis y descripción del modelo deCo-teaching aplicado



## Modelo adoptado

La intervención didáctica descrita se enmarca principalmente en el modelo de Co-teaching denominado «Enseñanza Alternativa», complementado con elementos de los modelos «Uno enseña/Uno observa» y «Uno enseña/Uno asiste». Esta configuración permitió una diferenciación eficaz de las estrategias de enseñanza, calibradas a las necesidades educativas específicas de los alumnos implicados, al tiempo que garantizaba una atención personalizada y específica.

## Modalidades de implementación

La experiencia se llevó a cabo en la Escuela de Formación Profesional APRO, situada en Alba (CN), en la 1.ª clase del curso de Estética, compuesta por 21 alumnos, algunos de los cuales tienen necesidades educativas especiales (BES). La coenseñanza se llevó a cabo en colaboración con el profesor de inglés del plan de estudios.

La actividad inicial, propuesta por el profesor del plan de estudios, consistió en la preparación de 36 preguntas orientativas destinadas a preparar a los alumnos para una prueba oral programada, que debían realizar como ejercicio individual en casa. Sin embargo, pronto se hicieron evidentes las dificultades de algunos alumnos para recuperar información de forma independiente, comprenderla y organizar sus respuestas de manera eficaz.

En respuesta a estas cuestiones críticas, se inició un proceso de co-diseño educativo, que condujo a la reelaboración conjunta de la actividad original con las siguientes modificaciones:

- Transcripción informatizada de las 36 preguntas en formato de pregunta-respuesta, con espacios adecuados para facilitar la consulta y la estructuración del contenido.
- División de la clase en dos grupos diferenciados: el profesor de la asignatura siguió al grupo mayoritario, mientras que el profesor de apoyo se ocupó de un grupo reducido formado por los alumnos con mayores dificultades.
- Realización de actividades guiadas en pequeños grupos, que incluían la traducción de las preguntas al italiano para facilitar la comprensión lingüística, el acompañamiento en la lectura y síntesis de textos de referencia, y el apoyo en la redacción de respuestas escritas, con especial atención a la simplificación del lenguaje y la mediación cognitiva.

## Recursos utilizados

La implementación de este modelo de coenseñanza requirió los siguientes recursos:

- Personales: la presencia simultánea de dos docentes (de la asignatura y de apoyo) con competencias específicas en el diseño didáctico conjunto y la gestión colaborativa del aula.
- Materiales y métodos didácticos: uso de materiales digitalizados, fichas adaptadas y herramientas de mediación lingüística para facilitar el acceso a los contenidos.
- Organizativos: organización del espacio y el tiempo de trabajo para permitir el trabajo en subgrupos y la realización de intervenciones personalizadas.
- Documentales: recopilación y archivo de pruebas fotográficas y escritas para respaldar la evaluación cualitativa y compartida de la intervención.

## Resultados obtenidos

La implementación del modelo produjo resultados relevantes:

- Mayor participación activa de las alumnas con mayores dificultades, mejorando su implicación.
- Mejora de la comprensión de los contenidos de la asignatura y aumento de la percepción de la autoeficacia en el estudio individual.
- Consolidación de la relación educativa mediante la creación de un clima de confianza y apoyo mutuo.
- Reconocimiento del valor de la intervención como buena práctica replicable por parte del equipo docente.
- Difusión de la experiencia a otros docentes, promoviendo una cultura profesional orientada a la colaboración y la inclusión.

## Grupo destinatario

La intervención se dirigió a los alumnos matriculados en cursos de formación profesional, concretamente a la primera promoción del curso de Estética. El grupo estaba compuesto principalmente por adolescentes de sexo femenino, con una presencia significativa de alumnas con discapacidad o con necesidades educativas especiales reconocidas, en particular con dificultades para interpretar textos, sintetizar información y organizar el estudio de forma autónoma. Se prestó especial atención al subgrupo con mayores dificultades cognitivas y lingüísticas, que se benefició de una intervención



docente personalizada e intensificada.

## Conclusiones

La experiencia descrita constituye un ejemplo concreto de cómo la enseñanza conjunta, si se diseña y se lleva a cabo con un enfoque inclusivo y colaborativo, puede ser una herramienta pedagógica eficaz para fomentar un aprendizaje significativo y superar las barreras educativas. La sinergia entre los docentes puso de relieve la importancia de la flexibilidad metodológica, la coherencia en las estrategias docentes y el hecho de compartir una visión educativa común, elementos indispensables para lograr una escuela equitativa, inclusiva y centrada en el alumno.

## 2) NARRACIÓN

La narración es el arte de transmitir contenidos a través de historias. No se trata simplemente de «contar historias», sino de estructurar experiencias, emociones y significados en formas narrativas que puedan atraer, inspirar y dejar huella. En el ámbito educativo, la narración es una valiosa herramienta pedagógica y comunicativa.

Aplicado al contexto escolar, el storytelling permite

- mejorar los itinerarios de aprendizaje individuales y colectivos;
- promover la identidad y la cultura del centro;
- reforzar el sentido de pertenencia a la comunidad escolar;
- facilitar el diálogo con el territorio y con socios nacionales e internacionales.

«Narrar la escuela» significa dar visibilidad a lo que se vive a diario: proyectos, relaciones y transformaciones. Significa centrarse no solo en los resultados, sino en el camino recorrido, los retos, las decisiones tomadas y las competencias desarrolladas. En este proyecto, la narración asume también una función fundamental de compartir buenas prácticas, difundir resultados y construir una memoria colectiva que pueda inspirar a otras escuelas y contextos educativos.

La narración escolar puede transmitirse a través de diferentes lenguajes y herramientas: textos escritos, vídeos, podcasts, imágenes y relatos de primera mano. Su eficacia radica en su capacidad para dar vida y hacer accesible el contenido educativo, traduciendo la experiencia escolar en una narrativa auténtica, coherente y significativa.

En resumen, la narración es un puente entre la escuela y el mundo, una herramienta para contar quiénes somos, hacia dónde nos dirigimos y qué valores nos guían en nuestro camino educativo.

En la literatura del siglo XX, la narrativa ha sido estudiada en diversas disciplinas, como la psicología, la antropología, la pedagogía y la comunicación.

Jerome Bruner, psicólogo y pedagogo, fue uno de los primeros en hablar del «pensamiento narrativo» (en contraposición al pensamiento lógico). En *Actual Minds, Possible Worlds* (1986), destacó cómo las historias son una forma natural de comprender el mundo.<sup>15</sup> Walter Fisher introdujo el paradigma narrativo, según el cual los seres humanos son esencialmente *homo narrans*: las personas se orientan en el mundo a través de historias más que a través de la lógica abstracta.<sup>16</sup> Howard Gardner, en el contexto de la teoría de las inteligencias múltiples, valora la inteligencia narrativa como un componente fundamental del pensamiento humano.<sup>17</sup> Paul Ricoeur, filósofo francés, en *Temps et récit* (1983-1985) explora la relación entre el tiempo y la narración, mostrando cómo la narración organiza la experiencia humana.<sup>18</sup> Joseph Campbell, autor de *El héroe de las mil caras* (1949), identifica un modelo narrativo arquetípico («el viaje del héroe») que también ha influido

---

J. Bruner sostiene que la acción humana se desarrolla a través de tres modos de representación: la acción, la imagen y el lenguaje. Estos diferentes tipos de representación nos permiten organizar la experiencia y procesar la información del entorno.

<sup>16</sup>Este paradigma sostiene que toda la comunicación humana se produce a través del relato o la narración de acontecimientos. Esta teoría sugiere que todos los seres humanos son narradores y que una buena historia es más persuasiva que un argumento.

<sup>17</sup>H. Gardner cree en la existencia de nueve formas de inteligencia, que se niega a considerar como un fenómeno unitario

<sup>18</sup>Para P. Ricoeur, la experiencia de la narración es fundamental en la construcción de nuestra identidad, ya que nos permite interpretar acontecimientos discontinuos. La identidad no se define por características fijas, sino por la historia que el sujeto cuenta sobre sí mismo.



en la pedagogía y la comunicación.<sup>19</sup>

La Storytelling en la educación comenzó a tomar forma en las décadas de 1970 y 1980 en los países anglosajones, especialmente en Estados Unidos e Inglaterra. He aquí algunos ejemplos: el Movimiento de la Storytelling en el contexto angloamericano hizo hincapié en la narración oral como herramienta para el aprendizaje lingüístico y emocional. Vivian Gussin Paley, una educadora estadounidense pionera en el uso de la narración en la educación preescolar, utilizó el «cuento infantil» como herramienta para la escucha y el crecimiento.<sup>20</sup> Project Zero (Universidad de Harvard), un programa fundado por H. Gardner y otros estudiosos de la , exploró el potencial de las narrativas en los procesos cognitivos y creativos de los estudiantes.

En Italia, la narración en la escuela se extendió tarde, pero principalmente gracias a:

- *talleres de teatro y escritura creativa*
- *metodologías narrativas en los itinerarios de educación para la ciudadanía*
- *prácticas docentes relacionadas con la inclusión y la memoria (por ejemplo, proyectos del Día del Recuerdo, historias locales, narración intercultural).*

Hoy en día, con lo digital, la narración ha adoptado nuevas formas: narración digital, narración en vídeo, podcasts educativos, convirtiéndose en un lenguaje pedagógico transversal e interactivo.

### **La narración escolar en Italia: contexto, prácticas y perspectivas**

En Italia, la narración escolar ha experimentado un crecimiento significativo en las últimas dos décadas, gracias a la difusión de metodologías docentes activas e inclusivas de tipo « ». Aunque la narración siempre ha sido parte integral de la enseñanza, su formalización como método educativo es más reciente y está influenciada por corrientes pedagógicas internacionales, adaptadas al contexto cultural italiano.

La narración se utiliza hoy en día en muchos contextos escolares, a diversos niveles:

#### *En la narración autobiográfica y de identidad:*

- Proyectos como «*Mi diario*» o «*Yo tal y como soy*» promueven la narrativa personal como forma de autoconocimiento e inclusión.
- A menudo se utiliza en contextos multiculturales para poner de relieve los orígenes y las historias de los alumnos.

<sup>21</sup>

Es interesante profundizar en la narración autobiográfica como método y práctica inclusiva, ya que, según el *Observatorio Nacional para la Integración de los Alumnos Extranjeros y la Interculturalidad* (MIUR, 2015), «el enfoque universalista de nuestra escuela debe hoy medirse y combinarse con las especificidades y las historias de quienes la habitan y con las transformaciones de la población escolar que se han producido en los últimos años». Esto incluye también una transformación cultural y lingüística. Para que el otro sea reconocido como un «amigo», es necesario proporcionarle las herramientas para «hablar de sí mismo», tanto a través de una historia personal como de una historia «objetiva», rica en referencias reales, en la que todos puedan reconocerse. *La Autobiografía de los Encuentros Interculturales*, según el Consejo de Europa, va en esta dirección; es una herramienta que puede constituir una solución inclusiva en cualquier contexto escolar y formativo. A través de la práctica de la autonarración, el alumno puede desarrollar la conciencia de su propia identidad y de sí mismo. Los cuatro elementos de la autobiografía se estructuran de la siguiente manera:

<sup>19</sup>Este «viaje» es un camino de transformación y crecimiento personal que emprende el héroe, y que se divide en varias etapas: el mundo ordinario, la llamada a la aventura, el rechazo de la llamada, el encuentro con el mentor, el cruce del umbral, las pruebas, el encuentro con la sombra, la apoteosis, la recompensa, el regreso, el nuevo mundo. Es, por tanto, el viaje para alcanzar la autorrealización y representa un cambio sustancial.

<sup>20</sup>Esta práctica consiste en que un adulto se siente en medio del grupo de niños y anota cada palabra de su historia, escuchando sus relatos. Una vez escritas las historias, el guía permite que el niño las recite. Este enfoque permite evaluar la creatividad y el lenguaje del niño.

<sup>21</sup>Se trata de una metodología pedagógica que utiliza la escritura y la autonarración para promover el crecimiento personal, la conciencia de uno mismo y la mejora de las habilidades comunicativas. Se basa en la idea de que contar la propia historia ayuda a comprenderse mejor a uno mismo y al mundo que nos rodea. Forma parte de un contexto más amplio de autocuidado y memoria.



- *Conocimientos y habilidades.* Descubrir los propios conocimientos y habilidades al enfrentarse a otras personas, haciendo preguntas y buscando información; tomar conciencia de los propios prejuicios e ideas.
- *Comportamiento.* Adaptar el propio comportamiento a nuevas situaciones y a personas diferentes, ser sensible a las diferentes formas de comunicarse.
- *Actitudes y sentimientos.* Ser capaz de adoptar el punto de vista de otra persona, de imaginar sus sentimientos y pensamientos.
- *Acción.* Como consecuencia de ello, ser capaz de interactuar con otras personas para cambiar las cosas y relacionarse con ellas.

Quienes utilizan «*Autobiography*» tienen la oportunidad de desarrollar habilidades útiles para comprender sus propias reacciones ante la diversidad que surgen al entrar en contacto con nuevas culturas. *La IEA* puede utilizarse en colegios y en cualquier otro entorno educativo; es una herramienta que fomenta la autoevaluación y el desarrollo personal, y está disponible en una versión para alumnos más jóvenes, de hasta 11 años, y en una versión estándar para el resto.<sup>22</sup>

La narración de historias en la didáctica disciplinaria y las asignaturas escolares:

- en Historia, para reconstruir acontecimientos desde el punto de vista de los protagonistas;
- en ciencias, para explicar conceptos a través de historias (p. ej., «la vida de una gota de agua»);
- en italiano y en lenguas extranjeras, como herramienta para desarrollar habilidades lingüísticas y narrativas.

*Educación para la ciudadanía y la memoria:*

- Las escuelas italianas han desarrollado numerosos proyectos narrativos relacionados con la memoria, la legalidad y la educación cívica.<sup>23</sup>
- Las iniciativas relacionadas con el Día del Recuerdo, el Día contra la Mafia o los proyectos del Programa Operativo Nacional (PON) suelen incluir historias reales o reconstrucciones narrativas.<sup>24</sup>

*Narrativa digital:*

- Cada vez más popular en los institutos, gracias a herramientas sencillas como PowerPoint, Canva, Padlet o aplicaciones más estructuradas (WeVideo, Book Creator).
- Se utiliza para narrar experiencias escolares, documentar Erasmus+ y crear vídeos narrativos.<sup>25</sup>

En el contexto italiano, la narración cuenta con el respaldo de enfoques pedagógicos consolidados:

- Mario Lodi, la narración como herramienta para dar voz a los niños (pensando en su libro *Cipì*, escrito colectivamente con sus alumnos);<sup>26</sup>
- Bruno Ciari y el *Movimiento de Cooperación Educativa*, que utilizan la narración para fomentar el aprendizaje participativo.<sup>27</sup>
- Daniele Novara (Centro PsicoPedagógico), que valora la narración de conflictos y experiencias como medio para crecer.<sup>28</sup>

<sup>22</sup>D. Cucurullo, «Narrativa autobiográfica e inclusión intercultural» en BRICKS, año 8, número 4.

<sup>23</sup>Algunos ejemplos: El proyecto «Legalidad» incluye visitas y excursiones a empresas sociales, cooperativas y asociaciones que promueven la legalidad y la ciudadanía activa; el proyecto «Memoria y ciudadanía activa» del Liceo «B. Zucchi» de Monza, para el desarrollo de la narración por parte de los alumnos de hechos históricos relacionados con el pasado italiano, con espacios para el debate y la reflexión.

<sup>24</sup>PON, acrónimo de Programas Operativos Nacionales: se trata de iniciativas financiadas por la UE y el Estado italiano para apoyar y mejorar el sistema educativo nacional.

<sup>25</sup>Un ejemplo es el documental «La generación Erasmus», que cuenta la historia de Roberto, uno de los 15 millones de jóvenes que han participado en el programa durante los últimos 35 años.

<sup>26</sup>«Cipì enseña de una forma completamente nueva, utilizando técnicas pedagógicas que solo conoce y aprecia una minoría excepcional. En esta nueva escuela, democrática hasta la médula, nació Cipì... es la historia de una familia de gorriónes que los niños observaron en un canalón... Pero es al mismo tiempo la historia de cada niño que viene al mundo, de las elecciones que la vida le impone, de los sentimientos y las ideas que madura con la experiencia» G. Rodari sobre Mario Lodi y la publicación de Cipì.

<sup>27</sup>Según B. Ciari, la narración diaria debería utilizarse al comienzo de la lección para recopilar y relatar las propias experiencias; a continuación, el profesor debería escuchar y aportar nuevas perspectivas.

<sup>28</sup>El PPC presta especial atención a la gestión de conflictos y a las dinámicas pedagógicas.



- *Las Directrices Curriculares Nacionales* (MIUR) promueven el uso de la narración en las escuelas de primaria y secundaria como herramienta de aprendizaje transversal.

### Un proyecto para APRO Formazione: «*Storie intrecciate* - **Historias entrelazadas**».

El proyecto «*Storie Intrecciate*» surgió en el seno de Apro Formazione, un instituto de formación profesional con una fuerte vocación educativa dirigida a jóvenes y adultos, cuyo objetivo no es solo preparar a sus alumnos para el mundo laboral, sino también para su crecimiento personal, social y cultural.

El proyecto se llevará a cabo en la futura segunda promoción del curso de Camareros y Operadores de Bar en el curso escolar 2025/2026. La promoción está formada por 12 alumnos y alumnas de diferentes orígenes culturales y con distintas experiencias personales. Este contexto se presta especialmente bien al trabajo narrativo e inclusivo.

El itinerario consta de cinco etapas principales:

#### *Introducción y activación*

Reflexión sobre conceptos clave como la memoria, el lugar y la identidad, a través de debates guiados y mapas mentales compartidos

Resultado: mapa mental compartido de palabras clave.

Herramientas: notas adhesivas, carteles

#### *2. Exploración del territorio: la historia de Alba*

Visitas guiadas a lugares emblemáticos de la ciudad y narración de leyendas, anécdotas e historias relacionadas con personajes históricos de la ciudad. Estas visitas también pueden incluir parajes naturales y lugares relacionados con temas más científicos, ya que también se puede atribuir un significado emocional a un paisaje o al vínculo entre el hombre y la naturaleza.

Resultado: Notas y fotografías.

Enfoque intercultural: comparación entre la historia de Alba y los elementos históricos de las ciudades de origen de los estudiantes extranjeros.

#### *Nuestras historias*

Talleres para la creación de vídeos o relatos orales autobiográficos, con la posibilidad de utilizar también lenguas maternas distintas del italiano con traducción.

#### *4. Entrelazamiento de narrativas*

Grupos mixtos construyen **una narrativa colectiva en la que la historia local y las historias personales se entrelazan** en diferentes formatos posibles: vídeo, cortometraje, exposición. En la fase de planificación, se podría imaginar la creación de un cortometraje en el que un personaje imaginario se encuentra con los estudiantes en diversos lugares de la ciudad de Alba y les cuenta historias (reales). Cada etapa se convierte entonces en una encrucijada entre el pasado de la ciudad y el presente vivido por los estudiantes. Se trata, por tanto, de una oportunidad para que los estudiantes expongan los diferentes significados que atribuyen a los lugares de la ciudad con el fin de llegar a una lectura más profunda de las historias que los llevaron a esos lugares.

Resultado: un producto multimedia o una exposición final

#### *5. Presentación pública*

Presentación del proyecto y de los productos elaborados en Apro, con el objetivo de poner en valor el trabajo realizado y reforzar el interés por la producción participativa y colaborativa, así como el vínculo entre la escuela y el territorio, para recabar la opinión de la comunidad.

Todo el curso está concebido como una oportunidad para reflexionar sobre uno mismo, sobre la propia historia y la de los demás, con el fin de construir juntos un grupo más cohesionado y consciente.

### **Recursos necesarios**

Para llevar a cabo el proyecto, participan varios profesionales: los profesores del curso, educadores, un mediador cultural presente a diario en el aula (ya en activo desde septiembre de 2024) y expertos externos para los talleres de narración.

También se necesitan materiales y herramientas educativas y multimedia, tales como:

- materiales de escritura creativa (post-its, carteles, cuadernos narrativos),



## ALL IN EDUCATION

- dispositivos digitales (teléfonos inteligentes, grabadoras, cámaras),
- espacio para los talleres y para una posible exposición final.

Además, se han programado salidas educativas por la zona y momentos de debate colectivo en el aula.

### Resultados esperados

El proyecto, que comenzará el próximo curso escolar, tiene como objetivo

- reforzar el sentido de identidad personal y grupal,
- promover no solo la inclusión lingüística y cultural, sino también la emocional y relacional,
- mejorar las habilidades narrativas, tanto orales como escritas, en italiano y en las lenguas maternas,
- fomentar el sentido de pertenencia al territorio y el conocimiento de la historia local,
- ofrecer herramientas para gestionar mejor las relaciones entre compañeros y los conflictos.

El objetivo más profundo es crear un grupo de clase que se reconozca como tal, en el que cada alumno pueda sentirse acogido, valorado y parte activa de un camino compartido.

El producto final —que puede ser un vídeo, una exposición o una historia multimedia— será el símbolo visible de un viaje realizado juntos, una «memoria común» construida paso a paso.

### Grupo destinatario

El grupo seleccionado para el experimento es extremadamente heterogéneo. La clase está formada por 12 alumnos y alumnas de entre 15 y 17 años, procedentes de diferentes países de todo el mundo (Egipto, Marruecos, Perú, Macedonia, Filipinas, Italia).

Se trata de un grupo complejo con muchas vulnerabilidades:

- estudiantes con escasos conocimientos de italiano, algunos de los cuales son menores no acompañados;
- niños con dificultades relacionales o familiares y con historias personales marcadas por el sufrimiento y el aislamiento;
- estudiantes con trastornos específicos del aprendizaje, hiperactividad o una necesidad constante de atención;
- jóvenes con grandes dificultades en las relaciones con sus compañeros, o con actitudes cerradas y poco cooperativas.

En este contexto, el proyecto representa una posibilidad concreta de convertir la diversidad en un recurso, trabajando en el reconocimiento mutuo y en el valor de las historias personales como puente entre las diferencias.

### Conclusiones

La idea de llevar a cabo un proyecto mediante el método de la narración nos abre la posibilidad de conocer a los demás, valorar su historia y su presencia, y enriquecer nuestra cultura con elementos nuevos, innovadores y necesarios para el futuro.

La narración de historias es también una «lectura» del pasado, una forma de recordar conceptos, personajes, acciones y enseñanzas del pasado, de apropiarnos de ellos y de permitirnos releerlos con una perspectiva moderna. La narración de historias es, por tanto, un método, respaldado por diversas buenas prácticas, que crea cercanía y rompe barreras. ¿Qué ocurre cuando se utiliza en el contexto cultural y museístico? Aquí, la historia, el arte y la arqueología (disciplinas interesantes pero distantes) se convierten en «historias» gracias al uso hábil y e e de la narración. En este caso, el conocimiento académico puede volverse accesible e incluso inclusivo, lo que permite a las personas desarrollar intereses, curiosidad y preguntas, al tiempo que aumenta el sentido de pertenencia y de comunidad. La narración es, por lo tanto, una herramienta que debería transmitir cada vez más nuestros mensajes, porque nos invita a reflexionar, construir y compartir pensamientos; nos exige escuchar, construir una red de relaciones y respetar a los demás, lo que nos permite aprender también algo sobre nosotros mismos.



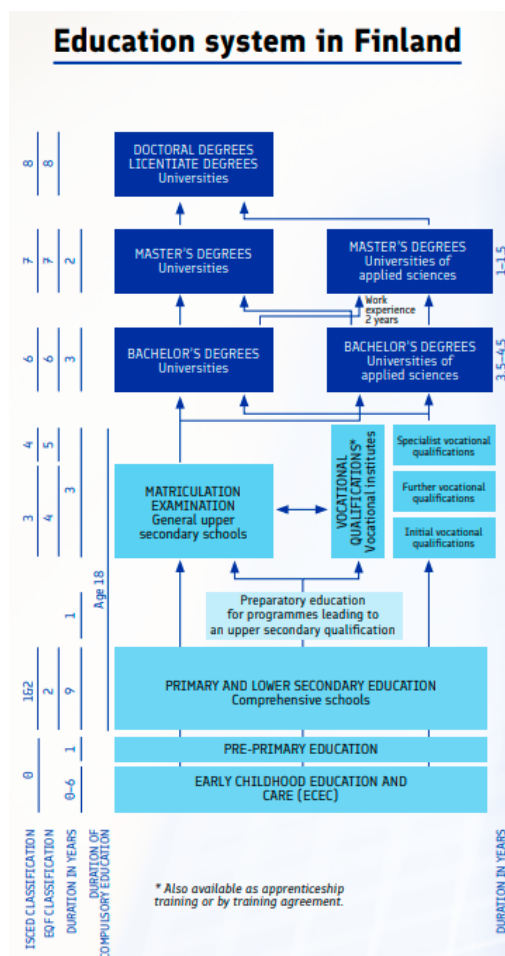
## Contexto nacional finlandés y metodologías de enseñanza inclusivas

### Keski-Pohjanmaan koulutusyhtymä – Kokkola (Finlandia)

#### Sistema educativo y de formación finlandés

Todos los niños y jóvenes de entre 6 y 18 años participan en la educación preescolar, primaria, secundaria inferior y secundaria superior. El sistema educativo finlandés no tiene callejones sin salida. Los alumnos siempre pueden continuar sus estudios en cualquier nivel educativo siempre que cumplan los requisitos de admisión del nivel en cuestión.<sup>29</sup>

El sistema educativo de Finlandia es reconocido internacionalmente por su equidad, calidad e inclusividad. Entre sus características principales se incluyen: La educación básica integral de nueve años (grados 1-9) es obligatoria y financiada con fondos públicos. En 2021, la educación obligatoria se amplió hasta los 18 años, lo que exige a los estudiantes completar bien la educación secundaria superior general o bien la educación y formación profesional (EFP). Esta reforma tiene como objetivo mejorar la equidad y garantizar que todos los jóvenes obtengan una titulación de nivel secundario. La educación es gratuita, incluyendo los libros de texto, las comidas, el transporte (si es necesario) y, en la mayoría de los casos, incluso los dispositivos (por ejemplo, ordenadores portátiles).



[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

<sup>29</sup> [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

Estructura y objetivos de la escuela integral finlandesa: hay niveles de grado: de 1.º a 9.º (edades de 7 a 16 años). En la educación obligatoria, todos los niños de Finlandia deben asistir a la escuela integral. El objetivo principal es apoyar el desarrollo del alumno para que se convierta en un miembro responsable de la sociedad, proporcionándole los conocimientos y habilidades necesarios para la vida. Las asignaturas son finés, matemáticas, estudios medioambientales, historia, ciencias sociales, religión/ética, idiomas, educación física, arte, manualidades y economía doméstica.

Los municipios son responsables de organizar la educación integral en sus regiones. El gobierno apoya a los municipios mediante transferencias del gobierno central. Por lo general, los alumnos pueden asistir a la escuela local, pero pueden elegir otra con ciertas limitaciones.

Asignaturas obligatorias: finés, matemáticas, estudios medioambientales, historia, ciencias sociales, religión/ética, lenguas extranjeras, educación física, arte, manualidades y economía doméstica.

Los alumnos reciben apoyo tan pronto como lo necesitan, incluyendo enseñanza en grupos reducidos, orientación individual y educación especial. Idiomas extranjeros: El primer idioma extranjero se suele enseñar a partir de 3.º de primaria, y el segundo idioma oficial (finés o sueco) a partir de 7.º de primaria.

Los idiomas oficiales son el finés y el sueco. En determinadas regiones, la enseñanza también puede impartirse en las lenguas sami. Los alumnos pueden elegir hasta seis idiomas diferentes durante su etapa escolar.

Todos los profesores en Finlandia deben tener al menos un título de máster, que incluye una amplia formación pedagógica. Los métodos de enseñanza hacen hincapié en enfoques de aprendizaje centrados en el alumno, creativos y colaborativos. Se proporciona a los alumnos comidas gratuitas, asistencia sanitaria, transporte escolar y clases particulares adicionales cuando sea necesario.<sup>30</sup>

## Sistema de educación y formación profesional en Finlandia

La EFP finlandesa se basa en las competencias y está orientada al cliente. La educación y formación profesional abarca ocho campos educativos, compuestos por más de 150 titulaciones de formación profesional de secundaria superior, formación profesional superior y formación profesional especializada.

La duración nominal de las titulaciones profesionales es de 3 años, pero puede variar en función del plan de desarrollo de competencias personal de cada individuo. Cada titulación incluye aprendizaje en el lugar de trabajo. Todas las titulaciones se basan en competencias. Los representantes del mundo laboral y de las empresas desempeñan un papel importante en la planificación, la implementación y la evaluación de estas titulaciones.

Una ventaja específica del sistema de titulaciones basado en competencias es que la obtención de una titulación no depende del lugar donde se hayan adquirido las competencias ni de si estas se han adquirido a través de estudios, experiencia laboral u otras actividades. Los estudios se basan en un plan de desarrollo de competencias personal elaborado para cada estudiante.

El plan reconoce las habilidades que ya poseen los estudiantes, describe qué tipo de competencias aún necesitan para obtener la titulación y explica cómo adquirirlas —por ejemplo, estudiando en una escuela de formación profesional o aprendiendo en el lugar de trabajo—.

El plan incluye módulos de estudio tanto obligatorios como optativos. El aprendizaje de los estudiantes y las competencias adquiridas se evalúan a lo largo de todo el período de estudio. La evaluación se basa en los criterios definidos en los requisitos nacionales de cualificación. Uno de los principales métodos de evaluación es la demostración de competencias profesionales. Las demostraciones consisten en tareas de trabajo relevantes para los requisitos de cualificación profesional y se realizan en entornos auténticos. Se planifican, ejecutan y evalúan en colaboración con representantes del mundo laboral. La educación y formación profesional en cooperación con el mundo laboral La formación se imparte según el mismo conjunto de principios tanto a los jóvenes que completan su primera cualificación como a los adultos que complementan o actualizan sus habilidades o cambian de campo.

<sup>30</sup> <https://okm.fi/en/education-system>



Existen tres niveles de cualificaciones basadas en competencias: cualificaciones profesionales, cualificaciones profesionales superiores y cualificaciones profesionales especializadas. Los requisitos nacionales de cualificación se basan en un enfoque de resultados del aprendizaje. Las cualificaciones profesionales se desarrollan con representantes del mundo laboral. Esto garantizará que las cualificaciones faciliten una transición fluida y eficiente al mercado laboral, así como el desarrollo profesional y el cambio de carrera. Además de las necesidades del mundo laboral, el desarrollo de la educación y la formación profesionales, así como de las cualificaciones profesionales, tiene en cuenta la relación de las cualificaciones con las competencias de aprendizaje permanente. También se tienen en cuenta las necesidades individuales y las oportunidades de obtener cualificaciones de manera flexible para adaptarse a las circunstancias particulares del estudiante.<sup>31</sup>

b. Marco jurídico y normativo en apoyo de la inclusión:

La inclusión está consagrada en la Ley de Educación Básica (1998), que establece que la educación debe organizarse de manera que apoye el desarrollo y el aprendizaje de todos los estudiantes, independientemente de su origen o capacidades.<sup>32</sup>

El Currículo Básico Nacional de Finlandia (revisado en 2014 e implantado en 2016) hace hincapié en los valores inclusivos, las trayectorias de aprendizaje individuales y las modalidades de enseñanza flexibles.<sup>33</sup>

## Escuela integral

### Servicios de apoyo educativo y bienestar

Todos los niños, alumnos y estudiantes tienen derecho a recibir apoyo educativo y servicios de bienestar. La equidad también implica que se debe maximizar el potencial de cada niño. Se exige a los docentes y al resto del personal escolar que traten a los niños y jóvenes como individuos y les ayuden a progresar de acuerdo con sus propias capacidades. Los alumnos deben poder experimentar el éxito y la alegría de aprender.

Todos los niños, alumnos y estudiantes tienen derecho a los servicios de bienestar estudiantil. Estos servicios apoyan la salud física y el bienestar mental de los estudiantes. Además de las comidas escolares gratuitas y el transporte escolar gratuito para quienes viven lejos de la escuela, los servicios de salud y bienestar son gratuitos para todos los alumnos y estudiantes de educación preescolar, primaria, secundaria inferior y secundaria superior. Las escuelas cuentan con enfermeras escolares, dentistas, psicólogos escolares y trabajadores sociales. Además, la orientación educativa es esencial. El objetivo de la orientación y el asesoramiento es apoyar, ayudar y guiar a los alumnos y estudiantes para que todos puedan rendir lo mejor posible en sus estudios y sean capaces de tomar decisiones sobre su educación y sus carreras que sean adecuadas y apropiadas para ellos. La orientación y el asesoramiento conectan la escuela con la sociedad y la vida laboral. Las instituciones de educación superior también ofrecen orientación académica y profesional a los estudiantes. El personal apoya al estudiante en la elaboración de un plan de estudios personal y en el progreso de sus estudios. Además, se ofrecen a los estudiantes servicios de salud y bienestar, comidas subvencionadas, alojamiento y transporte público.

### Apoyo y educación especial

Los estudiantes de secundaria superior tienen derecho a recibir apoyo. Los estudiantes de los institutos de secundaria general y de las instituciones de formación profesional también tienen derecho a recibir apoyo y educación especial. La necesidad de apoyo se define en función de las necesidades individuales y existen varias formas de medidas de apoyo a disposición del estudiante.

### Niveles y formas de apoyo

<sup>31</sup> [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)

<sup>32</sup> <https://splash->

[db.eu/?tx\\_perfar\\_policydocument\[action\]=show&tx\\_perfar\\_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx\\_perfar\\_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)

<sup>33</sup> <https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>



Para identificar la necesidad de apoyo en una fase temprana, se debe hacer un seguimiento de la situación del alumno, y el apoyo debe comenzar tan pronto como surja la necesidad. La cooperación con el alumno y su tutor es esencial para identificar las necesidades, planificar el apoyo y garantizar su correcta implementación. El apoyo prestado al alumno debe ser flexible, planificarse teniendo en cuenta objetivos a largo plazo y ser adaptable a las necesidades cambiantes. Las formas de apoyo pueden utilizarse de forma individual o combinadas para complementarse entre sí. El apoyo se presta durante el tiempo y al nivel que sea necesario.

Existen tres niveles de apoyo al aprendizaje y a la asistencia escolar: apoyo general, apoyo intensificado y apoyo especial. Un alumno solo puede recibir un nivel de apoyo a la vez. Las formas de apoyo incluyen, por ejemplo, clases de refuerzo, educación especial a tiempo parcial, servicios de asistencia y ayudas especiales. Todas las formas de apoyo pueden utilizarse en cada nivel, excepto la educación especial basada en una decisión de apoyo especial. Además, junto con el apoyo al aprendizaje y la asistencia escolar tal y como se define en la Ley de Educación Básica, un alumno puede recibir servicios de bienestar estudiantil individuales tal y como se definen en la Ley de Bienestar de los Estudiantes de la Región de .

### **Apoyo general**

El apoyo general es la primera forma de responder a la necesidad de apoyo de un alumno. Suele consistir en soluciones pedagógicas individuales y medidas de orientación o apoyo que se aplican lo antes posible como parte de la vida escolar cotidiana. El apoyo general se proporciona de inmediato cuando surge la necesidad y no requiere evaluaciones ni decisiones especiales. Si la necesidad de apoyo aumenta, el alumno debe recibir apoyo intensificado.

#### **Apoyo intensificado**

El apoyo intensificado implica una asistencia más continua, sólida y personalizada para el aprendizaje y la asistencia escolar del alumno. El alumno puede necesitar varias formas de apoyo. La puesta en marcha, la organización y el posible retorno al apoyo general se gestionan basándose en una evaluación pedagógica en colaboración multidisciplinar con profesionales del bienestar estudiantil. El apoyo intensificado se proporciona de acuerdo con un plan de aprendizaje elaborado para el alumno. La cooperación y la planificación sistemática son esenciales para la implementación del apoyo intensificado.

#### **Apoyo especial**

Si el apoyo intensificado no es suficiente para ayudar al alumno a gestionar el trabajo escolar, se toma una decisión administrativa sobre el apoyo especial basada en un informe pedagógico. Se elabora un plan educativo individualizado (PEI) para el alumno, en el que debe especificarse la enseñanza y el resto de apoyo prestado de conformidad con la decisión sobre el apoyo especial. El apoyo especial consiste en educación especial y el resto de apoyo que el alumno requiera en virtud de la Ley de Educación Básica. La educación especial y el resto de apoyo forman un todo sistemático. El apoyo de los tutores, la cooperación multidisciplinar y la orientación individualizada son importantes.

<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>

### **Apoyo y educación especial en la formación profesional**

En Finlandia, los servicios de bienestar estudiantil en la educación y formación profesional (EFP) son una parte esencial para garantizar el bienestar de los estudiantes, su capacidad de aprendizaje y la igualdad de oportunidades para alcanzar el éxito. Estos servicios se rigen por la Ley de Bienestar Estudiantil y están integrados en la vida cotidiana de las instituciones educativas.

Componentes clave de los servicios de bienestar estudiantil en la EFP

1. Servicios psicológicos y de orientación
  - a. Apoyo a la salud mental, la gestión del estrés y el desarrollo personal.
  - b. Orientación para retos relacionados con los estudios y de carácter personal.
2. Servicios de salud escolar
  - a. Revisiones médicas periódicas y vacunas.
  - b. Apoyo para el bienestar físico y derivación a atención especializada si es necesario.
3. Servicios de trabajo social



- a. Ayuda con problemas sociales, cuestiones familiares o dificultades económicas.
- b. Colaboración con servicios sociales externos cuando sea necesario.
4. Apoyo preventivo y comunitario
  - a. Promoción de un entorno de aprendizaje seguro e inclusivo.
  - b. Programas contra el acoso escolar e iniciativas de bienestar.
5. Planes de apoyo individualizados
  - a. Apoyo personalizado para alumnos con necesidades educativas especiales o dificultades en su vida.
  - b. Colaboración multidisciplinar entre profesores, orientadores y profesionales sanitarios.
6. Servicios gratuitos
  - a. Todos los servicios de bienestar estudiantil se prestan de forma gratuita y son confidenciales.

Los objetivos del bienestar de los alumnos en la FP son promover el aprendizaje, la salud y el bienestar de los alumnos. Garantizar la igualdad de acceso a la educación y reducir el abandono escolar. Apoyar a los alumnos para que completen sus titulaciones y hagan la transición al mundo laboral o a estudios superiores. Estos servicios forman parte de una estrategia nacional más amplia para garantizar que todos los alumnos cuenten con el apoyo que necesitan para tener éxito, especialmente ahora que la educación obligatoria en Finlandia se extiende hasta los 18 años.

Apoyo e instrucción personalizada para los alumnos con necesidades educativas especiales en los centros de formación profesional o programas de formación. Incluye métodos de enseñanza individualizados, ayudas al aprendizaje y servicios de apoyo para ayudar a los alumnos a obtener con éxito las titulaciones profesionales. <https://www.opi.fi/en/education-system/vocational-education-and-training>

## LA INCLUSIÓN ESCOLAR EN FINLANDIA

### Décadas de 1960-1980: primeros pasos hacia la inclusión

- El movimiento hacia la educación inclusiva comenzó en la década **de 1960**, cuando Finlandia empezó a integrar a los alumnos con necesidades especiales en las escuelas ordinarias.
- Durante este periodo, el número de alumnos identificados como necesitados de educación especial aumentó significativamente, lo que impulsó las reformas.
- La atención se centró en **la educación especial a tiempo parcial**, lo que permitía a los alumnos permanecer en las aulas ordinarias mientras recibían apoyo adicional

<https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

### Años noventa: reformas políticas y estructurales

- **La Ley de Educación Básica de 1998** sentó las bases para un sistema más inclusivo al hacer hincapié en la igualdad de oportunidades y el apoyo a todos los alumnos.
- El concepto de «**apoyo en tres niveles**» comenzó a tomar forma, lo que más tarde se convertiría en una piedra angular de la educación inclusiva finlandesa.
- [https://ebrary.net/185845/education/pursuit\\_inclusive\\_school\\_case\\_finland](https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland)

### Años 2000: Institucionalización de la inclusión

- **El modelo de apoyo de tres niveles** (apoyo general, intensificado y especial) se introdujo formalmente en la **enmienda de 2010** a la Ley de Educación Básica.
- Este modelo garantiza que el apoyo se preste de forma temprana y se adapte a las necesidades del alumno, promoviendo la inclusión dentro de la educación general



- <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>

### c. Estadísticas e inclusión:

Aproximadamente entre el 20 % y el 25 % de los alumnos reciben algún tipo de apoyo en **la escuela integral**. Hoy en día, **el 84 % de las plazas de educación especial** son a tiempo parcial, lo que significa que los alumnos reciben apoyo mientras permanecen en aulas ordinarias.

Solo **el 15 %** de las plazas se encuentran en escuelas o clases especiales, y **la inclusión total** (sin apoyo separado) representa alrededor del **1 %**.

Alrededor del 8 % de los alumnos recibe apoyo especial (datos de 2023).

Los alumnos con necesidades especiales son cada vez más integrados en aulas ordinarias, con apoyo individualizado.

Una **proporción significativa** de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en Finlandia cursa **educación y formación profesional (EFP)**.

El apoyo especial en la FP está **bien consolidado desde hace décadas**, y muchos alumnos con necesidades educativas especiales comienzan sus estudios en entornos de formación profesional o de educación preparatoria.

Tras una **reforma legislativa en 2019**, los centros de formación profesional (y otros centros de enseñanza secundaria superior general) están **obligados a proporcionar apoyo especial** a los alumnos que lo necesiten.

Según Statistics Finland, los datos más recientes incluyen:

En 2023, había 347 700 alumnos matriculados en la formación profesional en Finlandia.

Las estadísticas sobre la formación profesional especial incluyen datos sobre los alumnos que reciben apoyo especial, basados en la base de datos KOSKI y en los informes de los centros.

#### **34 900 estudiantes recibieron apoyo especial en la formación profesional conducente a una titulación en 2020**

En 2020, un total de **34 900 alumnos** de formación profesional conducente a una titulación recibieron apoyo especial, lo que representa **el 11,2 %** del total de alumnos de formación profesional. La mayoría, **el 87 %**, estudiaba en centros de formación profesional. **El 11,3 %** de los que recibían apoyo especial estudiaba en **centros de formación profesional especial**.

En total, **34 500 estudiantes de formación profesional de secundaria superior** recibieron apoyo especial en 2020. Esto supuso **el 15 %** del total de estudiantes de formación profesional de secundaria superior. En **la formación profesional de cualificación superior**, **el 0,7 %** de los estudiantes recibió apoyo especial, y en **la formación profesional de cualificación especializada**, la cifra fue **del 0,1 %**.

Entre los que recibieron apoyo especial, **el 53 % eran hombres** y **el 47 % mujeres** en 2020. Del total de estudiantes de formación profesional, **el 49 % eran hombres** y **el 51 % mujeres**. Entre los estudiantes varones, **el 12 %** recibió apoyo especial, frente al **10 %** de las estudiantes.

Statistics Finland revisó la forma de informar sobre el apoyo especial en la formación profesional que conduce a una cualificación a partir del **año estadístico 2019**. Los datos sobre el apoyo especial abarcan ahora todo el año natural e incluyen **la formación profesional de segundo ciclo, la formación profesional de cualificación superior y la formación profesional de cualificación especializada**.

**Fuente:** Estadísticas de Educación, Oficina de Estadística de Finlandia

El apoyo a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en las escuelas finlandesas es **muy individualizado** y se basa en el **tipo y la gravedad de la necesidad**. A continuación se explica cómo se adapta el apoyo a cada grupo:

#### **1. Alumnos con dificultades de aprendizaje**

- Métodos de apoyo:



- Educación especial a tiempo parcial en grupos reducidos o individualizada
- Uso de materiales de apoyo al aprendizaje (por ejemplo, audiolibros, organizadores visuales)
- Ritmo y métodos de enseñanza adaptados
- Herramientas: planes de aprendizaje individuales, clases de refuerzo

## 2. Alumnos con discapacidades físicas o sensoriales

- Métodos de apoyo:
  - Accesibilidad física (por ejemplo, rampas, ascensores)
  - Tecnologías de apoyo (p. ej., lectores de pantalla, audífonos)
  - Interpretación en lengua de signos o materiales en braille
- Entorno: pueden asistir a escuelas ordinarias o especiales, según sus necesidades

## 3. Alumnos con trastornos del desarrollo neurológico (p. ej., TDAH, autismo)

- Métodos de apoyo:
  - Rutinas estructuradas e instrucciones claras
  - Descansos y entornos adaptados a las necesidades sensoriales
  - Formación en habilidades sociales y apoyo conductual
- Planes: Planes de Educación Individualizados (PEI) con revisiones periódicas

## 4. Alumnos con dificultades emocionales o de comportamiento

- Métodos de apoyo:
  - Participación del psicólogo escolar o del orientador
  - Planes de apoyo conductual y refuerzo positivo
  - Estrecha colaboración con los tutores y los servicios sociales

## 5. Alumnos con necesidades de salud mental

- Métodos de apoyo:
  - Horarios flexibles o reducción de la carga de trabajo
  - Acceso a los servicios de bienestar escolar (psicólogo, enfermera, trabajador social)
  - Espacios seguros y estrategias de apoyo emocional

## 6. Alumnos de entornos multiculturales o multilingües

- Métodos de apoyo:
  - Educación preparatoria en finés/sueco
  - Enseñanza en la lengua materna y apoyo bilingüe
  - Sensibilidad cultural en los materiales didácticos

## 7. Alumnos superdotados

- Métodos de apoyo:
  - Actividades de enriquecimiento y cursos avanzados
  - Aprendizaje basado en proyectos y estudio independiente
  - Aceleración en materias específicas

[https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5\\_26](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26)

## Tasa de abandono

Las tasas de abandono en la formación profesional disminuyeron significativamente, especialmente entre los hombres. En el curso académico 2022/2023, la tasa de abandono en la formación profesional disminuyó en 1,2 puntos porcentuales en comparación con el año anterior. Para ambos sexos, la tasa de abandono en la formación profesional fue del 9,8 %. Entre los hombres, la tasa de abandono disminuyó en 1,4 puntos porcentuales, y entre las mujeres, en 1,0 puntos porcentuales. Al analizar los datos por género, se observa que los hombres y las mujeres abandonan los estudios a ritmos diferentes en los distintos sectores educativos. En los últimos cinco años, las mujeres han registrado anualmente las tasas de abandono más elevadas en la formación profesional, mientras que los hombres han abandonado con mayor frecuencia la formación profesional o las universidades de ciencias aplicadas.

Ammatillinen koulutus	
KOKO MAA	9,1
MK01 Uusimaa	11,3
MK02 Varsinais-Suomi	9,1
MK04 Satakunta	5,9
MK05 Kanta-Häme	8,9
MK06 Pirkanmaa	8,4
MK07 Päijät-Häme	10,3
MK08 Kymenlaakso	10,3
MK09 Etelä-Karjala	7,1
MK10 Etelä-Savo	8,4
MK11 Pohjois-Savo	8,0
MK12 Pohjois-Karjala	7,0
MK13 Keski-Suomi	8,2
MK14 Etelä-Pohjanmaa	7,8
MK15 Pohjanmaa	7,2
MK16 Keski-Pohjanmaa	6,3
MK17 Pohjois-Pohjanmaa	7,8
MK18 Kainuu	6,4
MK19 Lappi	7,3
MK21 Ahvenanmaa	10,2

## Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos en Finlandia

### Recursos

Según Suutarinen, E. y Tiihonen (2023), la falta de recursos se considera uno de los retos más importantes a la hora de implementar la inclusión. En comparación con las escuelas tradicionales, las escuelas inclusivas requieren muchos más



recursos (Lakkala, 2009, p. 212). Según Posti (2019), los docentes consideraban imposible implementar la inclusión sin los recursos que requieren las aulas inclusivas. Los docentes consideraban que no se asignaban suficientes recursos para apoyar la inclusión, o que no se asignaba ninguno. Si bien la ideología de la inclusión se considera un buen enfoque para la educación general, los recursos disponibles no respaldan suficientemente su implementación (p. 69).

Los docentes experimentan sentimientos de insuficiencia y frustración porque no pueden atender a todos los alumnos durante las clases (Kohonen, 2022, p. 41; Posti, 2019, p. 70). El tiempo dedicado a apoyar a un alumno suele ir en detrimento de los demás. Los docentes destacaron que, por lo general, no hay tiempo suficiente para prestar la misma atención a todos los alumnos (pp. 70-71). Esto se ve influido por el gran tamaño de las clases, que reduce la individualización de la enseñanza y la hace más genérica (Huhtanen, 2011, p. 49).

El gran tamaño de las clases, causado por la falta de recursos, dificulta que se preste la misma atención a todos los alumnos. Según Posti (2019), el número de alumnos por profesor en las aulas inclusivas es demasiado elevado. Los docentes consideran que, a la hora de formar las clases y planificar el tamaño de los grupos, se debe tener en cuenta el número de alumnos que necesitan apoyo. En grupos grandes, los alumnos que requieren apoyo especial a menudo no reciben la ayuda adecuada, y la intervención temprana puede resultar insuficiente (Posti, 2019, pp. 70-71; Huhtanen, 2011, p. 49). Esto puede afectar negativamente al aprendizaje de los alumnos con necesidades especiales (Posti, 2019, p. 71).

### **Preparación del profesorado**

La preparación limitada de los docentes de aula supone un reto para la educación inclusiva. Un requisito para el éxito de la inclusión es que los docentes cuenten con conocimientos y recursos suficientes. La formación del profesorado debe dotar a los futuros docentes de herramientas tanto teóricas como prácticas para la enseñanza inclusiva. Sarlin y Koivula (2009) destacan que mejorar la formación inicial y continua del profesorado potencia la capacidad de los docentes para implementar prácticas inclusivas (p. 26).

Lo ideal sería que el apoyo continuara durante la vida laboral. Un apoyo integral es crucial para el bienestar de los docentes y sus actitudes hacia la inclusión. La formación docente inadecuada se considera una barrera para la inclusión (Lakkala, 2008, p. 31). Según Vuorilehto y Åhman (2018), los docentes consideraban que su formación en educación especial durante la formación inicial era insuficiente para las exigencias del mundo real (pp. 40-43). Posti (2019) constató que tanto los docentes recién graduados como los experimentados consideraban que su formación era inadecuada. La formación continua solo se ha ofrecido a algunos docentes, y la formación adicional a menudo se ha dejado en manos de la propia responsabilidad de los docentes.

Los docentes señalaron que carecían de estrategias concretas para la enseñanza inclusiva y que el tema se abordaba principalmente a nivel teórico. Si bien los estudios básicos en educación especial resultaban útiles para la teoría, la conexión entre la teoría y la práctica era débil (Posti, 2019, p. 73; Vuorilehto y Åhman, 2018, p. 41).

Una inclusión eficaz requiere que los contenidos de la formación del profesorado sean actuales, pertinentes y prácticos (Lakkala, 2008, p. 31; Kaikkonen, 2010, p. 171; Rasku-Puttonen, 2005, p. 101). La formación del profesorado también debe promover la colaboración multidisciplinar, permitiendo a los estudiantes practicar el trabajo en equipos diversos (Pyhältö et al., 2007, pp. 227-228).

### **Desarrollo incompleto de la cultura escolar inclusiva**

Según Mustonen (2007), el desarrollo incompleto de la cultura escolar inclusiva plantea sus propios retos. Las escuelas finlandesas están experimentando cambios, con un énfasis cada vez mayor en la individualidad y la diversidad. Las escuelas se están adaptando a las demandas de la sociedad, incluyendo entornos de aprendizaje flexibles y el uso de la tecnología.

Posti (2019) constató que los docentes consideraban que el lento desarrollo de la cultura inclusiva obstaculizaba su crecimiento profesional. Recibían poco apoyo práctico de las escuelas o los municipios. Sarlin y Koivula (2009) subrayan que la educación inclusiva requiere prácticas escolares y métodos de enseñanza actualizados. Los sistemas y estructuras de apoyo deben evolucionar para servir mejor a la inclusión, y los docentes necesitan acceso a nuevas herramientas y conocimientos pedagógicos (p. 26). Para hacer posible una escuela para todos, hay que prestar atención a la asignación de recursos.

Según Posti (2019), la incompletitud de las culturas escolares y operativas también se refleja en la falta de criterios compartidos para la evaluación inclusiva. Los docentes consideraban que la implementación de la evaluación inclusiva era un reto, ya que la estructura básica y las directrices unificadas para la evaluación requieren marcos más claros. Dichos marcos permitirían a los docentes disponer de más tiempo para llevar a cabo evaluaciones justas y coherentes, en lugar de tener que inventar sus propios métodos de evaluación (p. 80).

Huhtanen (2011) señala que el objetivo de la evaluación inclusiva es promover el aprendizaje de todos los alumnos de manera diversa, tanto desde una perspectiva política como práctica. Alcanzar este objetivo requiere un marco político en el que se basen los métodos y las directrices de evaluación, al tiempo que se apoya a los docentes en su trabajo y en la implementación de la evaluación (pp. 75-77).

Los profesores de las escuelas finlandesas —al igual que en muchos sistemas educativos inclusivos— se enfrentan a diversos retos a la hora de apoyar a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE). Estos retos pueden agruparse en varias áreas clave:

#### Retos en la implementación de la inclusión

##### 1. Necesidades diversas en una misma clase

- Los profesores suelen gestionar aulas con una amplia gama de capacidades y necesidades.
- Equilibrar el plan de estudios tanto para los alumnos con NEE como para el resto puede resultar exigente.
- Diferenciar la enseñanza de forma eficaz requiere tiempo, formación y recursos.

##### 2. Limitaciones de tiempo

- Planificar el apoyo individualizado (por ejemplo, los PEI) y adaptar los materiales lleva mucho tiempo.
- Los profesores pueden tener dificultades para proporcionar un apoyo individual adecuado durante las clases ordinarias.

##### 3. Personal de apoyo limitado

- No todas las escuelas cuentan con suficientes profesores de educación especial, asistentes o terapeutas.
- Los profesores pueden sentirse aislados a la hora de gestionar necesidades complejas sin la colaboración suficiente.

##### 4. Formación y desarrollo profesional

- Los profesores de educación general pueden carecer de formación especializada en estrategias para las necesidades educativas especiales.
- El desarrollo profesional continuo es esencial, pero no siempre es accesible ni se le da prioridad.

##### 5. Carga administrativa y de documentación

- Los docentes deben documentar exhaustivamente los planes de apoyo, el progreso y las intervenciones.
- Esta carga administrativa puede restar tiempo dedicado a la enseñanza y el apoyo propiamente dichos.

##### 6. Dificultades conductuales y emocionales

- Gestionar problemas de comportamiento o crisis emocionales en entornos inclusivos puede resultar estresante.
- Los docentes necesitan habilidades en gestión del aula, prácticas informadas sobre el trauma y técnicas de regulación emocional.

##### 7. Cultura y actitudes escolares

- La inclusión requiere un compromiso de toda la escuela.



- Si la cultura escolar no es solidaria o inclusiva, los docentes pueden encontrarse con resistencia o falta de comprensión por parte de sus compañeros o de la dirección.

A pesar de las políticas sólidas, varios retos prácticos y sistémicos dificultan la plena implementación de los métodos de enseñanza inclusivos:

a. Variación en la aplicación local:

- Finlandia tiene un sistema educativo descentralizado y los municipios gozan de una autonomía significativa. Esto puede dar lugar a inconsistencias en la forma en que se lleva a cabo la inclusión en las diferentes regiones y escuelas.
- La asignación de recursos varía, lo que afecta a la disponibilidad de profesores de educación especial, auxiliares y servicios de apoyo.

b. Formación y apoyo al profesorado:

- Aunque los docentes finlandeses cuentan con un alto nivel de formación, muchos profesores de educación general afirman sentirse poco preparados para trabajar de forma inclusiva, especialmente con alumnos que tienen necesidades complejas o trastornos neuropsiquiátricos.
- Existe una necesidad creciente de formación continua sobre pedagogía inclusiva, coenseñanza y enseñanza diferenciada.

c. Aumento de la diversidad y las necesidades de los alumnos:

- Cada vez son más los alumnos diagnosticados con dificultades de aprendizaje, TDAH, trastornos del espectro autista y problemas de salud mental.
- El aumento de los problemas de salud mental, especialmente tras la COVID, ha incrementado la presión sobre los centros educativos para que ofrezcan un apoyo más holístico e individualizado.

d. Limitaciones de recursos:

- La demanda de profesores de educación especial y psicólogos escolares supera la oferta en muchas zonas.
- La falta de tiempo y de personal dificulta la implementación sistemática de la enseñanza en equipo y el apoyo en grupos reducidos.

e. Barreras actitudinales y estructurales:

- Algunas escuelas o miembros del personal pueden seguir teniendo opiniones tradicionales sobre la separación de los alumnos con necesidades de apoyo.
- La infraestructura física de las escuelas más antiguas puede no estar siempre adaptada a las prácticas inclusivas (por ejemplo, accesibilidad, espacios de aprendizaje flexibles).

En Finlandia, la ampliación de la educación obligatoria también favorece la inclusión, ya que a cada alumno se le debe asignar un lugar de estudio tras la educación básica para garantizar que todos completen al menos la educación secundaria superior.

Uno de los objetivos internacionales generales de la inclusión es garantizar una educación que fomente el desarrollo de todos los alumnos, independientemente de sus necesidades de apoyo u otras características personales (Sirkko, Takala y Muukkonen, 2020). Alcanzar este objetivo requiere servicios docentes y de apoyo adecuados, así como posibles cambios estructurales en el sistema escolar y la cultura escolar. Estos cambios son implementados por cada escuela en el marco de las decisiones de política educativa y los recursos asignados a las escuelas y a los profesores individuales (Moberg y Savolainen, 2015).

## Metodologías de enseñanza inclusiva: la coenseñanza y el modelo «Stop»

### 1)Co-teaching



### Modelo operativo:

El modelo de coenseñanza se basa en atender las diversas necesidades de los alumnos. En principio, todos los alumnos pertenecen al mismo grupo. Un profesor de educación especial o un profesional puede estar presente junto al profesor para apoyar a los alumnos que necesitan más ayuda. Algunos alumnos también pueden realizar tareas de forma independiente en una plataforma de aprendizaje. El apoyo a los alumnos también puede prestarse en un espacio separado. Por ejemplo: grupo de administración de pequeñas empresas, entorno de aprendizaje *Hope*, entorno de aprendizaje *Voimavara*.

### Identificación de las necesidades de apoyo

A través de la información de la fase de transición

- En las reuniones de HOKS
- A través de la observación
- A través de la prueba de referencia de matemáticas y la detección digital de dislexia
- A través de la información inicial del grupo
- Información de los profesores al profesor de educación especial y viceversa
- Del propio alumno
- Del tutor

### Apoyo a la planificación en las asignaturas de educación general

Reunión entre el profesor de educación especial y el profesor de la asignatura

- Información inicial para la creación de grupos
- Planificación para alumnos individuales y grupos (observaciones, pruebas de referencia, etc.)
- Destacar los puntos fuertes del alumno
- Plan inicial para la enseñanza conjunta
  - o Calendario: horas lectivas específicas acordadas
  - o Métodos: apoyo directo, observación, estructura, posibles ayudas y materiales
  - o Temas: enseñanza conjunta y orientación/diferenciación
  - o División del trabajo: enseñanza de la asignatura (profesor de la asignatura), gestión del aula (profesor de educación especial + profesor de la asignatura), apoyo especial (profesor de educación especial), estrategias de aprendizaje (profesor de educación especial + profesor de la asignatura)

### Puesta en práctica

Lecciones conjuntas > evaluación tras las lecciones (observaciones, acciones, éxitos, desarrollo)

- Acciones de seguimiento
  - o Más clases conjuntas (profesor de la asignatura + profesor de educación especial)
  - o Enseñanza en grupos reducidos (profesor de la asignatura/profesor de educación especial)
  - o Enseñanza de apoyo (profesor de la asignatura/profesor de educación especial + instructor)
  - o Enseñanza individual (profesor de educación especial, profesor de la asignatura)
- Entornos de aprendizaje:
  - o Aula
  - o Aula de grupos reducidos del profesor de educación especial
  - o Entorno de aprendizaje *Hope*
  - o Espacio de trabajo del profesor
  - o Entorno de aprendizaje «*Voimavara*»
  - o Hogar del alumno > aprendizaje a distancia

### Colaboración



## ALL IN EDUCATION

- Es fundamental escuchar y colaborar de manera eficaz con el alumno (y su tutor)
- Colaboración entre profesores de educación especial, profesores responsables, orientadores, profesores de asignaturas e instructores
- Colaboración abierta, basada en la confianza y respetuosa entre el personal docente y de orientación
- Planificación
- Comunicación y documentación, haciendo visibles las medidas de apoyo en Wilma e informando al instructor responsable

### Evaluación

Evaluación continua con el alumno sobre la idoneidad del apoyo, la eficacia de los métodos y la correcta orientación del apoyo

- Evaluación continua entre el profesorado y el personal de orientación

### Recursos:

Los recursos incluyen los del profesor de educación especial, los profesionales o el personal de un entorno de aprendizaje independiente. Estas funciones forman parte de los servicios de apoyo de la institución como elementos estructurales, y algunos profesionales (por ejemplo, especialistas) están disponibles de manera flexible para un solo grupo o para alumnos de diferentes grupos, según las necesidades de los alumnos y dentro de los límites de los recursos disponibles.

### Resultados:

Positivos. Los alumnos reciben apoyo oportuno, se gradúan a tiempo y el modelo es ágil.

### Grupo destinatario:

Estudiantes que necesitan apoyo, pero también otros se benefician gracias a la mejora del ambiente en el aula.



## 2) EL MODELO «STOP» (PYSÄKKITOIMINTAMALLI)

### Modelo operativo

El profesor de educación especial dispone de un horario y un lugar específicos a los que los alumnos pueden acudir sin cita previa.

Un punto de encuentro de fácil acceso. Se recurre a conocimientos especializados en neuropsiquiatría. El alumno expone sus preocupaciones, que pueden estar relacionadas o no con los estudios. El objetivo es eliminar las barreras al aprendizaje. Se buscan soluciones junto con el alumno, se le brinda apoyo y, cuando es necesario, se le deriva a los servicios de la red. La visita no queda registrada en ningún sistema. Se pueden concertar reuniones de seguimiento si es necesario. También se puede consultar a los profesores.

**Walk-in Stop** es un espacio de fácil acceso donde cualquiera puede acudir para compartir con seguridad momentos de su



vida.

A menudo sirve como un lugar para reflexionar sobre los propios sentimientos: un joven puede «poner a prueba» cómo reaccionan los demás ante sus pensamientos.

El enfoque se centra en las soluciones.

**Todos los martes de 9:00 a 11:00 (o 11:30)**

**Visitantes:**

- Estudiantes: 10–20 (media de 14)
- Personal: 1-3

Los visitantes provienen de diversos ámbitos, con un número igual de chicas y chicos. Algunos vienen solos, otros con un amigo.

La visita dura una media de 15-20 minutos.

En el **Walk-in Stop**, se atiende a personas que se enfrentan a problemas muy diversos.

- Alrededor **del 30 %** de los casos están relacionados con **el funcionamiento ejecutivo, la concentración y cuestiones cotidianas básicas** (como la gestión de la vida diaria, el ritmo de sueño, la alimentación y la asistencia al colegio).
- Alrededor **del 30 %** se refiere a **la ansiedad, la gestión de la vida, el estado de ánimo** y temas similares.
- **El resto de encuentros** abarca una variedad de temas, incluyendo **relaciones, reflexiones sobre la vida y asuntos prácticos** (como reservar billetes de tren, planificar el futuro, redactar solicitudes de empleo, etc.).

**No es necesario concertar cita** para el servicio sin cita previa; por lo general, se espera que los visitantes simplemente se presenten.

A menudo comenzamos la sesión con **una conversación distendida** sobre temas generales. Una vez establecida la confianza, resulta más fácil abordar asuntos más profundos.

Los jóvenes también traen a sus amigos, a menudo presentándolos con orgullo o ayudándoles a compartir sus preocupaciones.

Una **experiencia típica** es la incertidumbre sobre uno mismo... y sobre todo:

«**Me siento ansioso**».

A menudo, a un joven le cuesta identificar qué es exactamente lo que va mal en su vida; o, a veces, lo que *va* mal parece dominarlo todo.

La idea del **Walk-in Stop** es que alguien escuche y ayude, aunque solo sea con su presencia.

Algunos jóvenes visitan el punto de encuentro con bastante regularidad y, en esos casos, «recorremos el camino juntos»:

- Establecemos **objetivos** para la vida
- Creamos **una estructura** para las rutinas diarias
- **Ponemos palabras a los sentimientos y las acciones** de una manera que resulte adecuada y constructiva
- Aprendemos **técnicas** (por ejemplo, **métodos TRT** para la regulación emocional, **el funcionamiento ejecutivo y estrategias de aprendizaje** para la acción)
- Hacemos un balance y hablamos de cómo van las cosas

→ Lo importante es que el joven adquiera **claridad sobre sus emociones**, de modo que esas emociones —o lo que hay detrás de ellas— puedan abordarse.

En la adolescencia, la regulación emocional y el funcionamiento ejecutivo a menudo aún se están desarrollando. Esto



## ALL IN EDUCATION

significa que las emociones pueden resultar abrumadoras, la impulsividad puede ser fuerte y puede faltar la autorregulación. (En otras palabras: el **sistema límbico** y la **corteza prefrontal** necesitan aprender a trabajar juntos).

Es importante preguntar:

- ¿Cuántas horas duerme el joven?
- ¿Tiene alguna afición?
- ¿Cómo pasa su tiempo libre?
- ¿Cuándo (y qué y dónde) come?
- ¿Sale de casa?
- ¿Tiene amigos (y dónde)?

Si hay motivos de preocupación en estos ámbitos, a menudo se manifiestan como **sentimientos de ansiedad** en el joven. (Por ejemplo: si duermen muy poco, la vida cotidiana se vuelve confusa y desmotivada, y las emociones se vuelven o bien sobreestimuladas o bien subestimuladas, etc.)

→ Cuando **el sentido y el ritmo desaparecen** de la vida cotidiana de un joven, puede empezar a «deambular en el tiempo», y nada le transmite nada: solo «ansiedad».

Esto suele afectar también a **la concentración** (ya sea por sobreestimulación o subestimulación de la mente).

Este suele ser un buen momento para iniciar una **conversación concreta** con el joven sobre su vida cotidiana:

- Exploren juntos **los pasos y los objetivos**
- Hablad de **las emociones utilizando diferentes nombres**
- El objetivo es siempre dar al joven **algo tangible a lo que aferrarse**, y volver a reunirse.

**Aspectos importantes:**

### Planificación

- Ten en cuenta las distracciones
- Con antelación
- Para facilitar el inicio
- Piénsalo un momento
- Concentración
- Hazlo visible
- Planifica y utiliza un calendario
- Esfuérzate por mantener la regularidad: sigue un ritmo diario y semanal: levántate a la misma hora, dedica un día a la limpieza, practica aficiones con regularidad, sigue rutinas, etc.
- Utiliza listas de tareas pendientes. Mantén la lista en un lugar visible, en un calendario o incluso en las notas de tu teléfono.
- 
- ¡Tacha (elimina) la tarea cuando la hayas completado!
- Usa las alarmas del teléfono como recordatorios.
- Planifica los tiempos de desplazamiento y las reuniones de manera que también tengas en cuenta las sorpresas.

### ¡Planifica!

- Programa el inicio de las tareas: (cuándo hago las tareas, pago las facturas, me dedico a mis aficiones...)
- Usa un calendario.
- Empieza por las cosas más pequeñas posibles.

### Concentración

- Realiza las tareas que requieran concentración cuando estés más despierto.
- Divide las tareas que requieran largos periodos de concentración en partes más pequeñas y tómate descansos.
- Vuelve a centrar tu atención en lo que estabas haciendo.
- Toma notas.



## ALL IN EDUCATION

- Si tiendes a concentrarte en exceso, decide de antemano cuánto tiempo vas a dedicar a la tarea y pon una alarma para que te avise de que es hora de hacer un descanso.

•

### Elimina las distracciones

- Silencia tu teléfono y mantenlo fuera de la vista, desactiva las notificaciones de correo electrónico, apaga la televisión, etc.
- Céntrate en una cosa cada vez.
- Elige bien el lugar y la compañía: evita situaciones en las que cosas irrelevantes puedan captar tu atención.

### Piénsalo un momento

- Piensa antes de actuar.
- Dedicar tiempo a tomar decisiones importantes: recopila información y valora las alternativas, así como los pros y los contras.
- Identifica situaciones en las que sueles actuar de forma impulsiva (por ejemplo, compras impulsivas, antojos).
- Establece principios, como «No compraré nada que cueste más de 5 euros sin un periodo de reflexión de 24 horas», o renuncia a tu tarjeta de crédito si es necesario, o evita la compañía que sabes que te hace daño.

•

### Hazlo visible

- Usa colores y subraya.
- Usa notas adhesivas.
- Toma notas (mapas mentales, mapas de ideas, palabras clave, dibujos).
- Conócete a ti mismo.
- Mastica chicle si te ayuda a concentrarte.
- Mueve los pies, da vueltas a una goma del pelo, usa un juguete antiestrés...
- Tómate descansos, bebe agua con regularidad y mantén tus niveles de azúcar en sangre. Además, sal a dar un paseo al aire libre.

### Recursos:

Recursos para el profesor de educación especial, p. ej., 2 horas a la semana.

### Resultados:

El modelo ha llegado con éxito a los alumnos y las experiencias han sido muy positivas.

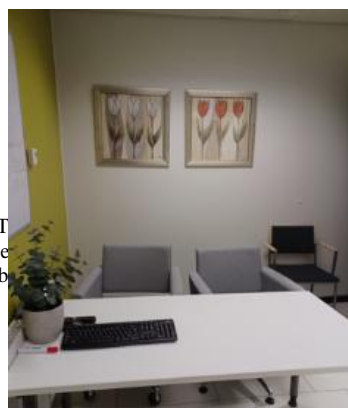
«Cuando dejamos huellas,  
podemos elegir  
qué tipo de huellas son».

### Grupo destinatario:

Estudiantes de la institución que se enfrentan a barreras de aprendizaje.



Consortio ALL IN EDUCAT  
eative Commons Reconocimie  
eativecommons.org/licenses/b



## ¡BONUS TRACK!

### Desarrollo del apoyo al aprendizaje en las unidades comunes de la formación profesional Enfoque en el bienestar y el aprendizaje de los estudiantes



#### Unidades comunes de la FP en Finlandia:

- . Competencia en comunicación e interacción (11 créditos)
- . Competencia en matemáticas y ciencias (6 créditos)
- . Competencia en ciudadanía y vida laboral (9 créditos)

#### 1. Identificar la necesidad de apoyo

- Información sobre la fase de transición
- Debates sobre HOKS (un plan de desarrollo de competencias personales)
- Observación
- Prueba de nivel de matemáticas y evaluación de la alfabetización digital
- Sesión informativa inicial en grupo
- Intercambio de información entre profesores y profesores de educación especial
- Del propio alumno
- De los tutores

#### 2. Apoyo a la planificación de las asignaturas de las unidades comunes

- Reunión entre el profesor de educación especial y el profesor de la asignatura
- Sesiones informativas iniciales para la puesta en marcha de los grupos
- Planificación individualizada y por grupos
  - ¡Destaca los puntos fuertes del alumno!
- Plan inicial para la enseñanza conjunta:
  - **Calendario:** acordar un horario lectivo específico
  - **Métodos:** apoyo específico, observación, estructura, posibles ayudas y materiales
  - **Temas:** enseñanza conjunta/simultánea y orientación/diferenciación
  - **División de tareas:** enseñanza de la asignatura, mantenimiento del orden, apoyo especial, estrategias de aprendizaje



### 3. Puesta en práctica

- Clases conjuntas > evaluación tras las clases
  - Acciones de seguimiento:
    - Más clases conjuntas
    - Enseñanza en grupos reducidos
    - Enseñanza de apoyo
    - Enseñanza individual
  - Entornos de aprendizaje:
    - Aulas
    - Sala de grupos reducidos del profesor de educación especial
    - Entorno de aprendizaje HOPE
    - Espacio de trabajo del profesor
    - Entorno de aprendizaje de recursos
    - Inicio del alumno > Aprendizaje a distancia
- 

### 4. Colaboración

- Escucha y colaboración efectiva con el alumno (y el tutor)
  - Profesores de educación especial, profesor responsable, orientador, profesor de la asignatura, asistente
  - Colaboración abierta, basada en la confianza y el respeto, entre el personal docente y de orientación
  - Planificación
  - Comunicación y documentación
- 

### 5. Evaluación

- Evaluación continua con el alumno
- Evaluación continua entre el personal docente y de orientación



## Contexto nacional neerlandés y metodologías de enseñanza inclusiva

### Drenthe College Terra – Drenthe (Países Bajos)

#### Sistema educativo y de formación neerlandés

En los Países Bajos, el sistema educativo se caracteriza por un fuerte énfasis en el rendimiento, la estandarización y la selección temprana, lo que plantea tanto ventajas como retos para la educación inclusiva. A partir de los 12 años, los alumnos se distribuyen en diferentes itinerarios educativos (VMBO, HAVO, VWO34), lo que puede dar lugar a la segregación social y étnica y a la desigualdad de oportunidades.

La concienciación en torno a la inclusión crece de forma constante, especialmente en respuesta a la creciente diversidad del alumnado. Las aulas acogen a estudiantes de diversos orígenes étnico-culturales, religiones, identidades de género, perfiles de neurodiversidad y situaciones socioeconómicas. Según la Oficina de Estadística de los Países Bajos (CBS) y la Oficina de Planificación Social y Cultural (SCP), los estudiantes de origen inmigrante, los jóvenes LGBTQ+ y los estudiantes con discapacidad siguen enfrentándose a la exclusión, a expectativas más bajas y a tasas de abandono escolar desproporcionadas. Por ejemplo, los datos del CBS de 2023 indican que más del 35 % de los alumnos de origen migratorio no occidental cursan la rama profesional más básica (VMBO-basis), en comparación con el 13 % de los alumnos sin antecedentes migratorios. Existen desproporciones similares para los alumnos con discapacidad o condiciones de neurodiversidad (por ejemplo, autismo, TDAH), especialmente en la educación secundaria general.

El sistema escolar neerlandés también se ve afectado por la escasez de docentes y la creciente presión sobre el bienestar de los alumnos. Las preocupaciones por la salud mental entre los alumnos han aumentado en los últimos años, especialmente desde la pandemia de COVID-19, que puso de manifiesto las desigualdades subyacentes en el acceso al aprendizaje, al apoyo y a los recursos digitales.

La legislación nacional, como la Ley de Educación Adecuada (Wet Passend Onderwijs), obliga a los centros a proporcionar apoyo personalizado en entornos ordinarios siempre que sea posible. Sin embargo, muchos centros siguen teniendo dificultades para aplicar plenamente las prácticas inclusivas. La inclusión se ve además condicionada por una gobernanza descentralizada: los ayuntamientos y los consejos escolares desempeñan un papel clave en la aplicación de las políticas de inclusión, lo que puede dar lugar a disparidades regionales.

El Gobierno neerlandés se ha fijado el objetivo de implantar la educación inclusiva en todos los centros escolares para 2035, con el fin de mejorar la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes y la calidad del sistema educativo neerlandés. Tres temas principales en los que deben trabajar los centros escolares:

- Todo el mundo es bienvenido, tiene la oportunidad de crecer y forma parte de la escuela.
- Todo el mundo puede recibir apoyo durante su educación.
- Todos los jóvenes participan en actividades de aprendizaje y sociales.

[Educación inclusiva en 2035 | Educación inclusiva | Rijksoverheid.nl](#)

<sup>34</sup> **VMBO** (Voortgezet Middelbaar Beroepsonderwijs): Este tipo de educación secundaria está más orientado a la práctica y prepara a los alumnos para la educación profesional superior (MBO).

**HAVO** (Educación Secundaria General Superior): Este nivel prepara a los alumnos para la educación profesional superior (HBO).

**VWO** (Voorbereidend Wetenschappelijk Onderwijs): Es el nivel más alto de la educación secundaria en los Países Bajos y prepara a los alumnos para la universidad (WO).



## Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos

Entre los principales retos se incluyen:

- Formación limitada del profesorado: muchos docentes carecen de la formación suficiente en pedagogía inclusiva, especialmente en lo que respecta a los alumnos con discapacidades, antecedentes traumáticos o identidades culturales complejas.
- Incertidumbre sobre temas delicados: los docentes a menudo se sienten poco preparados para abordar temas complejos como la religión, la orientación sexual, el racismo o la guerra de una manera matizada y segura. Esto lleva a evitar las conversaciones difíciles.
- Limitaciones de tiempo y elevada carga de trabajo: los métodos inclusivos suelen requerir más preparación, una enseñanza diferenciada y atención individualizada, lo cual es difícil de llevar a cabo dentro de los ajustados horarios de las escuelas neerlandesas.
- Miedo a la polarización o a decir «algo inapropiado»: Esto inhibe el diálogo abierto y refuerza el silencio en torno a temas importantes relacionados con la identidad.
- Presión de una cultura orientada al rendimiento: El énfasis en las pruebas y las clasificaciones puede entrar en conflicto con los valores de la inclusión, la colaboración y el desarrollo personal.
- Colaboración inconsistente con los profesionales de la atención: aunque se fomenta la colaboración con los equipos de apoyo a los jóvenes, los mentores o el personal de educación especial, a menudo es inconsistente o reactiva, en lugar de estar integrada estructuralmente.
- La sociedad neerlandesa está psicologizada y medicalizada dentro de la estructura asistencial. Estas etiquetas hacen hincapié en la personalidad de las personas e influyen en las acciones educativas en la escuela.

## Metodologías de enseñanza inclusiva: la perspectiva cultural, la comunicación intercultural y las cinco dimensiones

### 1) LA LENTE CULTURAL Y LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL

Este método invita a los alumnos a explorar su propia «lente» cultural o marco mental.

La sesión suele comenzar con una explicación accesible de la cultura como una forma de «programación mental» (inspirada en el trabajo de Hofstede).

Los alumnos reflexionan sobre sus valores, normas y expectativas de comportamiento, moldeados por la educación, el entorno y la experiencia.

Posteriormente, se introducen conceptos clave como: estereotipos, sesgo de confirmación, asociación implícita y profecía autocumplida, mediante un lenguaje accesible y ejemplos cercanos del aula o de las redes sociales (<https://youtu.be/QRZPw-9sJtQ>).

Se anima a los alumnos a identificar sus propios patrones de pensamiento, examinar momentos en los que hicieron suposiciones y debatir el impacto de los sesgos en situaciones de la vida real. Los profesores facilitan estas conversaciones en pequeños grupos, garantizando un ambiente seguro y respetuoso.

#### Recursos:

- Explicaciones claras y cercanas sobre la cultura
- Fichas de trabajo que ayudan a los alumnos a explorar su propia identidad cultural



## ALL IN EDUCATION

- Explicaciones accesibles de conceptos relacionados con los prejuicios
- Ejemplos de la vida real y materiales visuales de apoyo

### Resultados:

- Mayor conciencia de uno mismo y pensamiento crítico
- Mayor apertura a perspectivas alternativas
- Reducción de las reacciones críticas en las interacciones con los compañeros
- Mejora de la dinámica de grupo y la seguridad en el aula

### Grupo destinatario:

Estudiantes de formación profesional

58

## 2) LA COMUNICACIÓN INTERCULTURAL Y LAS CINCO DIMENSIONES

Para hacer frente a estos retos, los Países Bajos han desarrollado y probado diversas metodologías de enseñanza inclusivas, algunas de las cuales utilizan el concepto de «diversidad cultural» como herramienta educativa.

Una de estas metodologías se centra en las «**cinco dimensiones de la diversidad**», un enfoque ampliamente utilizado en cursos de educación cívica u orientación profesional. Se presenta a los estudiantes cinco dimensiones interculturales clave:

1. Individualismo frente a colectivismo
2. Comunicación de alto contexto frente a comunicación de bajo contexto
3. Expresión neutral frente a expresión emocional
4. Distancia de poder (baja frente a alta)
5. Orientación de valores masculina frente a femenina

A través de casos concretos, situaciones cotidianas y materiales visuales, se anima a los alumnos a reflexionar sobre su posicionamiento personal en cada una de estas dimensiones.

Esta metodología se basa en actividades interactivas, como juegos de rol, ejercicios de adopción de perspectivas y modelos visuales como el «iceberg cultural», que fomentan el aprendizaje experiencial.

El objetivo principal no es etiquetar culturas o individuos, sino destacar las diferencias y promover el entendimiento mutuo, haciendo hincapié en cómo los estilos de comunicación y los comportamientos se ven influidos por factores culturales, educativos y personales.

Los resultados de esta práctica han sido positivos: los estudiantes desarrollan una mayor conciencia de sus propios estilos de comunicación y de los de los demás, aprenden a ver los conflictos como meras diferencias de interpretación en lugar de fracasos personales, y muestran un mayor respeto y curiosidad hacia las dimensiones interculturales.



Cada dimensión se explica mediante situaciones de la vida real (por ejemplo, preferencias de trabajo en grupo, percepciones de la autoridad, expectativas de género en el trabajo). Los materiales visuales, como espectros, vídeos o diálogos de ejemplo, facilitan la comprensión.

Se pide a los alumnos que se sitúen a lo largo de cada espectro y debatan cómo su educación, su bagaje cultural o su personalidad pueden influir en sus preferencias. El énfasis no está en etiquetar culturas, sino en reconocer la variación dentro de cada individuo y entre ellos.

<b>BAJO CONTEXTO</b>	<b>ALTO CONTEXTO</b>
Directo	Indirecto
Palabras, específicas	Señales no verbales, silencio
Lógica	Intuición
Transparente	Poco claro
Escrito	Oral

Ejercicios interactivos como:

- Actividades de adopción de perspectivas
- Juegos de rol con malentendidos
- Modelos del iceberg cultural

...se utilizan para fomentar el aprendizaje experiencial.

## Recursos

- Una explicación clara de las cinco dimensiones (diapositivas, pósters)
- Casos prácticos con malentendidos interculturales
- Fichas de trabajo para la autorreflexión
- Facilitación por parte de los profesores, que crean un espacio psicológicamente seguro

## Resultados

- Los alumnos adquieren una mejor comprensión de sus propios estilos de comunicación y de los de los demás
- Los conflictos se perciben como diferencias de interpretación, no como fracasos personales
- Aumenta el respeto y la curiosidad hacia las diferencias culturales
- El método ayuda a evitar la escalada de tensiones en entornos con grupos diversos

## Grupo destinatario:

Estudiantes de MBO

Lo más importante es cambiar el modelo médico-individual de inclusión por el modelo social de inclusión.

El modelo médico individual hace hincapié en el problema del joven. La mayor parte del tiempo en la escuela, todo tipo de profesionales hablan de estos problemas y dan consejos al joven para que controle su comportamiento. Se presta poca atención al rendimiento académico y se les apoya en sus problemas.

El modelo social de inclusión hace hincapié en el contexto pedagógico-didáctico de los jóvenes. El entorno social de la escuela incluye a profesores, compañeros de clase, padres y otros empleados del centro. Se hace hincapié en el rendimiento académico y los profesores, los auxiliares educativos u otros profesionales apoyan a los jóvenes en el aprendizaje.



Figura 1: Modelo médico-individual de inclusión



Figura 2: Modelo social de inclusión



ALL IN EDUCATION

## Contexto nacional español y metodologías de enseñanza inclusiva

Centro San Viator – Sopuerta (País Vasco- ESPAÑA)

### Sistema educativo y de formación español

#### CONTEXTO DE LA UE

En primer lugar, cabe mencionar el primer principio del **Pilar Europeo de los Derechos Sociales**, que destaca que toda persona tiene derecho a una educación, una formación y un aprendizaje permanente de calidad e inclusivos, con el fin de adquirir y mantener las competencias que permitan la plena participación en la sociedad y una transición satisfactoria al mercado laboral.

Basándose en este principio, la Comisión Europea y el Consejo de la Unión Europea han definido la educación inclusiva, la igualdad, la equidad, la no discriminación y la promoción de las competencias cívicas como prioridades clave en el ámbito de la educación y la formación.

Además, la Estrategia Europea sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2021-2030 tiene por objeto promover la inclusión y la accesibilidad en ámbitos como el empleo, la educación y la participación social. La estrategia tiene por objeto garantizar que todas las personas con discapacidad en Europa, independientemente de su género, origen étnico o racial, religión o creencias, edad u orientación sexual, disfruten de sus derechos humanos, tengan las mismas oportunidades de participar en la sociedad y la economía, decidan cómo, dónde y con quién viven, y se desplacen libremente dentro de la UE, sin discriminación y con independencia de su necesidad de apoyo.

En este contexto, la UE ha puesto en marcha estrategias como el Plan de Acción para la Inclusión Social y Económica, centrado en mejorar la inclusión de los grupos vulnerables. Esto incluye medidas específicas para apoyar a las personas con discapacidad, las minorías étnicas y otros colectivos en situación de riesgo.

El Plan de Acción para la Inclusión Social y Económica (2021-2027) forma parte del compromiso de la UE de construir sociedades más justas, equitativas y cohesionadas. No solo esboza directrices generales, sino que también define acciones específicas para reducir las desigualdades estructurales y garantizar el acceso universal a derechos fundamentales, como la educación, el empleo y la vivienda. El plan hace especial hincapié en la eliminación de las barreras a las que se enfrentan los grupos vulnerables, como las personas con discapacidad, los migrantes, los niños en riesgo de exclusión, la comunidad romaní y otros grupos históricamente marginados.

En el ámbito educativo, el Plan de Acción promueve el fortalecimiento de sistemas educativos inclusivos desde la primera infancia, fomentando entornos escolares libres de discriminación y centrados en el bienestar emocional y académico de todos los estudiantes. Apoya el intercambio de buenas prácticas entre los Estados miembros y el uso de fondos de la UE —como el Fondo Social Europeo Plus (FSE+)— para financiar proyectos educativos que fomenten la inclusión, la diversidad y la innovación pedagógica.

Además, la UE ha puesto en marcha iniciativas estratégicas como el Espacio Europeo de Educación, con una fecha objetivo fijada para 2025. Este proyecto tiene por objeto eliminar las barreras a la movilidad educativa, garantizar la calidad y la equidad en los sistemas educativos y facilitar la cooperación entre países en ámbitos como el acceso a programas de movilidad (como Erasmus+) para estudiantes con discapacidad, el aprendizaje permanente y la educación y formación profesional inclusivas. Se hace hincapié en el enfoque del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) como marco flexible para satisfacer las diversas necesidades de los alumnos.

La UE también ha reforzado la Garantía Europea para la Infancia, una iniciativa que garantiza que todos los niños en situación de pobreza o en riesgo de exclusión social tengan acceso gratuito y efectivo a servicios esenciales como la educación inclusiva, la asistencia sanitaria, una nutrición adecuada y la vivienda. Esto refuerza el compromiso de la UE



de luchar contra la pobreza infantil y romper el ciclo intergeneracional de la desigualdad.

La labor de organismos como la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) es esencial para avanzar hacia una educación verdaderamente inclusiva. Esta agencia colabora estrechamente con los ministerios de educación nacionales, ofrece orientación técnica e e y coordina la investigación sobre políticas inclusivas eficaces para ofrecer recomendaciones basadas en datos empíricos a los responsables políticos.

Las leyes de inclusión de la UE tienen por objeto promover la igualdad, prevenir la discriminación y garantizar el acceso equitativo a los derechos y servicios para todos, especialmente para las personas con discapacidad, los migrantes, las minorías, las mujeres y otros grupos vulnerables. Algunos marcos jurídicos clave son:

### **Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (TFUE)**

Artículos 10 y 19: exigen a la UE que combata la discriminación por motivos de sexo, raza, origen étnico, religión, discapacidad, edad u orientación sexual.

### **Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea**

Artículo 21: Prohíbe toda forma de discriminación.

Artículo 26: Reconoce el derecho de las personas con discapacidad a la integración social y profesional.

### **Directivas clave**

Directiva 2000/78/CE: Establece un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.

Directiva 2000/43/CE: Prohíbe la discriminación por motivos de origen racial o étnico en la educación, la asistencia sanitaria, la protección social, el empleo y la vivienda.

### **Estrategia de la UE para los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030**

Un plan integral para mejorar la inclusión en la educación, el empleo, la accesibilidad y la participación política. Incluye la Tarjeta Europea de Discapacidad, que permite el reconocimiento mutuo de la condición de discapacidad entre países.

### **Pilar Europeo de los Derechos Sociales**

Proclamado en 2017. Establece principios clave como la igualdad de oportunidades, la inclusión activa y el acceso a los servicios esenciales.

La Unión Europea ha convertido la inclusión en una prioridad transversal en todas sus políticas sociales, económicas y educativas. Mediante una combinación de legislación, financiación específica y cooperación intergubernamental, la UE trabaja activamente para garantizar que todas las personas —independientemente de su origen o condición— puedan ejercer su derecho a una educación de calidad en contextos equitativos, diversos y accesibles.

## **CONTEXTO NACIONAL ESPAÑOL**

Partiendo de los principios establecidos por la Unión Europea, España ha ido adoptando progresivamente la educación inclusiva como un derecho fundamental y un componente esencial de su política educativa nacional. El compromiso con la equidad y la inclusión está ahora profundamente arraigado en los marcos legislativos y pedagógicos del sistema educativo español, alineándose no solo con el Pilar de los Derechos Sociales de la UE, sino también con declaraciones internacionales como la Declaración de Salamanca de la UNESCO (1994) y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad.

### **Fundamentos legislativos**

La piedra angular del actual modelo inclusivo es la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que modifica la anterior Ley Orgánica



de Educación. Esta ley hace hincapié en la atención individualizada, el respeto a la diversidad del alumnado y la creación de entornos de aprendizaje inclusivos. Por primera vez, la inclusión ya no se considera un mecanismo opcional o compensatorio, sino un principio estructural y rector de todo el sistema educativo.

La LOMLOE también exige la incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) en todas las etapas educativas. Este enfoque va más allá de las adaptaciones tradicionales para los alumnos con discapacidad, proponiendo en su lugar planes de estudios flexibles y estrategias de enseñanza e es que benefician a todos los alumnos. Al fomentar múltiples formas de participación, expresión y representación, el UDL garantiza que el sistema educativo aborde de forma proactiva una variedad de necesidades de aprendizaje, en lugar de reaccionar ante ellas una vez que surgen las barreras.

### **Educación inclusiva y educación especial**

Uno de los cambios más notables en la política educativa española ha sido la preferencia por la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en aulas ordinarias, en lugar de en entornos segregados. Este modelo inclusivo se basa en la idea de que la diversidad enriquece el proceso de aprendizaje de todos y contribuye a crear sociedades más empáticas, justas y cohesionadas.

No obstante, siguen existiendo centros de educación especial que sirven de estructura de apoyo para los alumnos cuyas necesidades no pueden satisfacerse plenamente en entornos ordinarios. El uso de este modelo se considera estrictamente una medida excepcional, supeditada a una evaluación exhaustiva y basada en el principio del interés superior del alumno. Incluso en estos casos, las autoridades educativas españolas promueven actividades compartidas e interacciones entre los centros de educación especial y los ordinarios para fomentar la inclusión y la integración en la comunidad.

### **Medidas de apoyo y funciones profesionales**

Para implementar este modelo inclusivo de manera eficaz, España ha desarrollado un sistema de apoyo educativo de varios niveles, que incluye:

Personal especializado: psicólogos educativos, pedagogos terapéuticos, logopedas y auxiliares de apoyo.

Materiales adaptados: ayudas tecnológicas, recursos visuales y comunicativos, y materiales de aprendizaje personalizados.

Adaptaciones curriculares:

- Adaptaciones de acceso (p. ej., dispositivos de comunicación, tecnologías de apoyo).
- Modificaciones curriculares, que pueden ser:
  - Significativas (modificación de los objetivos y contenidos de aprendizaje).
  - No significativas (ajustar la metodología sin cambiar el contenido básico).
- Esta estructura permite a los centros educativos satisfacer de manera flexible el amplio espectro de necesidades de los alumnos, ya sea que estas se deriven de una discapacidad, una neurodiversidad, una situación de desventaja socioeconómica, la diversidad lingüística o el origen cultural.

### **Formación del profesorado e intervención temprana**

El papel de los docentes es fundamental para promover y mantener prácticas inclusivas. El LOMLOE subraya la necesidad de una formación profesional inicial y continua en materia de educación inclusiva. Se espera que los programas de formación del profesorado doten a los educadores de:

- Habilidades para la detección temprana de dificultades de aprendizaje.
- Familiaridad con las pedagogías inclusivas y la enseñanza diferenciada.
- Estrategias para promover la participación y el bienestar emocional en aulas diversas.

Además, la identificación y la intervención tempranas se han convertido en prioridades estratégicas, con el objetivo de



evitar que las dificultades de aprendizaje se conviertan en fracaso académico a largo plazo o en exclusión social. Los equipos multidisciplinares de los centros educativos son los encargados de evaluar las necesidades de los alumnos y coordinar las intervenciones.

### **Avances y retos pendientes**

España ha logrado avances sustanciales en la transición de la segregación a la inclusión, lo que refleja cambios sociales más amplios en las actitudes hacia la diversidad y la discapacidad. Según el Ministerio de Educación y Formación Profesional, más del 87 % de los alumnos con necesidades educativas especiales están matriculados actualmente en centros de enseñanza ordinaria, lo que supone un notable aumento en comparación con décadas anteriores.

Sin embargo, persisten retos importantes, tales como:

- Las desigualdades entre las comunidades autónomas en la asignación de recursos y los servicios de apoyo.
- Escasez de personal especializado en algunas regiones y centros educativos.
- Colaboración insuficiente entre los servicios educativos, sanitarios y sociales.
- Necesidad de una mayor sensibilización y participación por parte de las familias y la comunidad en general.

La implementación de la educación inclusiva en España no es, por lo tanto, solo un proceso técnico o administrativo, sino uno profundamente transformador, que implica un cambio cultural, voluntad política, coordinación intersectorial e inversión sostenida.

En conclusión, aunque los marcos legales y políticos de España proporcionan una base sólida para la educación inclusiva, la inclusión real sigue siendo una tarea en curso. De cara al futuro, fortalecer la capacidad sistémica, reforzar la preparación del profesorado y garantizar un acceso equitativo a los recursos serán clave para hacer de la inclusión una realidad viva para todos los alumnos.

### **EUSKADI**

Tras examinar el marco general de la educación inclusiva en España, es esencial centrarse en cómo se aplica este principio en cada comunidad autónoma.

La educación inclusiva no es solo un objetivo nacional compartido, sino que en Euskadi se ha traducido en un firme compromiso por parte de la administración educativa regional, reflejado tanto en la legislación reciente como en la organización pedagógica de los centros escolares.

### **Un nuevo marco legal para la educación inclusiva**

La nueva ley educativa del País Vasco viene definida por la Ley 17/2023, de 21 de diciembre, que establece por primera vez un enfoque integral para garantizar el derecho a una educación de calidad desde una perspectiva inclusiva y equitativa. En consonancia con esta ley, se aprobó el Decreto 78/2024, una norma reguladora que describe cómo deben responder los centros educativos a la diversidad del alumnado. Representa un punto de inflexión en el enfoque de la región respecto a la educación especial.

### **Basado en normas internacionales y nacionales**

El Decreto 78/2024 se asienta sobre un sólido marco jurídico que integra normativas internacionales, nacionales y regionales. A nivel internacional, se ajusta a la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, que defiende el derecho de todos los niños a una educación inclusiva en igualdad de condiciones con los demás. También refleja los objetivos del Marco de Acción «Educación 2030» de la UNESCO, que aboga por la transformación de los sistemas educativos para garantizar que nadie se quede atrás.

A nivel nacional, la educación inclusiva se rige por la Ley Orgánica 3/2020 (LOMLOE), que sitúa la equidad y la atención



a la diversidad en el centro del sistema educativo. También se basa en la Ley Orgánica 8/2021, para la protección integral de la infancia y la adolescencia, y en la reciente Ley 2/2024 sobre la infancia y la adolescencia en el País Vasco, que refuerza los derechos de los niños en todos los ámbitos, incluida la educación. Además, el Decreto 13/2016 sobre intervención temprana garantiza la detección precoz de las necesidades educativas desde las primeras etapas del desarrollo.

### Principios fundamentales del modelo vasco de inclusión

El modelo vasco de educación inclusiva se basa en un conjunto de valores que van más allá del mero cumplimiento legal.

Entre ellos se incluyen:

- La dignidad humana como fundamento del sistema educativo.
- El reconocimiento empático de la diferencia, entendiendo la diversidad como una fuente de enriquecimiento y no como un reto.
- La protección activa de los más vulnerables, garantizando su acceso a una educación de calidad.
- La responsabilidad compartida entre todos los agentes educativos para proporcionar las condiciones necesarias para una participación equitativa.

Esta perspectiva entiende la inclusión no como una medida temporal o específica para alumnos con necesidades especiales, sino como un modelo estructural que configura la organización escolar, los planes de estudios, los entornos de aprendizaje y las relaciones interpersonales.

### Objetivos y pilares estratégicos del Decreto 78/2024

El Decreto 78/2024 marca una nueva etapa en la educación especial en Euskadi, redefiniéndola a través de una perspectiva inclusiva centrada en el aprendizaje personalizado. Sus tres objetivos principales son:

- Garantizar el derecho de todos los alumnos a recibir una respuesta educativa adecuada, teniendo en cuenta sus características cognitivas, emocionales, sociales y contextuales.
- Crear entornos físicos, sociales y curriculares accesibles, aplicando el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) como enfoque pedagógico fundamental. Esto implica anticipar posibles barreras y ofrecer múltiples medios de representación, expresión y participación.
- Apoyar a todos los alumnos en el desarrollo pleno de sus competencias, fomentando la corresponsabilidad entre el profesorado, la dirección del centro, los equipos de orientación, las familias y los agentes comunitarios.

Estos objetivos se implementan mediante metodologías flexibles, la reorganización curricular, la colaboración interdisciplinaria y el uso integrado de recursos de apoyo en las aulas ordinarias.

### De la segregación a la inclusión

Históricamente, la educación especial en España —y en Euskadi— se ha asociado a modelos segregados, en los que los alumnos con necesidades educativas específicas solían ser ubicados en aulas o centros escolares separados. Hoy en día, sin embargo, el País Vasco ha dado un giro sustancial hacia la inclusión como principio rector.

Esta transformación ha sido impulsada por avances legales y pedagógicos que permiten nuevos enfoques y recursos. La educación especial ya no se considera un sistema paralelo, sino más bien una red de servicios de apoyo integrados en entornos ordinarios. Los profesionales especializados y las medidas de apoyo están ahora al servicio de la inclusión, no de la segregación.



## ALL IN EDUCATION

También se hace cada vez más hincapié en la colaboración interinstitucional entre los servicios educativos, sanitarios y sociales, especialmente para los alumnos que requieren una atención intensiva o especializada, lo que garantiza una respuesta coordinada y centrada en la persona.

### Una escuela para todos

El compromiso del País Vasco con la educación inclusiva es ahora más firme que nunca. La reciente legislación de la región consolida los logros alcanzados y sienta las bases para un futuro educativo basado en la equidad, la dignidad y el aprendizaje personalizado. El objetivo es construir una «escuela para todos», un lugar donde cada alumno pueda desarrollarse plenamente, independientemente de sus características personales, sociales o culturales.

Este enfoque beneficia no solo a los alumnos con necesidades educativas especiales, sino a toda la comunidad educativa, fomentando una cultura de convivencia, respeto y cooperación. La educación inclusiva en Euskadi no es, por tanto, solo un objetivo legal y educativo, sino también un proyecto ético y social destinado a transformar la realidad a través de las escuelas.

Al igual que en el resto de España, la escolarización ordinaria es la opción preferida para los alumnos con necesidades educativas especiales en Euskadi. Los centros de educación especial solo se contemplan para los casos más graves. Actualmente, el País Vasco cuenta con tan solo 9 centros de educación especial, frente a 1.302 escuelas ordinarias, lo que refleja su firme compromiso con la inclusión.

### CENTRO SAN VIATOR

El Centro San Viator se divide en dos áreas principales. Una está dedicada a la formación técnica y ofrece **Formación Profesional Básica, Formación Profesional de Grado Medio y Superior, y el SAT (Servicio de Asistencia Técnica)**. La otra área incluye **Educación Infantil, Educación Primaria, Educación Secundaria, Bachillerato y dos aulas de apoyo especializadas**.

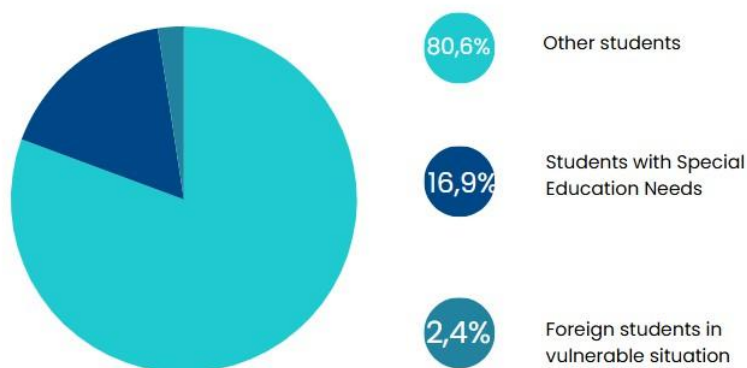
El proyecto «**Todos en la Educación**» se llevará a cabo en el ámbito de **la Educación Secundaria Obligatoria (ESO)**, que cuenta actualmente con un total de **124 alumnos de entre 11 y 14/16 años**. De estos 124 alumnos, **el 18 % requiere medidas de inclusión**, ya que hay **21 alumnos identificados con necesidades educativas especiales (NEE)** y **3 alumnos extranjeros en situación de vulnerabilidad**.

De los 21 alumnos con NEE, **11 —junto con los alumnos extranjeros— están integrados en aulas ordinarias**, donde trabajan junto al resto de los alumnos. Los **10 alumnos restantes están matriculados en dos aulas autonomizadas**, ya que sus diagnósticos requieren un apoyo significativo y especializado.

Protocolo para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE)

## CSV

Ratio of students with special needs in Compulsory Secondary Education 2024–2025





## ALL IN EDUCATION

El protocolo que se sigue en los centros escolares de la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV) para los alumnos con NEE es el siguiente:



Family consent required    Family consent required

1. El **primer paso lo inicia el personal docente**, normalmente durante las primeras etapas de la escolarización. Cuando un profesor detecta algún indicio preocupante, debe informar al equipo de orientación del centro.
2. Este equipo incluye un **orientador escolar y profesores especializados en pedagogía terapéutica**. Una vez comunicada la preocupación, un miembro del equipo entra en el aula para realizar observaciones.
3. Si tanto el profesor como el especialista coinciden en la preocupación, y **con el consentimiento de la familia**, se retira al alumno de la clase para realizar una evaluación inicial.
4. Esta evaluación se envía al **asesor de Berritzegune**, que se encarga de realizar una **evaluación psicopedagógica**. Si es necesario, el caso también puede derivarse a **pediatría**. Para ello, el orientador y el asesor de Berritzegune deben rellenar un formulario con diversos datos que justifiquen la derivación a **los Servicios de Salud Mental Infantil**.
5. Tras la evaluación psicopedagógica, el asesor de Berritzegune se reúne con la familia y un miembro del equipo de orientación del centro para compartir los resultados.
6. A continuación, se pide a la familia que firme un documento en el que se reconoce que el alumno será incluido en el **registro oficial de necesidades educativas especiales (NEE) del Gobierno Vasco**.
7. Es responsabilidad del asesor informar al **Departamento de Educación**, que a continuación evalúa las medidas de apoyo que necesitará el alumno (por ejemplo, adaptaciones curriculares, apoyo de pedagogía terapéutica, especialistas en apoyo educativo, etc.).

El **tipo de apoyo depende del diagnóstico del alumno**. Todos los casos son atendidos por profesores especializados en educación especial y, en los casos más graves, también por especialistas en apoyo educativo. Estos alumnos se **integran en aulas ordinarias** y se les proporcionan materiales adaptados cuando es necesario. **Participan en todas las actividades del aula**, aunque en un formato adaptado cuando es necesario.

Protocolo para alumnos extranjeros

Se sigue un **protocolo diferente** para los alumnos de origen extranjero:



Family consent required



## ALL IN EDUCATION

Normalmente, la **familia o el Departamento de Educación** informan al colegio de que se va a matricular un nuevo alumno extranjero.

Antes de que el alumno se incorpore al aula, el colegio recopila toda la información posible (antecedentes, origen, situación familiar, etc.). Esto se lleva a cabo mediante una **reunión con la familia**, a la que asiste el **director de estudios**.

El **Departamento de Educación determina el curso** en el que se matriculará el alumno.

A continuación, se comparte toda la información relevante con el personal docente para que estén al tanto de la llegada del alumno y de su contexto.

El **tutor** del alumno **designa a un «ikasle laguntzaile»**, un compañero de apoyo de la misma clase que guiará y acompañará al nuevo alumno durante el proceso de integración.

El primer día se organizan **actividades de bienvenida** para que el alumno se sienta lo más apoyado y bienvenido posible.

Posteriormente, **se realizan diversas evaluaciones para determinar el nivel académico del alumno** y, a partir de ahí, el centro comienza a trabajar en el plan de estudios. Se elaboran **Planes de Educación Individualizados (PEI)** en consecuencia.

A menudo, el **primer objetivo es la adquisición del idioma**, especialmente dependiendo del país de origen del alumno. Es también el **Departamento de Educación** el que determina el nivel de **apoyo** que recibirá el alumno a través de sus propios programas de apoyo lingüístico para recién llegados (HIPI, Hizkuntza Indartzeko Programa).

### **Programa de Refuerzo Lingüístico (HIPI)**

**Se proponen los siguientes objetivos para el programa de apoyo lingüístico:**

- Facilitar la inclusión de los alumnos recién llegados al sistema educativo vasco, para que puedan integrarse en el entorno escolar de la forma más rápida y eficaz posible.
- Proporcionar apoyo específico a estos alumnos para que puedan adquirir las competencias lingüísticas y comunicativas necesarias para participar en los procesos de enseñanza y aprendizaje, incluyendo las adaptaciones curriculares que sean necesarias.

### **FUNCIONES DE LOS HIPI (Programas de Apoyo Lingüístico para Recién Llegados)**

- Diseñar el programa de apoyo lingüístico, adaptándolo siempre a las necesidades de los alumnos.
- Ayudar al tutor a elaborar un Plan de Apoyo Individual para estos alumnos.
- Conocer a los alumnos.
- Analizar, organizar y preparar materiales didácticos utilizando un enfoque adecuado.

### **NÚMERO DE ALUMNOS POR GRUPO DE APOYO**

Máximo de 8 alumnos por grupo

### **HORARIO DEL PROFESOR DE HIPI**

Educación obligatoria: 20 horas

El profesor dedicará las horas restantes a la coordinación con el equipo docente, la formación, las reuniones de personal y las entrevistas individuales.

## Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos.

### Retos relacionados con el profesorado

- Falta de formación del profesorado: preparación insuficiente en prácticas inclusivas durante la formación inicial.
- Falta de formación específica: desarrollo profesional limitado en materia de educación especial y diversidad.
- Inseguridad y falta de confianza: los docentes se sienten poco preparados para abordar necesidades complejas.
- Sobrecarga de trabajo: los docentes se sienten abrumados por las exigencias de la inclusión sin contar con el apoyo adecuado.
- Resistencia al cambio: algunos educadores se muestran reacios a abandonar los modelos de enseñanza tradicionales.

### Retos en materia de recursos e infraestructura

- Escasez de personal especializado: No hay suficientes educadores especiales, psicólogos o terapeutas.
- Falta de recursos educativos: Ausencia de materiales adaptados y tecnologías de apoyo.
- Infraestructura inadecuada: Entornos físicos no adaptados para los alumnos con discapacidad.

### Desafíos pedagógicos y curriculares

- Evaluaciones estandarizadas: las pruebas uniformes no reflejan las diversas necesidades de aprendizaje.
- Dificultad para adaptar el plan de estudios: Tiempo, formación y herramientas limitados para personalizar el aprendizaje.
- Políticas poco claras o incoherentes: Las políticas de inclusión pueden ser vagas, contradictorias o estar mal aplicadas.

### Retos culturales y de actitud

- Escasa concienciación y sensibilidad: Falta de una cultura inclusiva entre los educadores y la sociedad.
- Prejuicios y estereotipos: sesgos basados en la discapacidad, la cultura o la situación socioeconómica.

### Retos de coordinación y colaboración

- Falta de coordinación entre los profesionales: Colaboración deficiente entre profesores, orientadores y personal de apoyo.
- Colaboración limitada con servicios externos: Escasa conexión con los servicios sanitarios y sociales.
- Falta de implicación familiar: Las familias pueden estar desinformadas o desinteresadas.
- Falta de coordinación con las instituciones públicas: desconexión entre las escuelas y las autoridades educativas.

### Desafíos sociocontextuales y sistémicos

- Desigualdad regional: aplicación desigual entre las zonas rurales y urbanas.
- Barreras lingüísticas: los alumnos inmigrantes pueden tener dificultades para acceder al aprendizaje sin apoyo lingüístico.

## Metodologías de enseñanza inclusivas: Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) y Aprendizaje-Servicio (SL)

### 1) DISEÑO UNIVERSAL PARA EL APRENDIZAJE ( )



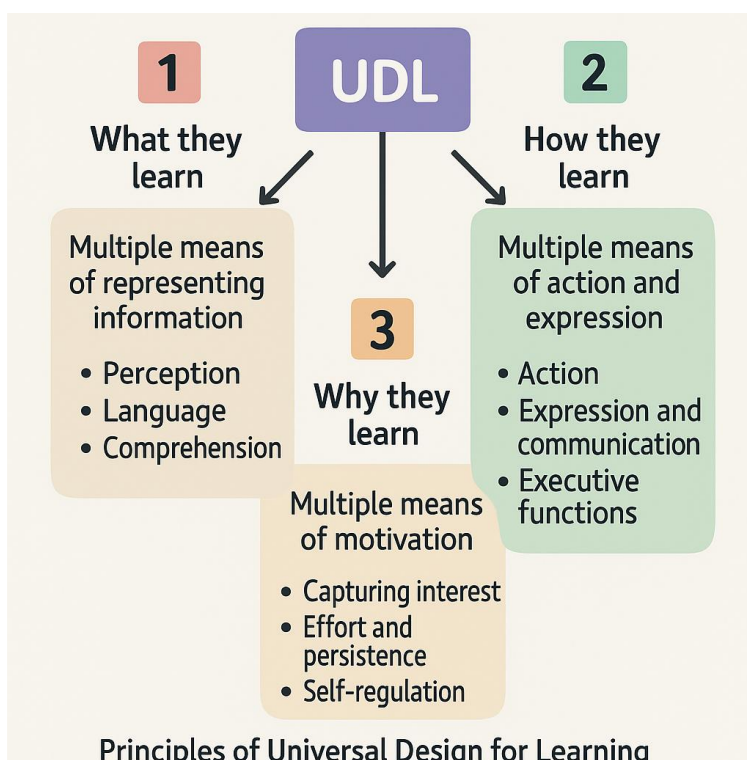
En el camino hacia una educación verdaderamente inclusiva, uno de los enfoques más relevantes y transformadores adoptados por el sistema educativo español —siguiendo las recomendaciones de organizaciones internacionales y los fundamentos establecidos por la LOMLOE— es el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL). Este modelo pedagógico no solo busca mejorar el acceso al aprendizaje, sino que también redefine la forma en que se concibe la enseñanza al situar la diversidad de los alumnos en el centro, considerándola un activo en lugar de una barrera.

El UDL se basa en un principio fundamental: todos los alumnos aprenden de manera diferente y, por lo tanto, la enseñanza debe adaptarse a esas diferencias. Tradicionalmente, la educación ha seguido un modelo uniforme, esperando que todos los alumnos comprendan y respondan al mismo contenido de la misma manera y en el mismo plazo. Este enfoque ha demostrado ser ineficaz e injusto, especialmente para los alumnos con discapacidades, dificultades de aprendizaje o procedencias sociales desfavorecidas. El UDL rompe con esta lógica al proponer una educación flexible, adaptativa y centrada en el alumno.

Este enfoque tiene como objetivo eliminar las barreras en la enseñanza ofreciendo diferentes formas de acceder a los contenidos, expresar el aprendizaje y participar activamente en el proceso de aprendizaje. El objetivo es diseñar desde el principio un entorno educativo que tenga en cuenta la variabilidad humana y se base en recursos, metodologías y tecnologías que garanticen la igualdad de oportunidades y unas altas expectativas para todos, sin excepción.

### ¿Cómo se implementa?

La aplicación del Diseño Universal para el Aprendizaje se articula en torno a tres principios fundamentales, que responden a las diversas formas de aprender y participar de los alumnos



#### 1. Proporcionar múltiples medios de representación:

No todos los alumnos comprenden la información de la misma manera. Algunos necesitan apoyos visuales, mientras que a otros les resultan útiles las explicaciones orales, los diagramas, los mapas conceptuales o los ejemplos prácticos. Este principio propone que los contenidos se presenten en diversos formatos: textos, imágenes, vídeos, audios y gráficos



interactivos, entre otros. Esta variedad garantiza que los alumnos puedan acceder a la información de la forma que mejor se adapte a sus capacidades y estilos de aprendizaje.

## 2. Ofrecer múltiples medios de acción y expresión:

Este principio reconoce que hay muchas formas de demostrar el aprendizaje. No todos los alumnos tienen las mismas habilidades comunicativas o motoras. Algunos se expresan mejor por escrito, otros a través del habla, el arte, las herramientas digitales o materiales prácticos. Por eso se ofrecen diferentes opciones para que los alumnos elijan cómo mostrar sus conocimientos, incluyendo proyectos, presentaciones, ensayos, vídeos, maquetas o portafolios digitales, lo que fomenta una evaluación más justa y personalizada.

## 3. Fomentar el compromiso y la participación de los alumnos:

El último principio se centra en la motivación y la participación activa de los alumnos. Un entorno de aprendizaje inclusivo debe ser cognitivamente accesible y emocionalmente estimulante. Esto significa crear entornos positivos, seguros y atractivos en los que los alumnos se sientan valorados y tengan opciones que conecten con sus intereses. Fomenta la autorregulación, la autonomía y el sentido de pertenencia, lo que mejora significativamente las actitudes hacia el aprendizaje.

### ¿Qué recursos se necesitan?

Para que este enfoque sea eficaz, es esencial contar con:

Recursos adecuados. La tecnología adaptativa desempeña un papel clave al permitir entornos accesibles y personalizados. Herramientas como lectores de pantalla, subtítulos automáticos, plataformas interactivas o aplicaciones diseñadas para estudiantes con dislexia o TDAH amplían las oportunidades de acceso y expresión. Sin embargo, la tecnología por sí sola no es suficiente.

Formación específica y continua del profesorado, para dotar a los educadores de las habilidades necesarias para utilizar estas herramientas e implementar eficazmente el UDL en el aula.

Materiales diversos (visuales, auditivos, táctiles) adaptados a diferentes estilos de aprendizaje.

Espacios físicos flexibles que puedan acoger a estudiantes con movilidad reducida u otras necesidades físicas. La inclusión no debe basarse en adaptaciones puntuales, sino integrarse en el propio diseño del entorno educativo.

### ¿Cuáles son los resultados esperados?

La implementación del UDL puede dar resultados muy positivos tanto a nivel individual como colectivo. En el ámbito académico, conduce a mejoras significativas en el rendimiento de los alumnos con necesidades específicas, gracias a estrategias personalizadas. También fomenta una mayor participación activa en el proceso de enseñanza-aprendizaje, reforzando la autoestima y el sentido de eficacia personal de los alumnos.

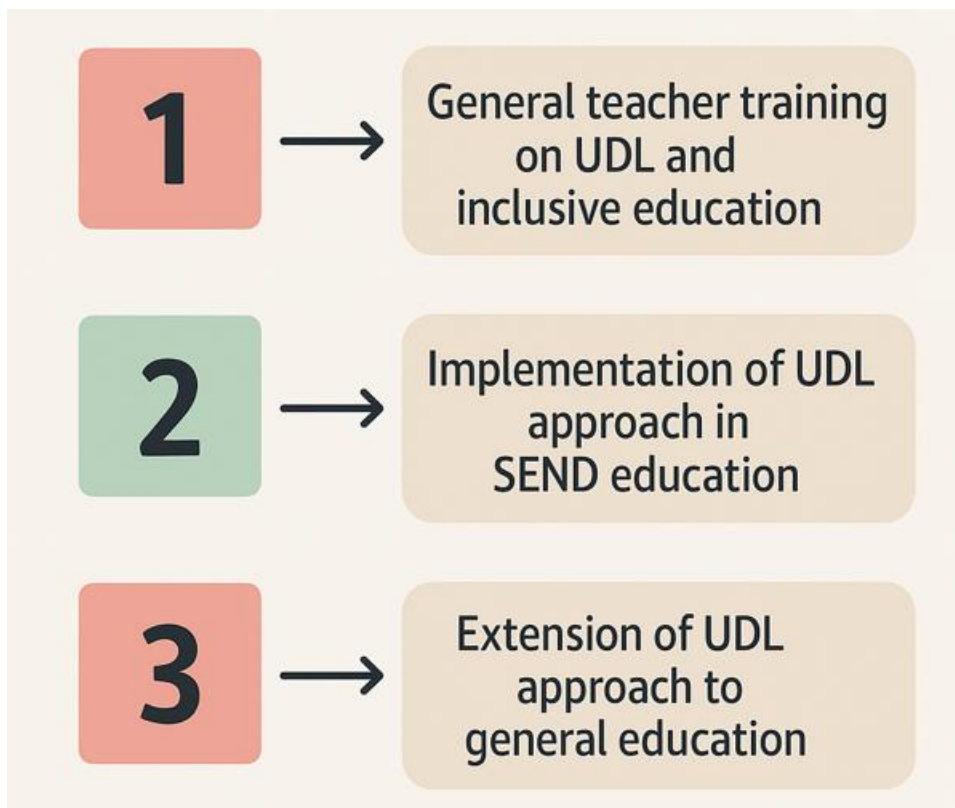
Socialmente, el UDL reduce la exclusión y el estigma al evitar las etiquetas y la segregación. Reconoce la diversidad como la norma, fomentando un clima escolar más inclusivo y respetuoso en el que se valoran las diferencias y se promueve la colaboración entre los alumnos. Así, la inclusión se convierte no solo en un objetivo pedagógico, sino también en un compromiso ético y social.

### ¿A quién va dirigido?

El UDL beneficia a todos los alumnos, pero es especialmente relevante para los grupos que se enfrentan a barreras de acceso al aprendizaje:

- Estudiantes con discapacidades (físicas, intelectuales, sensoriales).
- Estudiantes con trastornos del aprendizaje (dislexia, TDAH, TEA).
- Estudiantes de entornos vulnerables (zonas rurales, migrantes, hogares con bajos ingresos).
- Estudiantes con diferentes estilos de aprendizaje, ritmos e intereses.

## Fases de implementación en el Centro San Viator



### **Programa general de formación del profesorado**

A través de diferentes programas de formación (educación SEND, digitalización, nuevas metodologías...), los profesores y formadores del ámbito escolar adquieren una comprensión de la metodología UDL y de los beneficios de la educación inclusiva. Los profesores asisten regularmente a sesiones de formación en las que se debaten, organizan y acuerdan las necesidades de nuestros alumnos y los diferentes enfoques educativos en el aula. Los técnicos de SEND del centro asumen un papel protagonista en estas sesiones, centrándose en la individualización de los casos específicos a los que se enfrenta actualmente el centro.

### **Implementación del enfoque UDL en la educación SEND.**

La segunda fase de la implementación de la metodología UDL aborda la adaptación y el desarrollo de los materiales y sesiones específicos que los técnicos de SEND utilizan con sus alumnos, tanto en el aula general como en sus sesiones presenciales. Guiados por los principios del enfoque UDL, y en colaboración con los profesores de cada asignatura específica, los técnicos diseñan, coordinan y evalúan los materiales, las adaptaciones y las sesiones a lo largo de todo el curso académico.

Además, durante las sesiones en clase, los alumnos con necesidades educativas especiales y discapacidad (SEND) cuentan con el acompañamiento de auxiliares educativos, que les ayudan a trabajar a su propio ritmo. Se aseguran de que los alumnos sigan su programa educativo, de que los materiales se ajusten a sus necesidades específicas y les ayudan en el proceso de inclusión en la clase.

### **Ampliación del enfoque UDL hacia la educación general**

La tercera etapa consiste en la adaptación de los materiales didácticos y las metodologías de las asignaturas generales dentro del sistema escolar. Esta etapa, aunque es un proceso a largo plazo, implica que cada profesor adapte su propio enfoque docente para cubrir las diferentes necesidades educativas de sus alumnos, asegurándose de que los materiales, los contenidos, los objetivos y las estrategias de evaluación se ajusten a los principios del aprendizaje UDL y, por lo tanto, sean



adecuados para responder a las necesidades tanto de los alumnos actuales como de los futuros.

### Ejemplo práctico: aplicación del UDL al «ciclo del agua»

<b>1. Fase teórica:</b>	<p>Vídeo animado que explica el ciclo del agua de forma visual y auditiva.</p> <p>Infografía con ilustraciones y palabras clave.</p> <p>Lectura adaptada con texto fácil de leer.</p> <p>Experimento sencillo: coloca una bolsa llena de agua en una ventana para observar la evaporación y la condensación.</p>
<b>2. Fase práctica:</b>	<p>Los alumnos pueden:</p> <ul style="list-style-type: none"><li>○ Dibujar el ciclo del agua.</li><li>○ Grabar un audio explicando el proceso.</li><li>○ Crear una maqueta con plastilina o cartón.</li></ul> <p>Realizar una actividad digital interactiva.</p>
<b>3. Fase de demostración:</b>	<p>Empieza con una pregunta motivadora: «¿Por qué llueve?» o «¿Qué pasaría si no existiera el ciclo del agua?».</p> <p>Deja que los alumnos elijan cómo quieren mostrar lo que han aprendido.</p> <p>Propón un reto en grupo: crea una campaña para explicar el ciclo del agua a los alumnos más jóvenes.</p>

Este enfoque hace que el aula sea más inclusiva, dinámica y significativa para todos.

En conclusión, el Diseño Universal para el Aprendizaje no es solo otra metodología más, sino un marco pedagógico esencial para avanzar hacia una educación inclusiva, justa y de alta calidad para todos. Se trata de diseñar pensando en la diversidad desde el principio, no como una excepción, sino como una base de equidad que garantice el derecho a aprender en igualdad de condiciones, sin sacrificar la excelencia educativa.

## 2) APRENDIZAJE-SERVICIO (SL)

En un contexto educativo que avanza hacia la equidad, la inclusión y la formación de ciudadanos activos y comprometidos, el Aprendizaje-Servicio (SL) surge como una de las metodologías más poderosas y significativas. Al vincular el aprendizaje curricular con la acción orientada a la comunidad, el SL posiciona a los estudiantes como agentes activos de su propio aprendizaje y como agentes de cambio dentro de sus comunidades.

Al igual que el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL) promueve una enseñanza que responde a diversos estilos, ritmos y capacidades, el Aprendizaje-Servicio amplía esta lógica más allá del aula hacia un aprendizaje experiencial, comprometido y transformador. En el SL, los conocimientos adquiridos en clase se aplican a situaciones de la vida real para mejorar la sociedad.



## ¿Qué es el aprendizaje-servicio?

Aunque carece de una definición única y universal, el SL puede entenderse como una metodología educativa integradora que combina los procesos de aprendizaje con acciones concretas de servicio a la comunidad. Lo que hace único al SL es su fusión intencionada de la educación académica y la acción solidaria, lo que permite que ambos componentes se enriquezcan mutuamente: el servicio da sentido al aprendizaje, y el aprendizaje mejora la calidad del servicio.

Esta metodología no es lo mismo que el voluntariado o una actividad extracurricular. Se trata de una estrategia pedagógica estructurada, consciente y planificada que aborda necesidades sociales reales y se conecta directamente con los contenidos curriculares. Así, el SL se convierte en una respuesta innovadora a los retos educativos actuales, ofreciendo un aprendizaje más humano, práctico y transformador.

## Características fundamentales del aprendizaje-servicio

Según autores como Puig y Palos (2006), el SL se caracteriza por:

- **Una intencionalidad educativa y solidaria:** el SL se basa en un objetivo de aprendizaje claro y en una acción solidaria que responde a necesidades sociales reales. Sigue procesos de aprendizaje conscientes, planificados y sistemáticos que vinculan las tareas de servicio con contenidos curriculares y competencias relevantes, tanto en la educación formal como en la no formal.
- **Respuesta a necesidades sociales reales:** el AL entiende el servicio como una forma de abordar los problemas de la comunidad.
- **Pedagogía activa y reflexiva:** inspirada en el aprendizaje experiencial, la colaboración, el trabajo cooperativo, la indagación, la resolución de problemas, la interdisciplinariedad y la reflexión continua.
- **Trabajo en red:** el SL no se lleva a cabo de forma aislada. Requiere alianzas entre escuelas, organizaciones sociales, familias y la comunidad en general. Estas alianzas permiten a las escuelas abrirse a la sociedad y a las organizaciones comunitarias para ejercer influencia educativa, en consonancia con la idea de la «ciudad educadora», donde todo el tejido cívico contribuye a la educación.
- **Impacto educativo y social:** El SL genera una doble transformación: los estudiantes crecen personal y académicamente, y la comunidad se beneficia de un servicio útil y significativo.

## ¿Cómo se implementa?

### Fases de implementación del SL

- **Exploración y conexión con la realidad:** El proceso comienza con la identificación de las necesidades del entorno local (escuela, barrio, comunidad), fomentando la observación activa, el pensamiento crítico y el análisis social. Esta fase es esencial para garantizar que el servicio planificado responda a problemas reales y motive a los alumnos. El proyecto también se conecta con los contenidos curriculares, lo que permite que el aprendizaje sea relevante y aplicado. Esto puede hacerse mediante lluvias de ideas, debates, observación directa o simples entrevistas.
- **Conexión curricular:** Tras identificar algunas necesidades, los educadores analizan cómo se relacionan con los contenidos curriculares. El objetivo es encontrar puntos de intersección en los que el servicio mejore la comprensión de los conceptos y el conocimiento pueda utilizarse para abordar las necesidades. Por ejemplo, si los alumnos están aprendiendo sobre cuestiones medioambientales, podrían organizar una limpieza del parque.
- **Planificación colaborativa:** En esta fase, los alumnos —guiados por el profesor— definen el problema, diseñan las acciones y establecen los objetivos de aprendizaje y servicio. Asignan roles, identifican recursos y fijan un calendario. Este proceso fomenta la autonomía, la organización y la responsabilidad. Los pasos clave incluyen: 1) **Definición del proyecto:** Definir un proyecto de servicio específico y realista. ¿Qué problema concreto abordarán? ¿Qué acciones llevarán a cabo? ¿Cuáles son los objetivos de aprendizaje y servicio? 2) **Roles y responsabilidades:** Asignar roles dentro del grupo para fomentar el trabajo en equipo y la autonomía de los alumnos. Algunos pueden liderar la investigación, otros encargarse de la comunicación u organizar actividades. 3) **Recursos necesarios:** Identificar qué materiales, permisos o contactos se necesitan y cómo obtenerlos. 4) **Calendario:** Establecer un calendario realista para las diferentes fases del proyecto.



## ALL IN EDUCATION

- **Aprendizaje activo y reflexión continua:** A medida que avanza el proyecto, los alumnos investigan, aplican conocimientos, colaboran y abordan problemas del mundo real, convirtiendo el aprendizaje en una experiencia significativa. La reflexión individual y en grupo les permite interiorizar lo que han aprendido, reforzar valores y desarrollar habilidades metacognitivas. Elementos clave: 1) **Integración curricular:** Asegúrese de que las actividades de servicio estén directamente vinculadas al contenido curricular. 2) **Investigación en profundidad:** Anime a los alumnos a profundizar en el tema utilizando libros, fuentes en línea o entrevistas a expertos. 3) **Reflexión individual y en grupo:** Incluya oportunidades periódicas para reflexionar sobre sus sentimientos, lo que están aprendiendo sobre el tema, sobre sí mismos y sobre el trabajo en equipo. Utilice diarios de aprendizaje, debates guiados, presentaciones, etc.
- **Puesta en práctica del servicio:** Esta es la fase en la que se lleva a cabo la acción solidaria planificada. Los alumnos prestan el servicio en un entorno real, con el apoyo de los profesores. Es fundamental realizar un seguimiento continuo y se requiere flexibilidad para adaptarse a las exigencias del mundo real. Hay que asegurarse de que los alumnos se sientan preparados, apoyados y seguros de sí mismos.
- **Evaluación y celebración:** Se evalúan tanto el aprendizaje académico como el impacto del servicio. Se pueden utilizar herramientas como carpetas de trabajos, rúbricas, presentaciones o informes. Las celebraciones finales reconocen el esfuerzo y los logros de los alumnos, refuerzan los lazos comunitarios y destacan el valor del aprendizaje transformador.

### ¿Qué recursos se necesitan?

El aprendizaje-servicio, como cualquier iniciativa educativa sólida, requiere una variedad de recursos:

- **Recursos humanos:**

Tiempo del profesorado: Los educadores necesitan tiempo para planificar, coordinarse con la comunidad, supervisar el progreso de los alumnos y apoyar la reflexión, a veces tanto dentro como fuera del horario lectivo.

Apoyo de la dirección y el personal del centro: La implicación de la dirección del centro y de los compañeros es esencial para integrar el aprendizaje-servicio en la cultura escolar y proporcionar apoyo logístico y en la resolución de problemas.

Colaboración con la comunidad: Mantener vínculos con organizaciones locales, expertos o voluntarios es clave para identificar las necesidades reales e involucrar a los alumnos en un servicio significativo.

Participación de las familias (opcional): Involucrar a las familias puede enriquecer el proyecto con recursos adicionales, conocimientos o apoyo logístico.

- **Recursos organizativos:**

Guías y materiales de apoyo: Numerosas guías en línea e impresas (por ejemplo, de CLAYSS o Zerbikas) ofrecen orientación, ejemplos de proyectos y herramientas de planificación y evaluación.

Espacios de planificación y reflexión: Se necesita tiempo y espacio físico para que los estudiantes planifiquen acciones, reflexionen sobre sus experiencias y compartan lo aprendido.

Herramientas de comunicación: Las plataformas en línea, el correo electrónico, los tableros de anuncios o las reuniones ayudan a mantener una comunicación fluida entre los estudiantes, los profesores y los socios de la comunidad.

- **Recursos logísticos y materiales:**

Dependiendo del tipo de servicio, pueden ser necesarios materiales físicos, tecnología, transporte o permisos legales.

- **Recursos pedagógicos:**

Alineación curricular: Asegúrate de que el proyecto de SL esté bien integrado con el contenido académico y de que los recursos apoyen tanto los objetivos de aprendizaje como los de servicio.

Herramientas de reflexión: Los diarios de aprendizaje, los cuestionarios, los debates o las presentaciones pueden fomentar la reflexión individual y grupal.

Rúbricas y criterios de evaluación: Utilice criterios claros para evaluar tanto el aprendizaje académico como el impacto del servicio.



Espacios de presentación y celebración: Dedique tiempo y espacio para que los estudiantes muestren sus logros y celebren el impacto de su proyecto.

● **Recursos financieros:**

No siempre son necesarios, pero algunos proyectos pueden requerir financiación, que puede obtenerse a través de recaudaciones de fondos en la escuela o subvenciones externas.

**¿Cuáles han sido los resultados?**

El impacto del aprendizaje-servicio es profundo y multidimensional, y se manifiesta en varios niveles:

**1. Para los estudiantes:**

Un aprendizaje más significativo: la relevancia para el mundo real da un nuevo propósito al contenido académico, mejorando la retención y la comprensión.

Competencias clave: Se desarrollan habilidades de comunicación, liderazgo, trabajo en equipo, pensamiento crítico, resolución de conflictos, planificación y evaluación.

Crecimiento personal y social: se refuerzan la empatía, la autoestima, la resiliencia, la responsabilidad cívica y el compromiso social. Los estudiantes se sienten conectados con su comunidad y desarrollan un sentido de pertenencia.

Mayor motivación y compromiso: los estudiantes se sienten útiles, empoderados e implicados, lo que conduce a una actitud más positiva hacia el aprendizaje.

Ciudadanía activa: El SL promueve la conciencia social, el compromiso cívico y los valores democráticos.

**2. Para la comunidad:**

Respuesta a necesidades reales: Los servicios abordan problemas sociales concretos.

Vínculos sociales: Se refuerza la cohesión comunitaria a través de la colaboración interinstitucional.

Concienciación colectiva: Se dan visibilidad a los problemas sociales, fomentando la responsabilidad compartida.

Organizaciones empoderadas: La colaboración con los estudiantes aporta ideas frescas, energía y recursos a las organizaciones comunitarias, fortaleciendo su misión.

Cambio social: A largo plazo, el aprendizaje-servicio fomenta el compromiso y la participación ciudadana, así como una sociedad más justa y equitativa.

**3. Para las escuelas:**

Innovación metodológica: Los modelos de enseñanza tradicionales se sustituyen por metodologías activas.

Mejora del clima escolar: La cooperación, el respeto y el reconocimiento mutuo mejoran el entorno de aprendizaje.

Proyección social: La escuela se convierte en un motor del cambio social y mejora su imagen pública.

**4. Para las organizaciones sociales y la esfera política:**

Apoyo a su labor: Las organizaciones sociales reciben asistencia y una mayor visibilidad.

Fomento de la ciudadanía responsable: La Educación para el Desarrollo fomenta la conciencia política crítica y refuerza la democracia participativa.

Sostenibilidad educativa: Las escuelas y las comunidades aúnan sus recursos en pro del bienestar social.

**Competencias desarrolladas a través de SL**

La Educación para el Desarrollo (ED) fomenta el desarrollo integral de los alumnos en torno a cinco competencias clave para la educación del siglo XXI:

**Aprender a conocer:** pensamiento crítico, análisis social, comprensión de problemas complejos.

**Aprender a ser:** Autoconciencia, autoestima, responsabilidad, resiliencia, empoderamiento.

**Aprender a hacer:** habilidades técnicas y profesionales, planificación y gestión de proyectos, ejecución de tareas.



**Aprender a convivir:** Trabajo en equipo, empatía, resolución de conflictos, participación ciudadana.

**Aprender a emprender:** Creatividad, iniciativa, liderazgo, toma de decisiones y evaluación de resultados.

### **SL e inclusión: un puente natural**

Al igual que el Diseño de Aprendizaje Universal (UDL), el Aprendizaje-Servicio es intrínsecamente inclusivo. Ambos enfoques consideran la diversidad como un activo, no como una limitación. En los proyectos de Aprendizaje-Servicio, estudiantes con capacidades, orígenes y contextos diversos participan activamente en roles significativos, adaptando las tareas a sus puntos fuertes. Esto crea un entorno de respeto, reconocimiento y colaboración, donde todos tienen algo valioso que aportar.

El SL se alinea con los valores fundamentales de la educación inclusiva: igualdad de oportunidades, justicia social, participación y empoderamiento. Apoya no solo a las personas con discapacidad, sino también a los jóvenes en situaciones vulnerables, a los migrantes, a los estudiantes con dificultades de aprendizaje y a otras personas que, de otro modo, podrían sentirse desconectadas de la escuela.

### **Grupos destinatarios**

#### **1. Personas y grupos vulnerables:**

Personas mayores: residentes en residencias o que viven solas; los servicios pueden incluir compañía, lectura, talleres y actividades.

Niños y jóvenes en situación de riesgo: Refugios, programas de alimentación, apoyo educativo; los servicios pueden incluir clases particulares, juegos o ayuda con los deberes.

Personas con discapacidad: centros de día, organizaciones de apoyo o personas en su domicilio; los servicios pueden incluir compañía, ocio inclusivo o actividades de sensibilización.

Personas sin hogar: bancos de alimentos, centros de acogida, organizaciones de ayuda; los servicios pueden incluir la preparación de comidas, campañas de recogida de ropa o defensa de sus derechos.

Migrantes o refugiados: Refugios u organizaciones de apoyo; los servicios pueden incluir clases de idiomas, ayuda con el papeleo o actividades interculturales.

Personas con enfermedades crónicas u hospitalizadas: Los servicios pueden incluir compañía, entretenimiento o apoyo familiar.

#### **2. La comunidad en general:**

Barrios: proyectos de mejora urbana, limpieza de espacios públicos, creación de huertos comunitarios o actividades interculturales.

Centros de educación infantil y primaria: los alumnos más jóvenes pueden beneficiarse de actividades organizadas por compañeros mayores (cuentacuentos, juegos, talleres).

Bibliotecas y centros culturales: Organización de eventos, talleres o apoyo administrativo.

Parques y reservas naturales: Limpieza, reforestación o actividades de concienciación medioambiental.

#### **3. Organizaciones sin ánimo de lucro y sociales:**

Colaboración en proyectos: planificación de eventos, recaudación de fondos, tareas administrativas o voluntariado especializado.

Sensibilización: Creación de materiales informativos, campañas de sensibilización en colegios y comunidades.

#### **4. La propia escuela:**

Mejora de los espacios comunes: embellecimiento de patios, creación de zonas de lectura, organización de actividades entre compañeros.

Apoyo entre compañeros: clases particulares, programas de mentoría para alumnos nuevos o con dificultades.

### **Criterios para seleccionar a los beneficiarios**

A la hora de elegir a los beneficiarios, hay que tener en cuenta:

**Necesidades reales:** El servicio debe abordar necesidades genuinas e identificadas en la comunidad.

**Conexión con el plan de estudios:** El proyecto debe permitir a los estudiantes aplicar y profundizar los conocimientos adquiridos en el aula.

**Interés de los estudiantes:** La motivación y el compromiso aumentan cuando los estudiantes se identifican con la causa.

**Viabilidad y seguridad:** Los proyectos deben ser realistas y garantizar la seguridad de los estudiantes y los beneficiarios.

**Potencial de aprendizaje:** La experiencia debe ofrecer oportunidades significativas de aprendizaje y reflexión.

**Impacto:** El servicio debe tener un efecto tangible y positivo en los beneficiarios.



## Contexto nacional griego y metodologías de enseñanza inclusivas

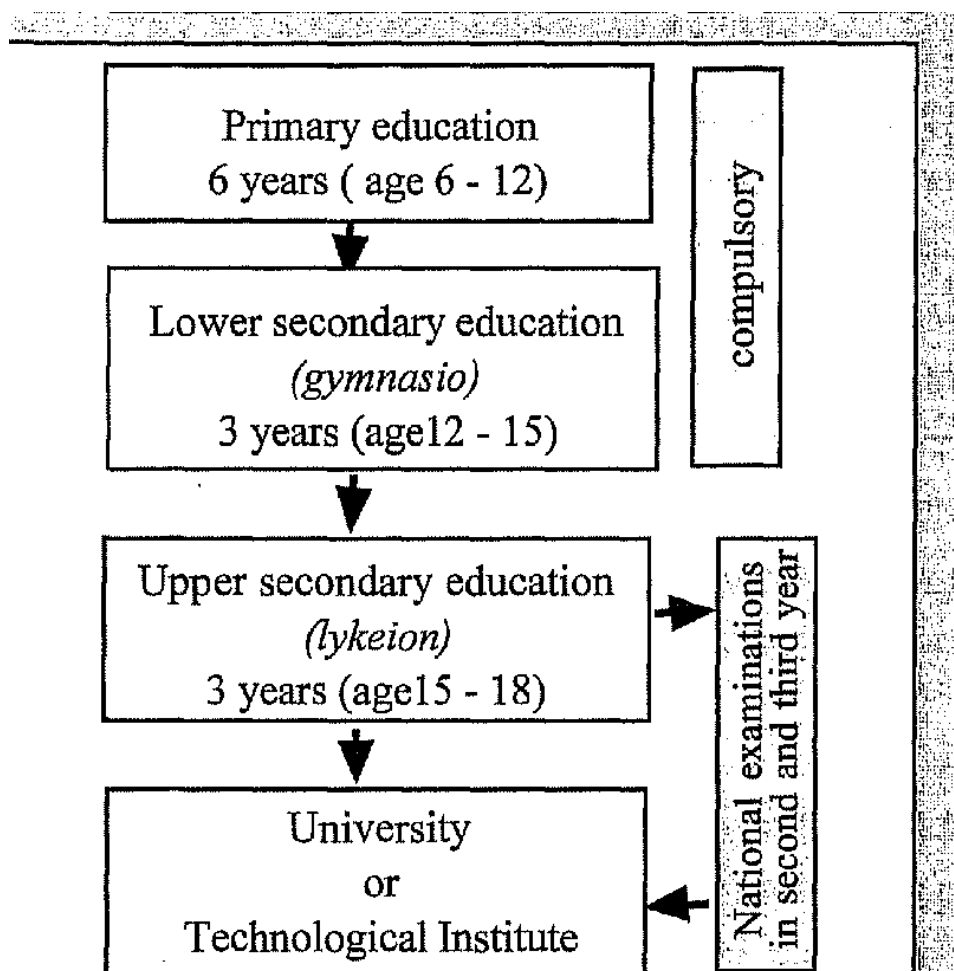
### Odyssea – Atenas (Grecia)

#### Sistema educativo y de formación griego

El sistema educativo griego está centralizado y regulado por el **Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes**.

El sistema se divide en tres niveles principales:

- **Educación preescolar** (Nipiagogeio): de 4 a 6 años (obligatoria a partir de los 4 años)
- **Educación primaria** (Dimotiko Scholeio): de 6 a 12 años
- **Educación secundaria** (Gymnasio para la secundaria inferior, Lykeio o EPAL para la secundaria superior): de 12 a 18 años
- **Educación superior**: universidades e instituciones técnicas



Grecia ha realizado esfuerzos considerables para promover la educación inclusiva en consonancia con los marcos europeos y mundiales. El sistema educativo nacional incluye:

- Centros de enseñanza general con apoyo a la integración para alumnos con necesidades educativas especiales (NEE),

- Escuelas de educación especial para alumnos que requieren un apoyo más intensivo,
- Clases de inclusión (Τμήματα Ένταξης), que son unidades especializadas dentro de las escuelas ordinarias.
- Centros de Evaluación, Asesoramiento y Apoyo Interdisciplinarios (KEDASY)

Para más detalles:

### **Apoyo y orientación educativa**

Las recientes reformas educativas destinadas a mejorar la calidad de los servicios para todos los alumnos se han orientado explícitamente hacia la educación especial y la educación intercultural.

Siguiendo las prioridades establecidas en el artículo 24 de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la política educativa griega hace hincapié en el derecho de todos los alumnos, incluidos aquellos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, a la igualdad de acceso a la educación.

En este marco, la igualdad de acceso de los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales constituye un pilar fundamental del Plan de Acción Nacional sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, elaborado bajo la coordinación del Ministro de Estado.

El mencionado Plan de Acción Nacional prevé una amplia gama de medidas en el ámbito de la educación para los estudiantes con discapacidad y/o necesidades educativas especiales, con el objetivo de promover la educación inclusiva de conformidad con las recomendaciones de las Naciones Unidas, las organizaciones representativas de las personas con discapacidad, el Defensor del Pueblo y la Autoridad Nacional de Derechos Humanos.

El Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes ha elaborado y está aplicando el Plan de Acción Estratégico para la Igualdad de Acceso de los Estudiantes con Discapacidad, que constituye una ampliación del Plan de Acción Nacional sobre Discapacidad en el ámbito de la Educación. El Plan Estratégico incluye trece (13) objetivos operativos, que se desglosan en proyectos y acciones, con un calendario de ejecución predefinido, en áreas clave de intervención, tales como:

- revisión del marco legislativo vigente,
- asignación adecuada de recursos humanos y materiales,
- aumento de la accesibilidad física y digital,
- formación del personal en cuestiones de enseñanza diferenciada,
- mejora de los servicios de evaluación y apoyo,
- promoción de programas de educación inclusiva,
- fortalecimiento tanto de la intervención educativa temprana como de la formación profesional,
- igualdad de acceso al aprendizaje permanente y a la educación superior,
- mejora de la organización de las estadísticas recopiladas sobre personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales,
- evaluación del funcionamiento de las clases de integración y del apoyo paralelo.

El marco institucional actualmente vigente de la educación especial para personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales se establece principalmente en la Ley 3699/2008, en su versión vigente, y recientemente en las Leyes 4713/2020 y 4823/2021.

Se promueve la política de inclusión para todos los grupos vulnerables de la población estudiantil.

En este contexto, la educación intercultural:

- se refiere a la estructuración de las relaciones entre diferentes grupos culturales con el objetivo de eliminar la desigualdad y la exclusión social.
- establece el marco para una integración armoniosa y eficaz en el sistema educativo general de los alumnos con particularidades educativas, sociales y culturales.



Los objetivos de la educación intercultural (Ley 4415/2016) se persiguen mediante lo siguiente:

- 1) La matriculación de niños de diferentes orígenes culturales en las escuelas junto con los niños autóctonos
- 2) El refuerzo de la función democrática de la escuela basada en el respeto de los principios democráticos y los derechos de los niños
- 3) La elaboración de planes de estudios, libros de texto y recursos didácticos adecuados
- 4) La lucha contra las discriminaciones causadas por las diferencias culturales, la xenofobia y el racismo
- 5) Medidas y estructuras de apoyo a la inclusión educativa y social de los niños de origen migrante en un marco de equidad y respeto por su identidad cultural
- 6) Programas educativos adecuados y acciones de carácter intercultural dirigidos a todos los miembros de la comunidad educativa.

Los objetivos clave de la educación compensatoria son:

- la reintegración de los alumnos en el proceso de aprendizaje,
- la mejora de su rendimiento para que completen la educación obligatoria,
- la reducción del abandono escolar prematuro
- aumentar las tasas de acceso a la educación secundaria superior con la perspectiva de acceder a la educación superior.

Para este fin se han establecido una serie de estructuras compensatorias y de apoyo, tales como:

- la creación de escuelas interculturales (scholeia diapolitismikis ekpaidefsis) y escuelas para minorías (meionotika scholeia),
- las clases de acogida (taxeis ypochichis),
- la enseñanza de refuerzo (enischyтики didaskalia) y el apoyo didáctico adicional (prosthethi didaktiki stirixi),
- el orientador escolar,
- medidas contra la violencia interescolar
- escuelas en centros de internamiento
- así como las zonas de prioridad educativa (zones ekpaideftikis proteraiotitas - ZEP). Las zonas de prioridad educativa promueven la inclusión equitativa en el sistema educativo de los alumnos procedentes de zonas con bajos indicadores educativos y socioeconómicos.

Además, la educación de los hijos de los refugiados y su inclusión sin problemas en las estructuras escolares ha sido un objetivo de la política educativa del Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes.

En virtud de lo dispuesto en la Ley 4823/2021, se crea un Consejo Regional de Supervisores (PESEP) en la sede de todas las Direcciones Regionales de Educación Primaria y Secundaria. Este Consejo está compuesto por supervisores regionales de calidad en la educación.

El Consejo se encarga de:

- cuestiones de planificación educativa
- cuestiones relacionadas con el apoyo a la labor educativa
- apoyar la formación en diversas modalidades y temas
- la formación en diversas modalidades y temas
- la coordinación y la cooperación entre las diferentes estructuras
- los directivos escolares, los profesores y los miembros del personal docente especializado y de asistencia especial en su trabajo diario, y
- la planificación general y la autoevaluación del trabajo de las unidades escolares.

Además, en cada Dirección de Educación Primaria y Secundaria se prevé la creación de:

- un supervisor de calidad en la educación
- puestos de asesores educativos de diversas especialidades, incluidos los asesores de educación especial e inclusiva. Los asesores de educación especial e inclusiva asumen la responsabilidad pedagógica en los grupos de centros de



educación primaria y secundaria en lo que respecta al objetivo de la educación inclusiva.

Asimismo, la Ley 4823/2021 redefine la función de:

- Centros de Evaluación, Orientación y Apoyo Interdisciplinarios (KEDASY)
- Redes Escolares de Apoyo Educativo (SDEY)
- Comités de Apoyo Interdisciplinario (EDY).

En la educación superior, la fuerte dimensión social de la política nacional griega, principalmente como resultado de una serie de disposiciones sobre el fortalecimiento de la calidad y la internacionalización de la educación superior y la conectividad con la sociedad, (ley 4009/2011, ley 4485/2017 y ley 4957/2022) se hace patente en el apoyo que reciben todos los estudiantes, y en particular los pertenecientes a grupos sociales vulnerables, a lo largo de sus estudios, a través de una serie de:

- medidas educativas y sociales,
- prestaciones
- e instalaciones.

Por último, de conformidad con la Ley 4763/2020 y la reciente Ley 5082/2024, una política clave del Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes es la planificación, coordinación, supervisión y evaluación de políticas, acciones y programas en el ámbito de la formación profesional y el aprendizaje permanente, sin discriminación ni exclusiones. Con el objetivo principal de:

- proporcionar recursos humanos con cualificaciones adaptadas a las necesidades reales del mercado laboral,
- aumentar el empleo con puestos de trabajo de calidad, organizar mejor la competitividad de la economía griega,
- reforzar el desarrollo personal y la mejora de las competencias de los ciudadanos,
- garantizar los derechos y la igualdad de oportunidades para todos los jóvenes, lo que conducirá a su plena inclusión en la vida educativa, social y económica del país.

### **Definición del grupo o grupos destinatarios**

La educación especial comprende una serie de servicios educativos para alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales con diagnóstico médico.

El Estado garantiza y mejora continuamente el carácter obligatorio de la educación especial, haciendo hincapié en que esta constituye una parte integral de la educación pública obligatoria y gratuita, impartida a personas con discapacidad de todas las edades y niveles educativos.

De conformidad con la Ley 3699/2008, se consideran alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales aquellos que manifiestan dificultades de aprendizaje significativas durante todo o parte de su vida escolar debido a: trastornos sensoriales, mentales, cognitivos, del desarrollo, psicológicos y neuropsicológicos, que afectan a la adaptación escolar y al proceso de aprendizaje, y que se basan en una evaluación interdisciplinaria.

Esta categoría de alumnos incluye a personas con discapacidad intelectual, deficiencias sensoriales en la visión y la audición, discapacidad motora, enfermedades crónicas incurables, trastornos del habla, dificultades específicas de aprendizaje (por ejemplo, dislexia, discalculia), trastorno por déficit de atención con o sin hiperactividad, trastornos generalizados del desarrollo (espectro autista) y discapacidades múltiples.

Los alumnos con necesidades educativas especiales también incluyen a aquellos con dificultades cognitivas, emocionales y sociales complejas, así como a los que presentan conductas delictivas debidas a maltrato, negligencia o abandono parental, o a violencia doméstica. La categoría de alumnos con necesidades educativas especiales también puede incluir a aquellos que posean una o más habilidades y talentos mentales especiales.

### **Medidas de apoyo específicas**

La política educativa nacional sobre la escolarización de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales tiene como objetivo la integración en los centros de enseñanza ordinarios mediante la provisión de estructuras y



servicios de apoyo adecuados.

La discapacidad y las necesidades educativas especiales de los alumnos son examinadas y determinadas por:

-los Centros de Certificación de Discapacidad (KEPA), los Comités Supremos de Certificación de Discapacidad de la Ley [4058/2012](#),

-los Centros de Evaluación, Asesoramiento y Apoyo Interdisciplinarios (KEDASY),

-los Centros Comunitarios de Salud Mental para Niños y Adolescentes,

-los Centros de Salud Mental.

Los Centros de Certificación de Discapacidad, los Comités Supremos de Certificación de Discapacidad en materia de salud, los Centros Comunitarios de Salud Mental para Niños y Adolescentes y los Centros de Salud Mental no tienen competencia en materia de educación y cuestiones escolares, que son competencia exclusiva de los Centros de Evaluación, Asesoramiento y Apoyo Interdisciplinarios (KEDASY).

Los KEDASY tienen la responsabilidad exclusiva de la asignación, la matriculación, el traslado y la asistencia a una unidad escolar o e adecuada de los alumnos con discapacidad o con necesidades educativas especiales, así como de proporcionar el contexto adecuado de apoyo individualizado, como el apoyo paralelo o la asistencia a una clase de integración escolar en la educación general.

Los informes de evaluación van acompañados de un Programa Educativo Personalizado, que incluye ejes clave y directrices generales y se elabora en colaboración con los padres o tutores del alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales, o con los propios alumnos, si es posible. El informe de evaluación final y los puntos principales del programa educativo personalizado se comunican a los padres o tutores. En cuanto al momento de la reevaluación, este lo determina KEDASY en función del tipo y el grado de las necesidades educativas y las dificultades de aprendizaje identificadas en el alumno. Si no se especifica el momento de la reevaluación, los informes tienen validez permanente.

Sobre la base de la evaluación individual y la recomendación de KEDASY, la educación de las personas con discapacidad y/o necesidades educativas especiales puede tener lugar en un centro de enseñanza ordinaria, donde se ofrecen las siguientes opciones de escolarización.

En concreto, los alumnos pueden asistir a:

- Una clase ordinaria de un centro de enseñanza general, en el caso de alumnos con dificultades de aprendizaje leves. Los alumnos cuentan con el apoyo del profesor de la clase, que colabora caso por caso con los KEDASY.
- Una clase de una escuela ordinaria, con apoyo simultáneo (educación inclusiva) por parte de profesores de educación especial, cuando sea imprescindible debido al tipo y grado de las necesidades educativas especiales.
- Clases de integración especialmente organizadas y dotadas del personal adecuado, que funcionan en los centros de educación general y profesional. Las clases de integración ofrecen dos tipos de programas:
  1. Programas combinados de educación general y especializada (hasta 15 horas lectivas semanales), según lo determine el KEDASY competente, para alumnos con necesidades educativas especiales más leves.
  2. Programas especializados en grupo o individualizados de horario ampliado, según lo determine el KEDASY competente, para alumnos con necesidades educativas especiales más graves, que no son atendidas por centros de educación especial independientes. El programa especializado puede ser independiente de los programas ordinarios, de acuerdo con las necesidades de los alumnos.

Las clases de integración tienen como objetivo crear un entorno escolar plenamente inclusivo para los alumnos con necesidades educativas especiales. Los profesores de las clases de integración apoyan a los alumnos dentro de su entorno escolar, al tiempo que colaboran estrechamente con los profesores de aula para diferenciar las actividades y las prácticas docentes e introducir ajustes en los contenidos de aprendizaje y el entorno de enseñanza ([ley 4386/2016](#)). Esto se logra mediante:

- la implementación de programas de educación especial,
- ajustes en los contenidos de enseñanza y aprendizaje,
- el uso de equipos especiales, incluidos equipos de aprendizaje electrónico, software y logística
- otras soluciones proporcionadas por los KEDASY.



## ALL IN EDUCATION

En virtud de la Ley 4823/2021, el objetivo principal de los Centros de Evaluación, Asesoramiento y Apoyo Interdisciplinarios (KEDASY) es apoyar a las unidades escolares y a los Talleres de Educación y Formación Profesional Especial con el fin de garantizar la igualdad de acceso a la educación y asegurar el desarrollo y el progreso social y emocional.

Los KEDASY se encargan de:

- explorar y evaluar las necesidades educativas y psicosociales
- intervenciones y medidas educativas y psicosociales específicas, así como de orientación profesional
- apoyo integral al trabajo escolar
- informar y formar
- sensibilización social.

Los KEDASY realizan evaluaciones individuales y emiten informes de evaluación —diagnósticos— sobre las siguientes situaciones:

1. Cuando se ponen de manifiesto necesidades relevantes tras las acciones emprendidas para explorar las necesidades educativas y psicosociales. En estos casos, los alumnos para los que existen indicios de necesidades educativas especiales o los que se enfrentan a otro tipo de dificultades es o psicosociales son sometidos a una evaluación más exhaustiva por parte de los KEDASY. Especialmente si se considera necesario tras la finalización de un programa de apoyo breve.
2. Tras una recomendación de los Comités de Apoyo Interdisciplinario, cuando se estima que determinados alumnos necesitan una evaluación y un diagnóstico más exhaustivos, a pesar de haber realizado el programa de apoyo breve en el centro educativo.
3. Por recomendación del equipo de apoyo educativo del alumno, en los centros escolares donde no existan Comités de Apoyo Interdisciplinario, tras la aplicación de un programa de apoyo breve.
4. A petición de un padre o madre ante el KEDASY competente.

Los KEDASY también:

- evalúan a los alumnos a petición del claustro de profesores.
- apoyan a las unidades escolares en la preparación y ejecución de programas de intervención a corto plazo,
- colaboran en la especialización de los ejes principales de los Programas de Educación Personalizada de los alumnos,
- apoyan y supervisan el progreso de los alumnos en materia de educación y salud mental

Cuando la asistencia de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales a los centros del sistema educativo ordinario y a las clases de integración resulte difícil debido al tipo y nivel de la discapacidad, la educación podrá ser impartida por:

- Unidades escolares de educación especial
- Centros o clases que operan de forma independiente o como sucursales de otros centros en hospitales, centros de rehabilitación, institutos de educación juvenil, institutos de enfermedades crónicas o servicios de educación y rehabilitación de unidades de salud mental, siempre que haya personas en edad escolar con discapacidad o necesidades educativas especiales alojadas en ellos. Estas estructuras educativas se consideran unidades escolares de educación especial, dependientes del Ministerio de Educación, Asuntos Religiosos y Deportes y del marco de la educación especial para niños en edad escolar, y aplican programas educativos supervisados por el Ministerio. Otros organismos o entidades privadas, oficialmente acreditados, pueden prestar servicios de educación, formación y asesoramiento equivalentes a los prestados por las unidades escolares de educación especial del Ministerio, a personas mayores de 15 años que padezcan retraso mental grave y discapacidades relacionadas
- La enseñanza a domicilio, debido a afecciones graves, temporales o crónicas, que no permiten el desplazamiento y la asistencia de estos alumnos a los centros escolares. La enseñanza a domicilio no es impartida obligatoriamente



por un profesor de educación especial, a menos que el KEDASY competente haya emitido oficialmente un diagnóstico diferente.

La educación en escuelas especiales impartida a niños con discapacidad y necesidades educativas especiales se inscribe en el mismo marco vigente en la educación general.

Según el 10.º Boletín de Información Estadística titulado «*Datos sobre la educación de alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales*» de la Confederación Nacional de Personas con Discapacidad (ESAMEA), se recogen los siguientes datos:

Hay 101 683 alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales (con o sin diagnóstico oficial) matriculados en la educación primaria y secundaria general y especial, lo que representa el 7 % del total de la población estudiantil del país.

El 88 % de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales asiste a centros de educación general. Durante el curso escolar 2019-2020, 89 597 alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales estaban matriculados en la educación primaria y secundaria general, mientras que 12 086 alumnos estaban matriculados en Escuelas de Educación y Formación Especial (SMEAE).

Los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales que asisten a centros de educación general reciben apoyo en clases de inclusión (Τμήματα Ένταξης) con programas tanto comunes como especializados en un porcentaje del 42,1 % (37 738 alumnos), mientras que un porcentaje similar (41,2 %) recibe apoyo únicamente del profesor de la clase general.

El 36,4 % de los alumnos que asisten a clases de inclusión no tienen un diagnóstico oficial de discapacidad y/o necesidades educativas especiales.

Al 10,7 % de los alumnos con discapacidad y/o necesidades educativas especiales en centros de educación general se les ha concedido apoyo paralelo (9 612 alumnos).

El número de alumnos que reciben apoyo especializado (más allá del profesor de aula general) disminuye significativamente a medida que pasan de la educación primaria a la secundaria inferior y superior, donde el porcentaje de alumnos apoyados únicamente por profesores de educación general supera el 90 %.

## Retos nacionales en la implementación de métodos de enseñanza inclusivos

La implementación de prácticas educativas inclusivas en Grecia se enfrenta a importantes obstáculos, relacionados con la estructura del sistema educativo, la formación del profesorado y las actitudes de la sociedad y la comunidad escolar. Estos retos pueden clasificarse en organizativos, cognitivos y conductuales.

### Retos organizativos

El sistema educativo griego se caracteriza por una fuerte centralización, lo que limita la autonomía de las unidades escolares y su capacidad para adoptar prácticas innovadoras. La falta de financiación adecuada, equipamiento, infraestructuras accesibles y planes de estudios apropiados dificulta la participación en igualdad de condiciones de los alumnos con necesidades educativas especiales. Además, los retrasos en la contratación de personal especializado y la ausencia de apoyo institucional continuo afectan a la calidad de la educación impartida.

Un ejemplo clave de ineficiencia sistémica es el funcionamiento de los Centros de Apoyo Educativo y Asesoramiento (KEDASY). Hay un total de 71 centros KEDASY. Sin embargo, según un informe del Tribunal de Cuentas, solo se tramitaron el 27,11 % de las solicitudes durante el curso escolar 2018-2019. Al año siguiente, se tramitaron el 26,56 % de las solicitudes, y en 2020-2021, la cifra fue solo del 28,32 %. Según las respuestas de los empleados de KEDASY, las principales razones de estos retrasos incluyen la escasez de personal (83 %), la falta de espacio adecuado (62 %), la ausencia de herramientas psicométricas (59 %) y la falta de personal con experiencia (59 %). Estos problemas sistémicos retrasan significativamente la emisión de evaluaciones oficiales y recomendaciones educativas, lo que dificulta aún más el acceso a los servicios de apoyo adecuados.

### Retos cognitivos

Muchos docentes no han recibido la formación necesaria para implementar de manera eficaz prácticas inclusivas en el aula. La falta de conocimientos y de herramientas pedagógicas adecuadas dificulta la aplicación de una enseñanza diferenciada, lo que da lugar a que no se satisfagan las diversas necesidades de aprendizaje de todos los alumnos. El desarrollo de programas de formación sistemáticos y orientados a la práctica es un requisito previo fundamental para el éxito de la educación inclusiva.

### Retos conductuales

Las actitudes y percepciones de los docentes, los padres y los alumnos influyen significativamente en la eficacia de la inclusión. La falta de concienciación dentro de la comunidad escolar y de la sociedad en su conjunto crea barreras para la aceptación de los niños con discapacidad y/o necesidades educativas especiales. Los comportamientos negativos y los prejuicios a menudo desalientan la plena participación de estos alumnos en el entorno escolar. Además, la falta de colaboración entre los padres y las escuelas, así como el apoyo familiar limitado, agravan estos retos.

La implementación exitosa de la educación inclusiva requiere inversión en infraestructura y recursos humanos, cambios en la política educativa y el fortalecimiento de una cultura de aceptación y colaboración en todos los niveles del sistema educativo. Promover valores como la igualdad, el respeto a la diversidad y los derechos de todos los niños es de vital importancia para crear una escuela abierta y accesible para todos.

## Metodologías de enseñanza inclusiva: aprendizaje cooperativo (Ομαδοσυνεργατική Διδασκαλία) y enseñanza diferenciada (Διαφοροποιημένη Διδασκαλία)

### 1) APRENDIZAJE COOPERATIVO (ΟΜΑΔΟΣΥΝΕΡΓΑΤΙΚΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

El aprendizaje cooperativo es un enfoque pedagógico que hace hincapié en el trabajo colectivo y la interacción activa entre los alumnos en pequeños grupos. Según los documentos oficiales del sistema educativo griego, este método fomenta un entorno de aprendizaje dinámico y participativo en el que los alumnos exploran, resuelven problemas y realizan tareas de forma colaborativa. Su objetivo no es solo mejorar la comprensión académica, sino también desarrollar habilidades sociales, promover el respeto mutuo y fomentar relaciones interpersonales positivas. El método es adaptable a diferentes niveles educativos y está diseñado para involucrar a alumnos con diversas capacidades, garantizando una participación inclusiva y significativa para todos.

#### ¿Cómo se aplica?

Fases del método de aprendizaje cooperativo:

Primera fase: Preparación de la enseñanza, formación de grupos y asignación de tareas

El profesor identifica el tema y los objetivos de la materia que se va a estudiar.

El profesor determina los miembros del grupo aplicando métodos para asignar a los alumnos en función de criterios específicos.

Se forman los grupos.

Se redacta un contrato de cooperación que todos los miembros aceptan de mutuo acuerdo.

#### Segunda fase: Trabajo cooperativo en grupo

El profesor actúa como asesor de cada grupo, describiendo los pasos de las tareas para los miembros.

Se asignan funciones a cada miembro del grupo

Se nombra a un coordinador de grupo.

Las tareas se llevan a cabo dentro del grupo.



El trabajo en grupo se compila a partir de las contribuciones individuales de los miembros.

### **Tercera fase: Presentación del trabajo en grupo**

El coordinador del grupo presenta los resultados del trabajo del grupo.

La clase en su conjunto formula preguntas y comentarios.

El profesor resume las conclusiones.

Se destacan los nuevos conocimientos.

### **Cuarta fase: Evaluación**

Los alumnos realizan una autoevaluación y una evaluación entre pares de acuerdo con el contrato de cooperación establecido al inicio del método, centrándose en el logro de los objetivos y el grado de colaboración.

### **Quinta fase: Resumen**

Se realiza un resumen de los puntos principales, que estructuran los elementos de la metacognición de los alumnos.

### **¿Qué recursos requiere?**

La implementación efectiva del aprendizaje cooperativo en el contexto educativo griego requiere una serie de recursos fundamentales, que pueden clasificarse a grandes rasgos de la siguiente manera:

#### **Educadores cualificados y en formación continua:**

Los docentes deben recibir una formación inicial especializada, así como un desarrollo profesional continuo centrado en las metodologías de aprendizaje cooperativo, la dinámica de grupo y la pedagogía inclusiva. Esto es esencial para el diseño, la facilitación y la evaluación de las actividades de aprendizaje colaborativo. El Ministerio de Educación y el Instituto de Política Educativa (IEPI) ofrecen programas estructurados destinados a mejorar las competencias de los docentes en estas áreas (Υπουργείο Παιδείας, 2023; IEPI, 2022).

#### **Asignación de tiempo adecuada:**

Los planes de estudios y los horarios escolares deben permitir tiempo suficiente para que los alumnos participen en trabajos en grupo, debates, evaluaciones entre compañeros y presentaciones. Es necesaria flexibilidad en la planificación de las clases para adaptarse a la naturaleza iterativa e interactiva del aprendizaje cooperativo (IEPI, 2022).

#### **Entorno de aprendizaje adecuado:**

La disposición física del aula debe favorecer la interacción y la colaboración entre los alumnos. Esto incluye distribuciones flexibles de los asientos, espacios que propicien los debates en grupo y accesibilidad para todos los alumnos, incluidos aquellos con necesidades educativas especiales (Ministerio de Educación, 2023).

#### **Materiales didácticos y apoyo tecnológico:**

Los docentes necesitan recursos didácticos adaptados, como hojas de trabajo colaborativas, directrices para proyectos y rúbricas de evaluación diseñadas específicamente para actividades en grupo. La integración de herramientas digitales (por ejemplo, pizarras interactivas, tabletas) mejora aún más la experiencia de aprendizaje colaborativo y favorece el aprendizaje diferenciado (IEPI, 2022).

#### **Apoyo administrativo e institucional:**

La dirección de los centros escolares y las autoridades educativas deben apoyar activamente la implementación del aprendizaje cooperativo mediante el respaldo de políticas, la provisión de recursos, adaptaciones en la programación y marcos de evaluación que reconozcan el trabajo en grupo como un enfoque pedagógico clave (Υπουργείο Παιδείας, 2023).

### **Preparación de los alumnos y desarrollo de habilidades sociales:**

El éxito del aprendizaje cooperativo también depende de la preparación de los alumnos para trabajar de forma respetuosa y eficaz en grupos diversos. El desarrollo de habilidades interpersonales, estrategias de resolución de conflictos y una cultura de respeto mutuo es crucial para fomentar un entorno colaborativo positivo (IEPI, 2022).

### **¿Cuáles han sido los resultados?**

El aprendizaje cooperativo ha demostrado tener un impacto positivo significativo en la promoción de la inclusión en los entornos educativos:

#### **Mayor inclusión social:**

El aprendizaje cooperativo fomenta activamente la integración social de los alumnos de diversos orígenes, incluidos los pertenecientes a minorías étnicas, los alumnos con discapacidad y otros grupos vulnerables o marginados. Al trabajar en colaboración en grupos, los alumnos desarrollan el respeto, la comprensión y la aceptación de las diferencias, lo que ayuda a derribar las barreras sociales y los estereotipos.

#### **Mayor participación de todos los estudiantes:**

Este método garantiza que todos los alumnos, independientemente de sus capacidades o procedencias, tengan voz y desempeñen un papel significativo dentro del grupo. Fomenta la participación y la colaboración equitativas, reduciendo los sentimientos de aislamiento y exclusión que, de otro modo, podrían experimentar algunos alumnos.

#### **Desarrollo de la empatía y la responsabilidad colectiva:**

Los alumnos aprenden a apreciar perspectivas diversas y desarrollan empatía, lo que fomenta una cultura de apoyo mutuo en el aula. Este crecimiento socioemocional es clave para crear aulas inclusivas donde se valore la diversidad y los alumnos se sientan seguros y apoyados.

#### **Reducción del estigma social y los estereotipos:**

A través de la interacción regular y las tareas cooperativas, los alumnos cuestionan las ideas preconcebidas y los estereotipos sociales relacionados con el género, la etnia, la capacidad u otros factores demográficos. Esto contribuye a crear un ambiente escolar más tolerante e inclusivo.

#### **Apoyo a los grupos vulnerables:**

El aprendizaje cooperativo proporciona un marco de apoyo que anima a los alumnos de grupos sociales vulnerables a participar de forma activa y con confianza en el proceso de aprendizaje. También mejora su autoestima y su sentido de pertenencia, aspectos fundamentales para su éxito académico y social.

La inclusión es un resultado fundamental del aprendizaje cooperativo, ya que promueve la participación equitativa, el respeto por la diversidad y la integración social. Este método ayuda a crear un ambiente en el aula en el que todos los alumnos puedan prosperar académica y socialmente, independientemente de sus diferencias individuales.

### **¿A qué grupo va dirigido?**

El método de aprendizaje cooperativo se dirige principalmente a alumnos de secundaria (Gymnasium), independientemente de sus distintos niveles de capacidad. Este enfoque tiene como objetivo fomentar una mayor interacción, colaboración y participación activa entre todos los alumnos. Sin embargo, el aprendizaje cooperativo no se limita a este grupo de edad; también es aplicable a alumnos de diversas edades y con necesidades de aprendizaje variadas, haciendo hincapié en el desarrollo de habilidades sociales y la promoción de dinámicas de aprendizaje en grupo.

Además, el aprendizaje cooperativo se adapta a alumnos con diferentes niveles cognitivos y capacidades de aprendizaje, fomentando el respeto, la aceptación y la participación inclusiva en el aula. El método es adaptable y puede implementarse



en todas las etapas educativas, con modificaciones adecuadas a las necesidades y características específicas de cada grupo de alumnos. Esta flexibilidad garantiza que el aprendizaje cooperativo apoye eficazmente a un amplio espectro de alumnos, facilitando tanto el desarrollo académico como el social.

## 2) ENSEÑANZA DIFERENCIADA (ΔΙΑΦΟΡΟΠΟΙΗΜΕΝΗ ΔΙΔΑΣΚΑΛΙΑ)

La enseñanza diferenciada tiene como objetivo la enseñanza y el aprendizaje eficaces para cada alumno, a quienes se les exige convivir en clases específicas con alumnos de aproximadamente la misma edad, pero con niveles muy diferentes de competencia lingüística, habilidades, motivaciones y necesidades.

### ¿Cómo se aplica?

La diferenciación significa adaptar la enseñanza para satisfacer las necesidades individuales. Ya sea que los profesores 90 diferencien el contenido, el proceso, los productos o el entorno de aprendizaje,

Contenido: lo que el alumno necesita aprender o cómo accederá a la información;

Proceso: actividades en las que participa el alumno para comprender o dominar el contenido;

Productos: proyectos finales que piden al alumno que repase, aplique y amplíe lo que ha aprendido en una unidad; y

Entorno de aprendizaje: la forma en que funciona y se percibe el aula.

### ¿Qué recursos requiere?

La implementación de la enseñanza diferenciada requiere una combinación de herramientas estratégicas, estructuras de planificación y recursos para el aula. Los docentes necesitan herramientas de diagnóstico para evaluar los niveles de preparación, los intereses y los perfiles de aprendizaje de los alumnos, a menudo mediante observaciones, autoevaluaciones y protocolos de evaluación. También exige una amplia gama de materiales didácticos, como organizadores gráficos, actividades por niveles, centros de aprendizaje, contenidos multimedia y textos adaptados. Los docentes también deben recibir apoyo mediante formación y desarrollo profesional para diseñar lecciones diferenciadas eficaces y gestionar las diversas necesidades del aula. Además, el tiempo dedicado a la planificación colaborativa, las herramientas de evaluación formativa y el apoyo a nivel escolar son fundamentales para adaptar las lecciones, reorganizar los grupos y ajustar los métodos de impartición de contenidos de manera eficaz.

### ¿Cuáles han sido los resultados?

La implementación de la enseñanza diferenciada en las escuelas griegas ha demostrado varios resultados positivos. Las investigaciones y las aplicaciones prácticas indican mejoras en la participación y la motivación de los alumnos, ya que estos experimentan actividades de aprendizaje adaptadas a sus capacidades e intereses. También hay pruebas de un mejor rendimiento académico, especialmente entre los alumnos con dificultades de aprendizaje o aquellos que requieren apoyo adicional. Además, los docentes informan de una mejor gestión del aula y una mayor satisfacción profesional debido a la eficacia del enfoque a la hora de satisfacer las necesidades individuales. En general, el método contribuye a reducir el fracaso escolar y la exclusión social.

### ¿A qué grupo va dirigido?

El grupo destinatario de este método incluye una amplia gama de alumnos con necesidades y capacidades diversas. Este método apoya especialmente a los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE), como aquellos que se enfrentan a discapacidades o dificultades de aprendizaje, así como a alumnos de diversos orígenes lingüísticos, incluidos los hablantes no nativos y los alumnos bilingües. También aborda las necesidades de los alumnos con diferentes niveles cognitivos y estilos de aprendizaje dentro de la misma clase, junto con aquellos que requieren apoyo conductual o emocional.

## Referencias

### Italia

- Arias, E., Eden, H., Fischer, G., Gorman, A. y Scharff, E. (2000). *Transcending the Individual Human Mind - Creating Shared Understanding through Collaborative Design*.
- Barba M., *SPQR: Storia di Roma antica*. Mondadori, 2015.
- Bastiani, J. (1987). *Padres y profesores: perspectivas sobre las relaciones entre el hogar y la escuela*. Windsor: NFER-NEL-SON Publishing.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2002). *Índice de inclusión. Desarrollo del aprendizaje y la participación en las escuelas*. CSIE.
- Bruner J. S. (1986). *La mente multidimensional*, Bari: La Terza.
- Bruner, J., *La cultura de la educación*. Feltrinelli, 1997.
- Bruner, J., *Mentes reales, palabras posibles*. Harvard University Press, 1986.
- Bruner, J. (1997). *La cultura de la educación*. Milán: Feltrinelli.
- Bruner, J. S. (1990). *Actos de significado* (trad. it. *La ricerca del significato*, Bollati Boringhieri. Turín 1992).
- Campbell J., *El héroe de las mil caras*, Princeton University Press, 1949.
- Cook, L., y Friend, M. (1995). *Co-teaching: Directrices para crear prácticas eficaces*. Focus on Exceptional Children.
- De Vecchi P., Gifi A., *La storia siamo noi. Haciendo historia con los alumnos*. La Scuola, 2011.
- Dieker, L. A., y Murawski, W. W. (2003). *La coenseñanza en la enseñanza secundaria: cuestiones específicas, tendencias actuales y sugerencias para el éxito*.
- Elogio fúnebre de M. Cipì. Einaudi Ragazzi, 1972.
- Fisher W., «La narrativa como paradigma de la comunicación humana». *Communication Monograph*. 1984, 51 (1), 1-22.
- Forlin, C. (2001). *Inclusión: identificación de posibles factores de estrés para los profesores de aulas ordinarias*.
- Friend, M., y Cook, L. (2007). *Interacciones: Habilidades de colaboración para profesionales de la educación*. Boston: Pearson.
- Friend, M., y Cook, L. (2010). *\*Interacciones: Habilidades de colaboración para profesionales escolares\**. Pearson.
- Friend, M., & Cook, L., Hurley-Chamberlain, D.A., Shamberger, C. ( 2010 ). *Coenseñanza: una ilustración de la complejidad de la colaboración en la educación especial*. *Revista de Educación y Consultoría Psicológica*.
- Gardner H., *La mente no escolarizada: cómo piensan los niños y cómo deberían enseñar las escuelas*. Basic Books, 1991.
- Ghedin, E., y Caserotti, C. (2012). *¿Funciona la enseñanza conjunta? Reflexiones sobre la práctica de la enseñanza conjunta en aulas inclusivas*.
- Giovannini D., *Narración y didáctica*. Carocci, 2010.
- Gopnik, A. (2010). *El niño filósofo*. Turín: Bollati Boringhieri.
- Ianes, D. (2016). *La especialización del profesor de apoyo*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2022). *Buenas prácticas para la inclusión*. Trento: Erickson.
- Ianes, D., y Cramerotti, S. (2022). *Didáctica inclusiva*. Trento: Erickson.
- Ianes, D. (2015). *Enseñar sobre las diferencias*, Erikson.
- Lambert J., *Narrativa digital: Capturar vidas, crear comunidad*. Routledge, 2013.
- Liaw E.C (2009). *Eficacia docente de los futuros profesores en Taiwán: la influencia de la enseñanza en el aula y los debates en grupo*. *Enseñanza y formación del profesorado*.



- Meneghini, R., y Fornasa, W. (2011). Educación inclusiva. Culturas y prácticas en contextos educativos y escolares: una perspectiva pedagógica. Milán: Franco Angeli.
- MIUR (Ministerio de Educación), Directrices nacionales para el currículo de la educación preescolar y del primer ciclo de la educación. 2012.
- Murawsky, W. W. (2003). Co-teaching en el aula inclusiva: Trabajar juntos para ayudar a todos tus alumnos a tener éxito. Medina, WA: Instituto para el Desarrollo Educativo.
- Nelson T.H., Slavit D., Perkins M., Hathon T. (2008). Una cultura de investigación colaborativa: Aprender a desarrollar y apoyar comunidades de aprendizaje profesional. Teachers College Record.
- Opfer D.V., Pender D. (2011). Conceptualización del aprendizaje profesional del profesorado. Review of Educational Research.
- Portelli, A., La memoria oral. Donzelli Editore, 1997.
- Ricoeur P., Tiempo y relato. Editions du Seuil, 1983-1985.
- Rossi, P. G., Didáctica enactiva. Complejidad, teorías de la acción, profesionalidad docente. Erickson, 2011.
- Rytivaara, A., y Kershner, R. (2012). La coenseñanza como contexto para el aprendizaje profesional de los docentes y la construcción conjunta del conocimiento. Enseñanza y formación del profesorado.
- Rytivaara, A. (2012). «No nos preguntamos si podemos hacerlo»: la identidad docente en las narrativas de dos profesores que imparten clases en tándem.
- Rytivaara, A. (2012). Gestión colaborativa del aula en una clase de primaria con coenseñanza. Revista Internacional de Investigación Educativa.
- Salomon, G. (1997). Cogniciones distribuidas: consideraciones psicológicas y educativas. Cambridge: University Press.
- Scruggs, T. E., Mastropieri, M. A. y McDuffie, K. A. (2007). La coenseñanza en aulas inclusivas: una metasíntesis de la investigación cualitativa. Niños excepcionales.
- Sennet, R. (2012). Juntos. Rituales, placeres, política de la colaboración. Milán: Feltrinelli.
- Shon, D. A. (1987). Editing the reflective partitioner. San Francisco, CA: Jose-Bass.
- Thousand, J. S. y Santamaria, L. J. (2004). Colaboración, Co-teaching e instrucción diferenciada: un enfoque orientado al proceso para la educación integral.
- Villa R.A., Thousand J.S., Nevin A.I. (2004). Una guía para la enseñanza: consejos prácticos para facilitar el aprendizaje de los alumnos. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- Vygotsky, L. S. (1990). Pensamiento y lenguaje. Bari: La Terza.
- Walter-Thomas, C. S. (1997). Experiencias de coenseñanza: los beneficios y problemas que los profesores y directores señalan a lo largo del tiempo.
- Walter-Thomas, C., Bryant, M. y Land, S. (1996). Planificación para una coenseñanza eficaz.
- Walton, D. N. y Krabbe, E. C. W. (1995). Compromiso en el diálogo. Conceptos básicos del razonamiento interpersonal. Albany: State University of New York Press.
- Canevaro A., Ciambrone R. y Nocera S. (eds.), *La inclusión escolar en Italia. Itinerarios, reflexiones y perspectivas de futuro*. Trento, Ediciones Erickson, 2021
- Cottini L., *Educación especial e inclusión escolar*, Roma, Carocci, 2017
- Cottini L., *¿Sigue requiriendo la dimensión de la inclusión escolar la educación especial?* en *L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 17, n.º 1, febrero de 2018, pp. 11-19
- De Anna L. · Covelli A., *La colaboración para la calidad de los procesos de inclusión escolar. Las evaluaciones de los docentes en L'integrazione scolastica e sociale*, vol. 20, n.º 1, febrero de 2021, pp. 81-101
- Fogarolo F., Onger G., *La nueva ley sobre la inclusión. Cómo cambia la escuela con la modificación del DLgs 66*, Trento, Edizioni Erckson, 2019
- Fundación CRC - Cuaderno 45. ***Más allá de la fragilidad. Conocer y prevenir las necesidades educativas***



*especiales, 2023*

- Ghedin E., Aquario D., «Colaborar para incluir: la coenseñanza entre lo ideal y lo real», en Revista Italiana de Educación Especial para la Inclusión, año V, n.º 1, 2016
- Ghedin E., Aquario D., Di Masi D., *La coenseñanza en acción: una propuesta para promover la educación inclusiva*, Revista Italiana de Investigación Educativa, Año VI, n.º 11, diciembre de 2013
- Lucangeli D., *Cinco lecciones ligeras sobre la emoción de aprender*, Trento, Ediciones Erickson, 2019
- Erickson Investigación y Desarrollo (ed.), *BES en la escuela. Los 7 puntos clave para una didáctica inclusiva*, Trento, Ediciones Erickson, 2015
- Sasanelli L.D., *La evaluación inclusiva en el Diseño Universal para el Aprendizaje: perspectivas y prácticas emergentes*, IUL Research - Revista abierta de la Universidad IUL, vol. 5, n.º 9, 2024
- Savia G. y Mulè P. (eds.), CAST, *Directrices sobre el Diseño Universal para el Aprendizaje (UDL)*, versión 2.0, Wakefield, MA., trad. al inglés. Versión 2.0 (2015)

## Sitografía

- Narrativa digital en el Instituto Federico Flora, [Istitutoflora.Edu.Uk](http://Istitutoflora.Edu.Uk)
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) [Www.European-Agency.Org](http://Www.European-Agency.Org)
- Instituto Superior de Salud [Www.Iss.It](http://Www.Iss.It)
- Portal de información detallada sobre legislación escolar [Www.Orizzontescuola.It](http://Www.Orizzontescuola.It)
- Indire (Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa) - Proyectos Pon. [Www.Indire.It](http://Www.Indire.It)
- Portal del Gobierno italiano que ofrece información y herramientas para la integración de los ciudadanos extranjeros [Www.Integrazionemigranti.Gov.It](http://Www.Integrazionemigranti.Gov.It)
- Asociación Italiana de Narración (AIST) [Www.Storytellingitalia.It](http://Www.Storytellingitalia.It)
- Grupo editorial La Scuola [Www.Gruppolascuola.It](http://Www.Gruppolascuola.It)
- Instituto Técnico Leonardo Da Vinci. Proyecto [Scuolemilano.it](http://Scuolemilano.it)
- Ministerio de Educación y Mérito [www.mim.gov.it](http://www.mim.gov.it)
- Fundación para las Iniciativas y Estudios sobre la Multiétnicidad [www.ismu.org](http://www.ismu.org)
- Instituto Nacional de Documentación, Innovación e Investigación Educativa [Www.Indire.It](http://Www.Indire.It)
- Instituto Nacional para la Evaluación del Sistema Educativo y de Formación [Www.Invalsi.It](http://Www.Invalsi.It)
- Instituto Nacional de Estadística [Www.Istat.It](http://Www.Istat.It)
- Red Nacional de Escuelas Dada - Entornos de enseñanza para el aprendizaje [www.scuoledada.it](http://www.scuoledada.it)
- Educación Racional-Emocional [Www.Ereitalia.Org](http://Www.Ereitalia.Org)
- Sitio web de la Región del Piamonte [www.regione.piemonte.it](http://www.regione.piemonte.it)
- Métodos y metodologías didácticas - Proyecto «Learn Digital» [www.metodologiedidattiche.it](http://www.metodologiedidattiche.it)

## Finlandia

- Ley de Educación Básica (1998), [https://splash-db.eu/?tx\\_perfar\\_policydocument\[action\]=show&tx\\_perfar\\_policydocument\[controller\]=Policydocument&tx\\_perfar\\_policydocument\[policydocument\]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0](https://splash-db.eu/?tx_perfar_policydocument[action]=show&tx_perfar_policydocument[controller]=Policydocument&tx_perfar_policydocument[policydocument]=347&cHash=5db143421a4fbb849380cf4a42ef08a0)
- Finlandedu <https://finlandeducationhub.com/the-evolution-of-inclusive-education-in-the-finnish-education-system/>
- El famoso sistema educativo de Finlandia [https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5\\_26](https://link.springer.com/chapter/10.1007/978-981-19-8241-5_26)  
<https://www.oph.fi/fi/koulutus-ja-tutkinnot/oppimisen-ja-koulunkaynnin-tuki>



## ALL IN EDUCATION

- Huhtanen, M. (2011). *El efecto del tamaño de las clases en la individualización de la enseñanza*. Universidad de Jyväskylä.
- Kaikkonen, M. (2010). *Adaptación de los contenidos de la formación del profesorado para apoyar la enseñanza inclusiva*. Universidad de Finlandia Oriental.
- Kohonen, K. (2022). *Los retos de la educación inclusiva*. Universidad de Helsinki.
- Lakkala, R. (2008). *El desarrollo de la formación del profesorado desde la perspectiva de la inclusión*. Universidad de Laponia.
- Lakkala, R. (2009). *La falta de recursos en la educación inclusiva*. Universidad de Turku.
- Mustonen, M. (2007). *El carácter inconcluso de la cultura escolar inclusiva*. Universidad de Helsinki.
- OKM <https://okm.fi/en/education-system>  
[https://ebrary.net/185845/education/pursuit\\_inclusive\\_school\\_case\\_finland](https://ebrary.net/185845/education/pursuit_inclusive_school_case_finland)
- Oph [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish\\_education\\_in\\_a\\_nutshell\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/Finnish_education_in_a_nutshell_1.pdf)
- Posti, P. (2019). *La implementación de la educación inclusiva en Finlandia*. Universidad de Tampere.
- Pyhältö, K., Pietarinen, J. y Soini, T. (2007). *Colaboración interprofesional en la formación del profesorado*. Universidad de Tampere.
- Rasku-Puttonen, H. (2005). *La actualidad de los contenidos de la formación del profesorado*. Universidad de Helsinki.
- Sarlin, P. y Koivula, M. (2009). *El desarrollo de la formación del profesorado en apoyo de la enseñanza inclusiva*. Universidad de Oulu.
- Suutarinen, E. y Tiihonen. (2023). La contradicción entre valores y realidad: retos para la implementación de la inclusión en la educación básica finlandesa. Universidad de Oulu.
- El Currículo Básico Nacional de Finlandia (revisado en 2014 e implementado en 2016)  
<https://www.oph.fi/en/education-and-qualifications/national-core-curriculum-primary-and-lower-secondary-basic-education>
- Vuorilehto, T., & Åhman, E. (2018). *Competencias en pedagogía especial en la formación del profesorado*. Universidad de Vaasa.
- 

## Países Bajos

- Banks, J. A. (2016). *Diversidad cultural y educación: Fundamentos, currículo y enseñanza* (6.ª ed.). Routledge.
- Gay, G. (2018). *Enseñanza culturalmente sensible: teoría, investigación y práctica* (3.ª ed.). Teachers College Press.
- Hofstede, G., Hofstede, G. J. y Minkov, M. (2010). *Culturas y organizaciones: El software de la mente – La cooperación intercultural y su importancia para la supervivencia* (3.ª ed.). McGraw-Hill.
- Kahneman, D. (2011). *Pensar, rápido y lento*. Farrar, Straus and Giroux.
- Centro Nacional para Sistemas Educativos Culturalmente Responsivos (NCCREST). (2005). *Competencia cultural: qué es y por qué es importante*. Obtenido de <https://www.nccrest.org>
- Nieto, S. (2010). *La luz en sus ojos: Creación de comunidades de aprendizaje multiculturales* (ed. del 10.º aniversario). Teachers College Press.
- OCDE. (2012). *Equidad y calidad en la educación: Apoyo a los estudiantes y las escuelas desfavorecidos*. Publicaciones de la OCDE. <https://doi.org/10.1787/9789264130852-en> Sue, D. W., y Sue, D. (2016). *Orientación a la diversidad cultural: Teoría y práctica* (7.ª ed.). Wiley.
- Trompenaars, F., y Hampden-Turner, C. (2012). *Navegando por las olas de la cultura: Comprender la diversidad en los negocios globales* (3.ª ed.). Nicholas Brealey Publishing.
- Wienen, B. (2023). *De la educación individual a la inclusiva* (5.ª ed.). Insondo.

## España



- Alba Pastor, C., Sánchez Serrano, J. M., y Zubillaga del Río, A. (2014). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA): Pautas para su introducción en el currículo*. EducaDUA. [https://www.educadua.es/doc/dua/dua\\_pautas\\_intro\\_cv.pdf](https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf) Guías USAL+5Epsir+5Scribd
- Berritzegune Nagusia. (s.f.). *Ikasle etorri berriak gelan – Sarrera.* <https://sites.google.com/berritzegunenagusia.eus/ikasle-etorri-berriak-gelan/sarrera>
- CLAYSS - Centro Latinoamericano de Aprendizaje y Servicio Solidario. (s.f.). *Recursos y experiencias.* <https://www.clayss.org>
- Consejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional de la Junta de Andalucía. (s.f.). Proyecto REA/DUA. Junta de Andalucía. <https://www.juntadeandalucia.es/educacion/portals/web/transformacion-digital-educativa/rea>
- Decreto 78/2024. Respuesta a la diversidad. (2024). [https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna\\_78\\_2024/78\\_2024\\_c.html](https://www.berrigasteiz.com/monografikoak/aniztasuna_78_2024/78_2024_c.html)
- Departamento de Educación del Gobierno Vasco. (s.f.). *Plan de Respuesta a la Diversidad.* [https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn\\_doc\\_esc\\_inclusiva/es\\_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan\\_Respuesta\\_Diversidad\\_c.pdf](https://www.euskadi.eus/contenidos/documentacion/inn_doc_esc_inclusiva/es_def/adjuntos/escuela-inclusiva/Plan_Respuesta_Diversidad_c.pdf) Euskadi
- Educación 3.0. (2025, 14 de mayo). *Diseño Universal de Aprendizaje: pedagogías emergentes para tiempos de confinamiento (III)*. Educación 3.0. <https://www.educacionrespuntocero.com/noticias/diseño-universal-de-aprendizaje/>
- Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva. (s. f.). *Página web oficial.* <https://www.european-agency.org/>
- Comisión Europea. (2020). *Espacio Europeo de Educación: Hacia 2025.* <https://education.ec.europa.eu/en/education-levels/european-education-area>
- Comisión Europea. (2021). *Plan de Acción para el Pilar Europeo de Derechos Sociales.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1226&langId=en>
- Comisión Europea. (2021). *Unión de la Igualdad: Estrategia para los derechos de las personas con discapacidad 2021-2030.* <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484&langId=en>
- Unión Europea. (2000). *Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea*. Diario Oficial de las Comunidades Europeas, C 364/1. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=celex%3A12012P%2FTXT>
- Unión Europea. (2000). *Directiva 2000/43/CE del Consejo, de 29 de junio de 2000, relativa a la aplicación del principio de igualdad de trato de las personas independientemente de su origen racial o étnico.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0043>
- Unión Europea. (2000). *Directiva 2000/78/CE del Consejo, de 27 de noviembre de 2000, por la que se establece un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación.* <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32000L0078>
- Unión Europea. (2012). *Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (versión consolidada)*. Diario Oficial de la Unión Europea, C 326. <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012E/TXT>
- FECYT (2019). *El aprendizaje-servicio y su impacto en la motivación y el desarrollo de competencias de los estudiantes*. Revista Bordón, 71(3). [https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDO\(N\)/article/view/68334](https://recyt.fecyt.es/index.php/BORDO(N)/article/view/68334)
- Gobierno de España. (2020). Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE). Boletín Oficial del Estado, 340, 122868–122953. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Gobierno de España. (2020). *Ley Orgánica 3/2020, de modificación de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación (LOMLOE)*. <https://www.boe.es/eli/es/lo/2020/12/29/3>
- Gobierno de España. (2021). *Ley Orgánica 8/2021, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia.* <https://www.boe.es/eli/es/lo/2021/06/04/8>
- Gobierno Vasco. (2024). *Decreto 78/2024, por el que se regula la respuesta educativa a la diversidad del alumnado*. (Pendiente de publicación oficial completa en línea, fecha de aprobación: abril de 2024). <https://www.euskadi.eus/bopv2/datos/2024/06/2403108a.pdf> Gobierno Vasco. (2024). *Ley 2/2024, de infancia y adolescencia del País Vasco*. Boletín Oficial del País Vasco, 32. <https://www.euskadi.eus/web01-bopv/es/p43aBOPVWebWar/VerParalelo.do?cd2024001066>
- Gobierno Vasco. (s.f.). (2025, 14 de mayo). *Educación inclusiva y aplicación de los principios del Diseño*



- Universal de Aprendizaje.* <https://curriculumuma.euskadi.eus/es/hezkuntza-inklusihoa>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional. (2023). Datos y cifras. Curso escolar 2023–2024. <https://www.educacionyfp.gob.es/servicios-al-ciudadano/estadisticas/indicadores/datos-cifras.html>
  - Novella Gil, I. (2012). *Aprendizaje y Servicio Solidario: una estrategia prometedora para la inserción social. La experiencia del CIP de Santurtzi.* Revista de Educación Social, (16). <https://eduso.net/res/revista/16>
  - Puig, J., & Palos, J. (2006). *Aprendizaje-servicio y educación para la ciudadanía.* Barcelona: Graó.
  - UNESCO. (1994). La Declaración de Salamanca y el Marco de Acción sobre Educación Especial. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000098427>
  - UNESCO. (2015). *Educación 2030: Declaración de Incheon y Marco de Acción.* <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656>
  - UNESCO. (2020). Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020: Inclusión y educación: Todos significa todos. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000373718>
  - Naciones Unidas. (2006). *Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad (CRPD).* <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>
  - Fundación Zerbikas. (2015). *Aprendizaje y servicio solidario: Una propuesta para la transformación social.* Obtenido de <https://www.zerbikas.es>

## Grecia

- Alfavita. (7 de diciembre de 2023). *Educación especial: La cruda realidad para 100 000 estudiantes y las bonitas palabras del Ministerio.* [https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991\\_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis](https://www.alfavita.gr/ekpaideysi/433991_eidiki-agogi-i-skliri-pragmatikotita-gia-100000-mathites-kai-ta-oraia-logia-tis)
- Avramidou, A. (2024). *La educación especial en Grecia: política y aplicación* (tesis de máster, Universidad de Macedonia). <https://dspace.lib.uom.gr/bitstream/2159/30169/1/AvramidouAnastasiaMsc2024.pdf>
- Observatorio de la Discapacidad. (s. f.). *10.º boletín: Datos sobre la educación de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas especiales.* <https://paratiritirioanapirias.gr/el/results/publications/68/10o-deltio-toy-parathrhthrioy-ths-esmea-stoixeia-gia-thn-ekpaideysh-twn-ma8htwn-me-anaphria-hkai-eidikes-ekpaideytikes-anagkes>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (s. f.). *Grecia: Medidas de apoyo para los alumnos en la educación infantil y escolar.* Eurydice. <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/support-measures-learners-early-childhood-and-school-education>
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice. (s. f.). *Atención a las necesidades educativas especiales en la educación general – Grecia.* <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/euryperia/greece/special-education-needs-provision-within-mainstream-education>
- Boletín Oficial del Estado griego. (s. f.). *Decretos oficiales del Gobierno.* <https://search.et.gr/el/fek/?fekId=380897>
- Gobierno griego – Portal Mitos. (s. f.). *Apoyo paralelo – Coenseñanza por parte de profesores de educación especial.*
- Autoridad Helénica de Estadística (ELSTAT). (s. f.). *Datos estadísticos sobre la discapacidad en Grecia.* [https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm\\_source](https://www.statistics.gr/documents/20181/465b8252-5e39-e5c1-2c5a-06f327b97f14?utm_source)
- Instituto de Política Educativa (IEII). (2020). *Informe de políticas sobre educación especial.* [https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI\\_YPIRESIA/Epist\\_Monades/A\\_Kyklos/Special\\_Education/2020-12-03\\_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7\\_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82\\_upd.pdf](https://iep.edu.gr/images/IEP/EPISTIMONIKI_YPIRESIA/Epist_Monades/A_Kyklos/Special_Education/2020-12-03_%CE%88%CE%BA%CE%B8%CE%B5%CF%83%CE%B7_%CE%A0%CE%BF%CE%BB%CE%B9%CF%84%CE%B9%CE%BA%CE%AE%CF%82_upd.pdf)
- Instituto de Política Educativa (IEII). (2022). *Directrices y planes de estudios para el aprendizaje cooperativo y la educación inclusiva.* <https://www.iep.edu.gr/>
- Instituto de Política Educativa (IEII). (2022). *Materiales de desarrollo profesional para el aprendizaje cooperativo.* [https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi\\_Mathiteia/1.5.2.c\\_epimorfotiko\\_yliko\\_EY1\\_THE4.2.pdf](https://www.iep.edu.gr/images/IEP/PROKIRIKSEIS-ERGA/Erga/Epimorfosi_Mathiteia/1.5.2.c_epimorfotiko_yliko_EY1_THE4.2.pdf)
- Instituto de Política Educativa (IEII). (s. f.). *Enseñanza diferenciada.* <https://iep.edu.gr/el/link-eniaia1/diaforopoiisi>
- Klimaka. (s. f.). *Normativa sobre redes de apoyo escolar (SDEY y EDY).* <https://edu.klimaka.gr/nomothesia/fek/2770-kanonismos-leitourgias-sdey-edy>



## ALL IN EDUCATION

- Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos de Grecia. (2023). *Programas de formación del profesorado y políticas educativas*. <https://www.minedu.gov.gr/>
- Confederación Nacional de Personas con Discapacidad (ESAMEA). (s. f.). *Consulta pública*. <https://amea.gov.gr/consultation>
- Stathopoulou, E. (2020). *El aprendizaje cooperativo como método para mejorar la inclusión en la educación* [PDF]. Universidad del Pireo. <https://dione.lib.unipi.gr/xmlui/bitstream/handle/unipi/12624/STATHOPOULOU.pdf?sequence=3&isAllowed=y>
- UNICEF Grecia. (s. f.). *Acceso y participación en la educación*. <https://www.unicef.org/greece/en/state-childrens-rights/education/education-access-and-participation>
- Oficina Regional de UNICEF para Europa y Asia Central. (2022). *Resumen sobre educación inclusiva (versión accesible)*. [https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE\\_summary\\_accessible\\_220917\\_0.pdf](https://www.unicef.org/eca/sites/unicef.org.eca/files/IE_summary_accessible_220917_0.pdf)

© 2025 Consorcio ALL IN EDUCATION

Esta publicación está sujeta a la licencia Creative Commons Attribution 4.0 International (CC BY 4.0).

Para consultar una copia de esta licencia, visite <https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>



© 2025 Consorcio ALL IN EDUCATION

Esta obra está sujeta a una licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0).  
<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>

