

## European convergence

(Conference given at the VI International Congress and Symposium XXVI National University and Special Education. Cuenca, 2009)

**C.J.W. Meijer**

Director of European Agency for Development in Special Needs Education

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

### **Abstract:**

This article shows the state that have different policies on inclusive education. The first issue is to spell out the common characteristics of practices and policies. Secondly we will see the individual education programs, secondary education, the attitude of teachers, the role of parents and barriers. However, end up by analyzing trends and common challenges that arise on inclusive education in Europe.

**Keywords:** special needs, inclusive policies, special schools, special provision.

## **1 Special Needs Education in Europe: Inclusive Policies and Practices.**

### **1.1. Common characteristics of policies and practices.**

Definitions and categories of special educational needs and handicap vary across countries. Some countries define only one or two types of special needs. Others categorise pupils with special needs in more than 10 categories. Most countries distinguish 6–10 types of special needs. These differences between countries are strongly related to administrative, financial and procedural regulations. They do not reflect variations of the incidence and the types of special educational needs between these countries.

In almost every country the concept of special educational needs is on the agenda. More and more people are convinced that the medical approach of the concept of 'handicap' should be replaced with a more educational approach: the central focus has now turned to the consequences of disability for education. However, at the same time it is clear that this approach is very complex, and countries are currently struggling with the practical implementation of this philosophy. Nevertheless, this topic, the description of disabilities in terms of educational consequences, is being debated in most European countries.

In relation to this discussion in more and more countries, using the assessment of pupils with special needs for the implementation of appropriate education is being developed. This is mostly done through individual education programmes (other terms are in use in the different countries, for example, *Individual Educational Plan*).

### **1.2. Provision for pupils with special needs.**

As expected, numbers vary considerably across countries. Some countries register a total of about 1% of all pupils with special educational needs, others register more than 10%. These contrasts in the percentage of registered pupils with SEN reflect differences in legislation, assessment procedures, funding arrangements and provision. Of course, they do *not reflect differences in the incidence of special needs* between the countries.

Information is also provided on the percentage of pupils educated in segregated settings (special schools and classes). All countries considered together, about 2% of all pupils in Europe are educated in special schools or (full-time) special classes.

Some countries place less than 1% of all pupils in segregated schools and classes, others up to 6%. Especially the countries in northwest Europe seem to place pupils more frequently in special settings as opposed to southern European and Scandinavian countries.

### **1.3. Special schools.**

The transformation of special schools and institutes into resource centres is a very common trend in Europe. Most countries report that they are planning to develop, are developing or have already developed a network of resource centres in their countries. These centres are given different names and different tasks are assigned to them. Some countries call them knowledge centres, others expertise centres or resource centres. In general, the following tasks are distinguished for these centres:

- provision for training and courses for teachers and other professionals;
- development and dissemination of materials and methods;
- support for mainstream schools and parents;
- short-time or part-time help for individual students;
- support in entering the labour market.

Some of these centres have a national level task, especially with respect to certain specific target groups (particularly more severe special needs); others have a wider and more regional level task.

A few countries have already gained some experience with resource centres; others are implementing the system. In some countries special schools are obliged to co-operate with mainstream school in the catchment area, or special schools supply ambulant or other services to mainstream schools.

The role of special schools in terms of inclusion is, of course, strongly related to the education system of the country. In countries with almost no special schools, like Norway and Italy for example, their role is structurally modest (in Norway, 20 of the previously state special schools, are defined in terms of regional or national resource centres).

In countries with a relatively large special needs education system, special schools are more actively involved in the process of inclusion. In those countries co-operation between special and mainstream education is key. However, in those countries voices are heard that special schools are threatened by the process of inclusion

(Belgium, the Netherlands, France for example). This is a more or less direct consequence of having a relatively large special school system: on the one hand, co-operation of special schools in the process towards inclusion is necessary; on the other hand, the inclusion process itself is a direct danger for them. At the same time, inclusion in these countries is difficult to achieve, since mainstream schools are more or less used to transferring their problems to other parts of the school system, the special schools. Besides, specialist teachers and other professionals working in the special school system often consider themselves to be the experts on special educational needs and usually think that they fulfil the need and challenge the notion of inclusion. It is extremely difficult to change such a status quo.

Of course, this transformation implies huge consequences for special needs education. Briefly, pupil-based educational institutes have to switch into support structures or resource centres for teachers, parents and others. Their new task is to give support to mainstream schools, develop materials and methods, gather information and provide it to parents and teachers, take care of the necessary liaison between educational and non-educational institutions, and give support when transition from school to work takes place. In some cases special educators and special schools arrange short-term help for individual pupils or small groups of pupils.

#### **1.4. Additional topics in relation to special provision and inclusion.**

##### *1.4.1. Individual educational programmes.*

Most countries use individual educational programmes for pupils with special needs. This document presents information on how a mainstream curriculum is adapted, and what are the necessary additional resources, goals and evaluation of the educational approach. Adaptations can take different forms and in some cases, for specific categories of pupils, they may even mean omitting certain subjects of the general curriculum.

Recent views on inclusion have stressed the fact that inclusion is in the first place an educational reform issue and not a placement issue. Inclusion starts from the right of all pupils to follow mainstream education. A few countries (for example, Italy) have expressed this clearly in direct and legal terms and they have changed their educational approach so as to offer more provisions within mainstream education. Of course, the different approaches are narrowly correlated to the current position of special needs education in those countries.

The countries, aiming at providing SEN facilities within the mainstream school, stress the view that the curriculum framework should cover all pupils. Of course, some specific adaptations to the curriculum may be necessary. This is mostly done in terms of an individual educational programme. It is clear from the country descriptions that in almost all of the countries the individual educational programme plays a major role for inclusive special needs education. It is one of the current trends across Europe to use such an individual document to specify the pupils' needs, goals and means, and to detail the degree and type of adaptations to be made to the mainstream curriculum to evaluate the progresses of the concerned pupils. It may also serve as a 'contract' between the different 'actors': parents, teachers and other professionals.

#### 1.4.2. *Secondary education.*

Another topic in the field of special needs and the curriculum is the provision of special needs at the secondary level. As is shown in various country reports, inclusion generally progresses well at the primary education level, but at secondary level serious problems emerge. It is well known that an increasing topic specialisation and the different organisation of secondary schools result in serious difficulties for inclusion at the secondary level. It was also reported that generally the 'gap' between pupils with special needs and their peers increases with age.

It should be stressed that most countries 'agreed' that the topic of inclusion at the secondary level should be one of the main areas of concern. Specific problem areas are insufficient teacher training and less positive teacher attitudes.

#### 1.4.3. *Attitudes of teachers.*

Concerning attitudes of teachers, it is frequently mentioned that they strongly depend on their experience (with pupils with special needs), their training, the support available and some other conditions such as the class size and workload of teachers. Especially in secondary education, teachers are less willing to include pupils with special needs in their classes (especially when they have severe emotional and behaviour problems).

#### 1.4.4. *Role of parents.*

Most countries report that in general parents have positive attitudes towards inclusion; the same holds for the attitudes in the society. Of course, attitudes of parents are largely determined by personal experiences. Thus, positive experiences with inclusion are quite rare in countries where the facilities are concentrated in the special school system and not available for the mainstream schools. However, if mainstream schools can offer these services, parents soon develop positive attitudes towards inclusion (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).

Parental choice is an important issue in Austria, the Czech Republic, Lithuania, the Netherlands and the UK. In these countries, parents generally assume that they have the legal right to express a preference for the school they would like their child to attend. In other countries the role of parents seems to be rather modest. In Slovakia, for instance, although parental opinion is needed, the decision for the transfer of a pupil to a special school lies within the competence of the headmaster from the school.

#### 1.4.5 *Barriers.*

Quite a number of factors can be interpreted as barriers for inclusion. A few countries point out the importance of an appropriate funding system. They state that their funding system is not enhancing inclusive practices.

Not only the funding system may inhibit inclusion processes; but also the existence of a large segregated setting itself is a hindrance for inclusion. As shown before, in countries having a relatively large segregated school system, special schools and

specialist teachers may feel threatened by the inclusion process. They fear that the survival of their position may be endangered. It is even more the case when the economic context is quite tense and finally their jobs may be in danger. In such situations it is very complex to debate inclusion on the basis of educational or normative arguments.

Other important factors that were raised refer to the availability of sufficient conditions for support within mainstream schools. If knowledge, skills, attitudes and materials are not available in the mainstream settings, inclusion of pupils with special needs will be difficult to achieve. An adequate teacher training (in initial teacher training or through in-service) is an essential prerequisite for inclusion.

## **1.5. Common trends in Europe.**

What are the common trends in Europe? Has there been any progress on the issue of special needs education? What are the main challenges for the future? The most important developments within European countries in the last ten years are pointed out below.

### *1.5.1. Trends and progress.*

1. There is a movement in which countries with a clear two-track system of special needs education (relatively large special needs education system beside the mainstream system) are developing a continuum of services between the two systems. Furthermore, special schools are more and more defined as resources for mainstream schools.
2. Legislative progress regarding inclusion was achieved in many countries. This applies especially to countries with a big segregated special needs education system, which developed new legislative frameworks concerning SEN within the mainstream school.
3. A few countries have planned to change their funding system in order to achieve more inclusive services. In other countries, there is a growing awareness of the importance of an adequate funding system.
4. The transformation of special schools in resource centres has been continued in most countries. In some other countries this model is being initiated.

### *1.5.2. Challenges.*

1. In general, the tension between, on the one hand, the pressure for better outputs of schools and, on the other hand, the position of vulnerable pupils, is increasing. There is a growing attention in the society for the outputs of educational processes. One of the most explicit examples can be found in England where the publication of pupils' performance, by school, at the end of key stage assessment, including performance in public examinations at the end of statutory education (16+), has drawn much attention and discussion. The results are published by the media in the form of 'league tables', by rank order to 'raw' scores.

Of course, it is not surprising that societies generally ask for more outcomes and benefits. As a result, market thinking is introduced in education and parents start to behave as clients. Schools are made 'accountable' for the results they achieve and there is an increasing tendency to judge schools on the basis of their outputs. It should be stressed that this development presents some dangers for vulnerable pupils and their parents. First, parents of children who are not identified as having special needs could tend to choose a school where the learning process is efficient and effective, and not hindered by slow learners or other pupils who need additional attention. Generally, parents want the best school for their child.

Secondly, schools are most likely to favour pupils who contribute to higher outputs. Pupils with special needs not only contribute to more variance within the class but also to lower average achievements. These two factors are a direct threat for pupils with special needs. This is especially the case within the context of a free school choice and the absence of an obligation for schools to admit all pupils within the catchment area. In this sense, the wish to achieve higher outputs and to include pupils with special needs can become antithetical. This dilemma needs serious attention. A few countries have pointed out this dilemma and it can be expected that others will follow in the near future. It is a clear area of tension that has to be addressed in order to protect the position of vulnerable pupils.

2. Inclusion at the level of secondary education is also an area of concern. Development of possibilities for (in-service) teacher training and positive attitudes are challenges for the near future.
3. A 'rough' estimate of the percentage of pupils with special needs in European countries reveals that about 2% of all pupils are educated in segregated settings. It is difficult to assess to what extent progress has been made considering the number of pupils in segregated or inclusive provisions in European countries. However, during the last few years, countries with a relatively large special needs education system in segregated settings showed an ongoing increase in the percentages of pupils educated in special schools. Though exact figures are lacking, it could be said that not much progress has been made towards inclusion at the European level during the last twenty years. On the contrary, the most reliable estimation tends to reveal a slight increase in segregation. Some countries still have to put their policies into practice. However, there is a general basis for optimism, especially in those countries that experienced an important growth in the number of pupils in segregated provisions, and which are now implementing promising policies.

## **2. Inclusive Education and Classroom Practice.**

The Classroom and School Practice project of the European Agency is focused on revealing, analysing, describing and disseminating apparently successful classroom practices in inclusive settings. The project is divided into two phases investigating *primary* and *secondary* education.

*The centre of attention* for the study has been the work of teachers. However, it was also recognised that teachers mainly learn and develop their practice as a result of input from significant key people in their immediate environment: the head teacher, colleagues and professionals in or around the school. These are the professionals who are therefore considered to be the main target groups for this study. The main task of this study has been to provide key people with knowledge about possible strategies for handling differences in the classroom and school and to inform them about the conditions necessary for the successful implementation of these strategies. The project has attempted to answer key questions concerning inclusive education. In the first instance, it is argued that an understanding of *what* works within inclusive settings is necessary. Furthermore, it is felt that a deeper understanding of *how* inclusive education works is needed. Thirdly, it is important to know *why* it is working (the conditions for implementation).

The study consists of three phases. In the first phase literature reviews have been conducted in the participating countries in order to reveal the current state of the art of effective inclusive practices. This part of the project addresses the question: which practices have proven to be effective in inclusive education? In the second phase, an attempt has been made to select concrete examples of good practices and to describe them in a systematic way. In the final phase, exchanges between different countries have been organised in such a way that transfer of knowledge and practices are maximised.

The first main conclusion is that **inclusive classrooms** do exist throughout European countries. The evidence also suggests that what is good for pupils with special educational needs (SEN) is good for all pupils.

A second main finding is that **behaviour, social and/or emotional problems** are the most challenging within the area of inclusion of pupils with SEN.

Thirdly: **dealing with differences or diversity** in the classroom forms one of the biggest problems within European classrooms.

The study shows that the following approaches appear to be effective in schools:

➤ *Co-operative teaching*

Teachers need support from, and to be able to co-operate with, a range of colleagues within the school and professionals outside the school.

➤ *Co-operative learning*

Peer tutoring or co-operative learning is effective in cognitive and affective (social-emotional) areas of pupils' learning and development. Pupils who help each other, especially within a system of flexible and well-considered pupil grouping, profit from learning together.

➤ *Collaborative problem-solving*

Particularly for teachers who need help in including pupils with social/behavioural problems, a systematic way of approaching undesired behaviour in the classroom is an effective tool for decreasing the amount and intensity of disturbances during the lessons. Clear class rules and a set of borders, agreed with all the pupils (alongside appropriate incentives) have proven to be effective.

➤ *Heterogeneous grouping*

Heterogeneous grouping and a more differentiated approach in education are necessary and effective when dealing with a diversity of pupils in the classroom.

Targeted goals, alternative routes for learning, flexible instruction and the abundance of homogenous ways of grouping enhance inclusive education.

➤ *Effective teaching*

Finally, the arrangements mentioned above should take place within an overall effective school/teaching approach where education is based on assessment and evaluation, high expectations, direct instruction and feedback. All pupils, and thus also pupils with SEN, improve with systematic monitoring, assessment, planning and evaluation of the work. The curriculum can be geared to individual needs and additional support can be introduced adequately through the Individual Educational Plan (IEP). This IEP should fit within the normal curriculum.

The factors mentioned above are important at both primary and secondary education level. For secondary schools two additional effective approaches emerged:

➤ *Home area system*

In some schools the organisation of the delivery of the curriculum has been changed drastically: students stay in a common area consisting of two or three classrooms where nearly all education takes places. A small team of teachers is responsible for the education provided in the home area.

➤ *Alternative ways of learning*

To support the inclusion of students with special needs, several models that focus on *learning strategies* have been developed over the past few years. Such programmes aim to teach students how to learn and to solve problems. Furthermore it can be argued that giving students greater responsibility for their own learning can contribute to the success of inclusion in schools.

The case studies have highlighted the importance of each single factor. However it should be emphasized that some of the case studies seem to have demonstrated that *the combination* of some of these approaches is important for effective classroom practice within inclusive secondary schools.

References:

Pijl, S.J., Meijer, C.J.W., Hegarty, S. (eds) (1997) *Inclusive Education, A Global Agenda*, London: Routledge.



## **Convergencia europea.**

(Conferencia impartida en el VI Congreso Internacional y XXVI Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial. Cuenca, 2009)

**C.J.W. Meijer**

Director of European Agency for Development in Special Needs Education

ISSN: 1889-4208

Recepción: abril 2009

Aceptación: mayo 2009

### **Resumen:**

En este artículo se muestra el estado actual que presentan las diferentes políticas educativas sobre educación inclusiva. La primera cuestión es detallar las características comunes de prácticas y políticas. En segundo lugar veremos los programas educativos individuales, la educación secundaria, la actitud de los docentes, el papel de los padres y las barreras. Con todo, terminaremos analizando las tendencias comunes y los desafíos que sobre educación inclusiva se plantean en el ámbito europeo.

**Palabras clave:** necesidades especiales, políticas inclusivas, colegios especiales, disposición especial.

### **Necesidades Educativas Especiales en Europa: políticas inclusivas y prácticas.**

#### **1.1. Características comunes de las políticas y prácticas.**

Las definiciones y categorías de necesidades educativas especiales y discapacidad varían en los diferentes países. Algunos países definen sólo uno o dos tipos de necesidades especiales. Otros países categorizan en más de 10 clases a los alumnos con necesidades especiales. La mayoría de los países distinguen entre 6-10 tipos de necesidades especiales. Estas diferencias entre los países están estrechamente relacionadas con cuestiones administrativas, financieras y de procedimiento.

En casi todos los países el concepto de necesidades educativas especiales está en el orden del día. Más y más gente está convencida de que el enfoque médico de la noción de «discapacidad» debería sustituirse por un enfoque más educativo: el tema central ha cambiado de las consecuencias de la discapacidad a la educación. Sin embargo, al mismo tiempo es evidente que este enfoque es muy complejo y los países están luchando en la aplicación práctica de esta filosofía. La descripción de la discapacidad en términos de consecuencias educativas, se está debatiendo en la mayoría de países europeos.

En relación con este debate en más y más países se está desarrollando una

aplicación educativa adecuada. Esto se realiza a través de los programas de educación (otros términos están en uso en los diferentes países, por ejemplo, el Plan Individual de Educación).

## **1.2. Provisión para los alumnos con necesidades especiales.**

Como era de esperar, los números varían considerablemente entre países. Algunos países declaran tener un total de alrededor del 1% de todos los alumnos con necesidades educativas especiales, otros más del 10%. Estos contrastes en el porcentaje de alumnos con NEE registrados reflejan las diferencias en la legislación, los procedimientos de evaluación, mecanismos de financiación y provisión. Por supuesto, no reflejan diferencias en la incidencia de necesidades especiales entre los países.

También se proporciona información sobre el porcentaje de alumnos formados en la configuración de la segregación (escuelas y clases especiales). Considerando todos los países en conjunto, aproximadamente el 2% de todos los alumnos en Europa son educados en escuelas especiales o (tiempo completo), clases especiales.

## **1.3. Escuelas especiales.**

La transformación de las escuelas especiales e institutos en centros de recursos es una tendencia muy común en Europa. La mayoría de los países informan de que tienen previsto desarrollar, se están desarrollando o han desarrollado ya una red de centros de recursos en sus países. Estos centros reciben diferentes nombres y se les asignan diferentes tareas. En algunos países se llaman centros de conocimiento, otros los llaman centros de conocimientos especializados o centros de recursos. En general, se han destacado las siguientes tareas para estos centros:

- provisión de capacitación y cursos para profesores y otros profesionales;
- desarrollo y difusión de materiales y métodos;
- apoyo a las escuelas y los padres;
- apoyo a estudiantes en periodos de tiempo cortos;
- apoyo en el mercado de trabajo.

Algunos países ya han adquirido cierta experiencia con los centros de recursos, otros están aplicando el sistema. En algunos países, las escuelas especiales están obligadas a cooperar con la escuela ordinaria en la zona de influencia.

El papel de las escuelas especiales en términos de integración está, por supuesto, estrechamente relacionado con el sistema educativo del país. En los países con casi ninguna escuela especial, Noruega e Italia, por ejemplo, su papel es estructuralmente modesto (en Noruega, 20 de las escuelas especiales del Estado, se definen en términos de centros de recursos regionales o nacionales).

En los países con una proporción relativamente grande del sistema de educación especial, las escuelas especiales son más activas en el proceso de inclusión. En

esos países la cooperación entre la educación especial es la clave. Sin embargo, en esos países se escuchan voces diciendo que las escuelas especiales se encuentran amenazadas por el proceso de inclusión (Bélgica, Países Bajos, Francia, por ejemplo). Esto es más o menos una consecuencia directa de tener un relativamente gran sistema de escuelas especiales: por un lado, es necesaria la cooperación de las escuelas especiales en el proceso hacia la inclusión, por otra parte, el propio proceso de inclusión es un peligro directo para el propio sistema. Además, maestros especialistas y otros profesionales que trabajan en el sistema de escuelas especiales a menudo se consideran expertos en necesidades educativas especiales y, por lo general piensan que es muy difícil cambiar la noción de inclusión.

#### **1.4. Temas adicionales en relación con la provisión especial y la inclusión.**

##### **1.4.1. Los programas educativos individuales.**

La mayoría de los países utilizan distintos programas educativos para alumnos con necesidades especiales.

Diferentes opiniones sobre inclusión han puesto de relieve el hecho de que la inclusión es, en primer lugar, una reforma educativa y no una cuestión de emplazamiento. A partir de la inclusión comienza el derecho de todos los alumnos a seguir la enseñanza general. Unos pocos países (por ejemplo, Italia) han expresado claramente su punto de vista legal y han cambiado su enfoque educativo a fin de ofrecer más disposiciones dentro de la educación. Por supuesto, los diferentes enfoques se correlacionan estrechamente con la situación actual de las necesidades educativas especiales en esos países.

Los países, cuyo objetivo es proporcionar instalaciones a los alumnos con NEE dentro de la escuela, padecen el estrés basado en la opinión de que el marco curricular debe abarcar a todos los alumnos. Por supuesto, pueden ser necesarias algunas adaptaciones específicas al plan de estudios. Esto se realiza en términos de un programa educativo. Se desprende de las descripciones de los diferentes países que en casi todos el "programa educativo individual" desempeña un papel importante para las necesidades especiales de educación inclusiva. Es una de las tendencias actuales en toda Europa el uso de un documento para especificar las necesidades de los alumnos, los objetivos y los medios, y al detalle el grado y tipo de adaptaciones que deben efectuarse en el currículum ordinario para evaluar los progresos de los alumnos. También puede servir como un "contrato" entre los diferentes "actores": padres, maestros y otros profesionales.

##### **1.4.2. La educación secundaria.**

Otro tema en el ámbito de las necesidades especiales y el plan de estudios es la provisión de necesidades especiales en el nivel de educación secundaria. Como se indica en los informes de los diferentes países, la inclusión en general avanza en la enseñanza primaria, pero en la secundaria surgen serios problemas.

Es bien sabido que la creciente especialización y organización de los diferentes centros de enseñanza secundaria da como resultado serias dificultades para la inclusión. También se informó de que, en general, la «brecha» entre los alumnos con necesidades especiales y sus compañeros aumenta con la edad.

Cabe destacar que la mayoría de los países están "de acuerdo" en que el tema de la inclusión en el nivel de secundaria debe ser una de las principales áreas de preocupación.

#### **1.4.3. Actitudes de los docentes.**

En cuanto a las actitudes de los profesores, se menciona con frecuencia que dependen en gran medida de su experiencia (con alumnos con necesidades especiales), su formación, el apoyo disponible y algunas otras condiciones tales como el tamaño de la clase y el volumen de trabajo de los docentes. Especialmente en la enseñanza secundaria, los profesores están menos dispuestos a incluir alumnos con necesidades especiales en sus clases (en especial cuando tienen graves problemas emocionales y de comportamiento).

#### **1.4.4. Papel de los padres.**

La mayoría de los países informan de que en general los padres tienen actitudes positivas hacia la inclusión. Por supuesto, las actitudes de los padres están determinadas en gran medida por experiencias personales. Así pues, las experiencias positivas en inclusión son muy raras en los países donde los servicios se concentran en la escuela especial y no hay disponibilidad hacia las escuelas ordinarias. Sin embargo, si las escuelas pueden ofrecer estos servicios, los padres pronto desarrollan actitudes positivas hacia la inclusión (Pijl, Meijer, Hegarty, 1997).

La elección de los padres es una cuestión importante en Austria, la República Checa, Lituania, los Países Bajos y el Reino Unido. En estos países, en general, se asume que los padres tienen el derecho a expresar su preferencia por la escuela que les gustaría para su hijo. En otros países el papel de los padres parece ser más bien modesto. En Eslovaquia, por ejemplo, aunque es necesaria la opinión de sus padres, la decisión para el traslado de un alumno a una escuela especial se encuentra dentro de la competencia del director de la escuela.

#### **1.4.5 Barreras.**

Un buen número de factores pueden ser interpretados como barreras para la inclusión. Algunos países señalan la importancia de un adecuado sistema de financiación.

Como se indica antes, en los países relativamente grandes con un sistema escolar segregado, las escuelas especiales y profesores especialistas pueden sentirse amenazados por el proceso de inclusión. Más aún actualmente cuando el contexto económico es muy tenso.

Otros factores importantes que se han planteado se refieren a la existencia de

condiciones suficientes para el apoyo en las escuelas. Será difícil la inclusión de alumnos con necesidades especiales si los conocimientos, habilidades, actitudes y los materiales no están disponibles. Una adecuada formación de los docentes (en la formación docente inicial o por medio de servicios) es un requisito previo esencial para la inclusión.

## **1.5. Tendencias comunes en Europa.**

¿Cuáles son las tendencias en Europa? ¿Ha habido algún progreso sobre la cuestión de las necesidades educativas especiales? ¿Cuáles son los principales retos para el futuro? Señalamos a continuación los acontecimientos más importantes dentro de los países europeos en los últimos diez años.

### **1.5.1. Las tendencias y el progreso.**

1. Hay un movimiento en el que los países con un sistema doble de necesidades educativas especiales (relativamente grande sistema de educación especial al lado de la corriente principal del sistema) están desarrollando una serie de servicios entre los dos sistemas. Además, las escuelas especiales son cada vez más definidas como recursos para las escuelas.

2. Se ha logrado en muchos países avances legislativos en relación con la inclusión. Esto se aplica especialmente a los países con una gran segregación del sistema de necesidades educativas especiales.

3. Unos pocos países tienen previsto cambiar su sistema de financiación con el fin de lograr servicios más incluyentes. En otros países, existe una creciente conciencia de la importancia de un adecuado sistema de financiación.

4. La transformación de las escuelas especiales en centros de recursos se ha mantenido en la mayoría de los países. En otros países este modelo se está iniciando.

### **1.5.2. Desafíos.**

1. En general, la tensión entre, por una parte, mejorar los resultados de las escuelas y, por otro lado, la vulnerabilidad de los alumnos, está en aumento. Hay una atención creciente en la sociedad sobre los resultados de los procesos educativos. Uno de los ejemplos más explícitos se encuentra en Inglaterra, donde la publicación por parte de la escuela del rendimiento de los alumnos, al final de la etapa de evaluación, incluyendo el rendimiento en los exámenes públicos al final de los de educación (16 +), ha llamado mucho la atención. Los resultados son publicados por los medios de comunicación.

Por supuesto, no es sorprendente que las sociedades en general, pidan más resultados y beneficios. Como resultado de ello, se introduce el pensamiento de mercado en la educación y los padres empiezan a comportarse como clientes. Las escuelas se hacen "responsables" de sus resultados y hay una creciente tendencia a juzgar a las escuelas sobre la base de sus productos. Cabe destacar que este

desarrollo presenta algunos peligros para los alumnos vulnerables y sus padres. En primer lugar, los padres de niños que no están identificados con necesidades especiales tienden a elegir una escuela donde el proceso de aprendizaje sea eficiente y eficaz, y no obstaculizado por dificultades de aprendizaje o de otros alumnos que necesitan más atención. En general, los padres quieren la mejor escuela para sus hijos.

En segundo lugar, las escuelas están predispuestas a favor de los alumnos que contribuyen a elevar los resultados. Los alumnos con necesidades especiales no sólo contribuyen a una mayor variación dentro de la clase, sino también a dar resultados bajos. Estos dos factores son una amenaza directa para los alumnos con necesidades especiales.

Este es especialmente el caso dentro del contexto de una elección libre de la escuela y la ausencia de una obligación para las escuelas en admitir a todos los alumnos dentro de la zona de influencia.

En este sentido, el deseo de lograr altos rendimientos y la inclusión de alumnos con necesidades educativas especiales puede llegar a ser la antítesis.

Este dilema requiere una atención seria.

Algunos países han señalado este problema y se puede esperar que otros sigan en un futuro próximo. Se trata de una zona clara de la tensión que tiene que abordarse a fin de proteger la posición de los alumnos vulnerables.

2. La inclusión en el ámbito de la educación secundaria es también un motivo de preocupación. Las posibilidades de desarrollo (en servicios) la formación del profesorado y las actitudes positivas son retos para el futuro próximo.

3. Una 'dura' estimación del porcentaje de alumnos con necesidades especiales en los países europeos revela que aproximadamente el 2% de todos los alumnos son educados en la configuración de la segregación. Es difícil evaluar en qué medida se ha avanzado considerando el número de alumnos segregados o con provisión de inclusión en los países europeos.

Aunque se carece de cifras exactas, se puede decir que no se ha avanzado mucho hacia la integración a nivel europeo durante los últimos veinte años. Por el contrario, la estimación más fiable tiende a revelar un ligero aumento en la segregación. Algunos países todavía tienen que poner en práctica sus políticas. Sin embargo, existe una base general para el optimismo, especialmente en los países que experimentaron un importante crecimiento en el número de alumnos en disposiciones separadas, y que ahora aplican medidas prometedoras.

## **2. Educación Inclusiva y la práctica en el aula.**

The Classroom and School Practice project of the European Agency se centra en revelar, analizar, describir y difundir las prácticas en el aula aparentemente exitosas

en ambientes inclusivos. El proyecto se divide en dos fases investigando la enseñanza primaria y secundaria.

El centro de atención para el estudio ha sido el trabajo de los docentes.

La tarea principal de este estudio ha sido clave para proporcionar un conocimiento sobre las posibles estrategias para el manejo de las diferencias en el aula y la escuela y para informar a los profesores sobre las condiciones necesarias para el éxito de la aplicación de estas estrategias. El proyecto ha intentado responder a cuestiones clave relativas a la educación inclusiva.

El estudio consta de tres fases. En la primera fase de revisión de la literatura se ha llevado a cabo en los países participantes a fin de revelar el estado actual de las técnicas eficaces para unas prácticas inclusivas. Esta parte del proyecto aborda la cuestión: ¿qué prácticas han demostrado ser eficaces en la educación inclusiva?

En la segunda fase, se ha intentado seleccionar ejemplos concretos de buenas prácticas y describirlos en forma sistemática. En la fase final, los intercambios entre los distintos países se han organizado de tal manera que la transferencia de conocimientos y prácticas estén al máximo.

La primera y principal conclusión es que las aulas inclusivas existen en todos los países europeos. La evidencia también sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) es bueno para todos los alumnos.

Una segunda conclusión principal es que el comportamiento social y / o problemas emocionales son los más difíciles en el ámbito de la inclusión de alumnos con NEE.

En tercer lugar: tratar con las diferencias o la diversidad en el aula es uno de los mayores problemas dentro de las aulas europeas.

El estudio muestra que los siguientes enfoques parecen ser eficaces en las escuelas:

\*Cooperativa de enseñanza

Los maestros necesitan apoyos para poder cooperar con una serie de colegas dentro de la escuela y los profesionales de fuera de la misma.

\*Cooperativa de aprendizaje

La tutoría entre iguales o el aprendizaje cooperativo es eficaz en el plano cognitivo y afectivo (social-emocional). Los alumnos que se ayudan mutuamente, especialmente dentro de un sistema flexible y bien considerado, redundan en beneficios para el aprendizaje conjunto.

\*Colaboración para la solución de problemas.

En particular para los docentes que necesitan ayuda en la inclusión de alumnos con problemas sociales y de comportamiento, la herramienta más eficaz es establecer una sistemática de abordar el comportamiento indeseable en el aula y de esta forma disminuir la cantidad y la intensidad de los disturbios durante las lecciones. Borrar las reglas de la clase y un conjunto de objetivos, de acuerdo con todos los alumnos (además de los incentivos adecuados) han demostrado ser eficaces.

\*Grupos heterogéneos

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más diferenciado en la educación son necesarios y eficaces cuando se trata de diversidad de alumnos en el aula.

Objetivos dirigidos, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza flexible y la abundancia de formas de agrupación homogénea mejoran la educación inclusiva.

\*Una enseñanza eficaz

Por último, las disposiciones antes mencionadas deberían tener lugar dentro de una escuela efectiva con un enfoque de la enseñanza donde la educación se base en la supervisión y la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y, por tanto, también los alumnos con NEE, mejoran con la vigilancia sistemática, supervisión, planificación y evaluación de los trabajos. El plan de estudios puede ser orientado a las necesidades individuales y el apoyo adicional se puede introducir de manera adecuada a través del Plan de Educación Individual (IEP). Este IEP debe encajar dentro del plan de estudios normal.

Los factores antes mencionados son importantes en la enseñanza primaria y secundaria. Para las escuelas secundarias han surgido dos enfoques eficaces:

\*Home area system.

En algunos centros la organización de la entrega del plan de estudios se ha cambiado drásticamente: los alumnos permanecen en un área común consistente en dos o tres aulas donde se imparte la. Un pequeño equipo de profesores es responsable de la educación que se imparte en el área.

\*Formas alternativas de aprendizaje.

Para apoyar la inclusión de alumnos con necesidades especiales se han desarrollado a lo largo de los últimos años varios modelos que se centran en estrategias de aprendizaje. Estos programas tienen por objeto enseñar a los alumnos cómo aprender y resolver problemas.

Los estudios de caso han destacado la importancia de cada factor. Sin embargo cabe destacar que algunos de los estudios parecen haber demostrado que la



combinación de algunos de estos enfoques es importante para la eficacia de la práctica en el aula inclusiva en las escuelas secundarias.