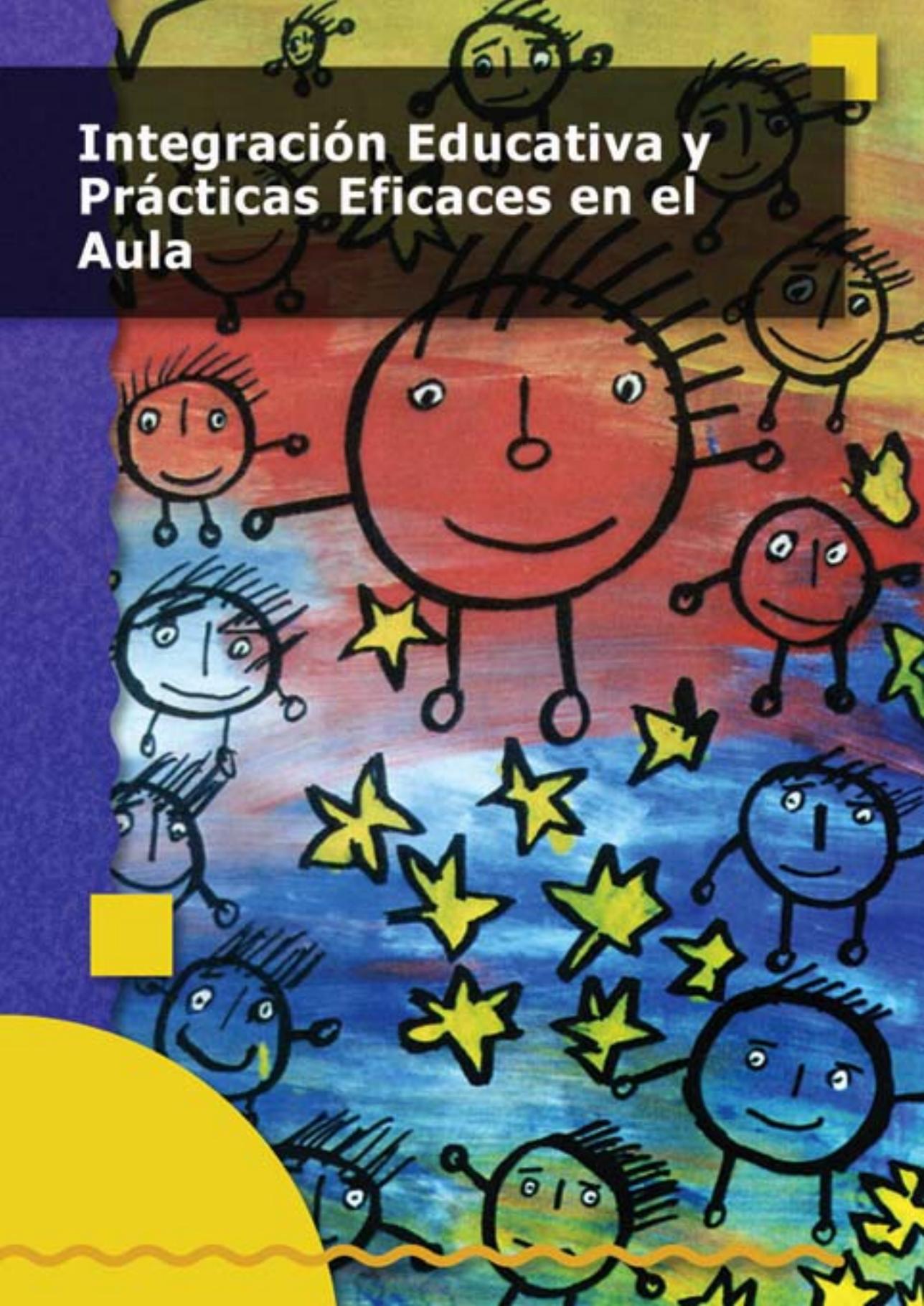


Integración Educativa y Prácticas Eficaces en el Aula



Educación Inclusiva y Prácticas en el aula

Informe resumen

Marzo de 2003

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial



Este informe ha sido producido y publicado por la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

Se permite extraer partes del documento si se cita la fuente.

Todos los informes originales de los 15 países participantes en el estudio, junto con los informes de todos los intercambios están disponibles en: www.european-agency.org

Este informe se encuentra en formatos electrónicos totalmente manipulables y en otros 12 idiomas para facilitar el acceso a la información.

Editor: Cor J.W. Meijer, Director de Proyectos de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial.

Apoyo editorial: Peter Walter-Müller, Coordinador de Trabajo de Suiza.

ISBN: 87-91350-21-2

Marzo de 2003

Traducción: Victoria Alonso Gutiérrez

Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial

Secretariado:

Østre Stationsvej 33
DK-5000 Odense C
Denmark

Tel: +45 64 41 00 20

Fax: +45 64 41 23 03

secretariat@european-agency.org

Oficina de Bruselas:

3, Avenue Palmerston
BE-1000 Brussels
Belgium

Tel: +32 2 280 33 59

Fax: +32 2 280 17 88

brussels.office@european-agency.org

Web: www.european-agency.org



Índice



RESUMEN

Basado en una revisión bibliográfica internacional, estudios de casos en 15 países europeos, visitas de expertos en siete países y varias discusiones en las que han participado expertos y los coordinadores de trabajo de la Agencia, se han identificado varias ideas fundamentales con relación a la evolución de las aulas de integración. Sería imposible e ingenuo tomar estos resultados como medidas infalibles para políticos y profesionales. Existen muchos caminos para llegar a Roma y en este sentido siempre son necesarias las adaptaciones a las circunstancias locales y regionales. Lo más positivo es que las conclusiones se pueden considerar como posibles estrategias para mejorar la inclusión dentro de los centros. Además, los informes de los estudios de casos de los países y los de las visitas de intercambio a los centros intentan explicar algunas de estas estrategias utilizadas.

Una primera conclusión de la investigación es que los estudios de casos y las discusiones de los expertos revelan que **las aulas inclusivas** existen realmente en los países europeos. La evidencia también sugiere que lo que es bueno para los alumnos con necesidades educativas especiales (acnee) es bueno para todos los alumnos.

La segunda conclusión principal es que **los problemas de comportamiento, sociales y/o emocionales** son lo más preocupante dentro del área de la integración del acnee.

En tercer lugar: **atender a las diferencias o a la diversidad** en las aulas es uno de los mayores problemas en Europa.

Según los estudios de casos individuales seleccionados y las revisiones de los países, las siguientes **condiciones** parecen desempeñar un papel fundamental para las prácticas inclusivas en el aula:

-
- 
- La integración depende de la actitud de los profesores hacia los alumnos con necesidades especiales, de su capacidad de ampliar las relaciones sociales, de su punto de vista sobre las diferencias en las aulas y su predisposición para atender esas diferencias eficazmente.
 - El profesorado necesita contar con un repertorio de destrezas, conocimientos, enfoques pedagógicos, métodos, materiales didácticos adecuados y tiempo si tiene que atender a la diversidad con eficacia dentro de sus aulas.
 - El profesorado necesita apoyo desde dentro y fuera de la escuela. El liderazgo, a nivel de dirección del centro, distritos escolares, comunidades y gobiernos es crucial. La cooperación regional entre los organismos y los padres es una condición inicial para la inclusión efectiva.
 - Los gobiernos deberían manifestar un punto de vista claro sobre la inclusión y ofrecer las condiciones adecuadas que permitan un uso flexible de los recursos.

Las conclusiones con respecto a **las prácticas en el aula** indican cinco factores efectivos para la educación inclusiva:

Enseñanza cooperativa

Los profesores necesitan apoyo y deben ser capaces de cooperar con distintos colegas y profesionales de dentro y fuera del centro educativo.

Aprendizaje cooperativo

La tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es efectivo para las áreas cognitivas y afectivas (socioemocionales) del aprendizaje y desarrollo del alumno. Los alumnos que se ayudan entre sí, especialmente dentro de un sistema de agrupamiento flexible y bien estructurado se benefician del aprendizaje mutuo.



Resolución cooperativa de problemas

Particularmente para el profesorado que necesita ayuda con la inclusión de alumnos con problemas sociales/ de comportamiento es una herramienta eficaz para disminuir la cantidad e intensidad de las molestias durante las clases abordar el mal comportamiento de forma sistemática. Establecer reglas de comportamiento claras y una serie de límites acordados con los alumnos (además de incentivos adecuados) se ha comprobado que es muy eficaz.

Agrupamientos heterogéneos

El agrupamiento heterogéneo y un enfoque más personalizado en educación son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. Para mejorar la educación inclusiva es necesario utilizar objetivos programados, rutas alternativas para el aprendizaje, enseñanza personalizada/ flexible y gran variedad de formas heterogéneas de agrupamiento.

Enseñanza efectiva

Finalmente, los métodos mencionadas arriba deberían llevarse a cabo dentro de un enfoque general y eficaz de centro/enseñanza donde la educación se base en la evaluación, altas expectativas, instrucción directa y retroalimentación. Todos los alumnos y también los que tienen NEE, mejoran con un control, programación y evaluación del trabajo sistemáticos. El currículum puede adaptarse a las necesidades individuales y se puede introducir un apoyo adicional a través de las Adaptaciones Curriculares Individuales (ACI). Estas ACI deberían adecuarse al currículum normal.



1 INTRODUCCIÓN

Este informe contiene una panorámica general de las conclusiones del proyecto “Prácticas en el aula y en el Centro”. El proyecto se centra en poner de manifiesto, analizar, describir y diseminar las prácticas en el aula en centros de integración de tal manera que los profesores europeos puedan poner en práctica la integración a mayor escala en sus clases. Además, está dirigido a los que toman las decisiones dentro del sistema educativo presentándoles las condiciones necesarias para que los profesores puedan llevar a cabo la integración en su práctica diaria.

El proyecto se centra principalmente en la educación primaria; sin embargo, se está organizando en la actualidad una ampliación para la etapa de secundaria.

El estudio está compuesto por tres fases. En la primera se ha realizado una revisión bibliográfica en los países participantes para poder conocer lo último de las prácticas inclusivas eficaces. Además, se ha realizado una revisión bibliográfica internacional (principalmente americana) en esta fase. De esta parte del proyecto se desprende la siguiente pregunta: ¿qué prácticas han demostrado ser eficaces en la educación inclusiva?

En la segunda fase se han intentado seleccionar ejemplos concretos de buenas prácticas y describirlos sistemáticamente. En la fase final, se han organizado intercambios entre varios países de tal manera que se amplíe al máximo la transferencia de conocimientos y prácticas.

Este informe es la síntesis de las tres fases.

Los lectores interesados en el documento que conforma la base de este informe deben dirigirse a la sección “Inclusive Education and Classroom Practices” (Educación Inclusiva y Prácticas en el aula) de la página web de la Agencia: www.european-agency.org/IECP/IECP_intro.htm donde se pueden encontrar los siguientes documentos:



-
1. La Revisión Bibliográfica Internacional sobre prácticas en las aulas
 2. Los informe de los Intercambios en siete países
 3. Los Informes Nacionales de los quince países participantes.



2 MARCO, OBJETIVOS Y METODOLOGÍA DEL PROYECTO DE PRÁCTICAS EN EL AULA Y EN EL CENTRO ESCOLAR

2.1 Marco

El objetivo del estudio son las prácticas eficaces en el aula dentro de la educación inclusiva. Generalmente, se puede asumir que la educación inclusiva depende principalmente de lo que los profesores hagan en las aulas. Por supuesto, lo que hacen los profesores en las aulas depende de su formación, experiencia, creencias y actitudes así como de la situación de la clase, del centro y de los factores externos (intervención local, regional, política, financiación y demás). Sin embargo, es el profesorado el que hace posible la integración en la práctica diaria y además es el factor decisivo.

La forma en la que los profesores realizan la inclusión dentro del aula puede llevarse a cabo de varias maneras. El objetivo de este estudio es describir esos distintos enfoques y ofrecérselos a los demás. Identificar diversos modelos para dar respuesta a las diferencias en las aulas (también conocido como “diferenciación”, “instrucción a varios niveles” y otros términos) es el principal objetivo de este proyecto. Sin embargo, debería quedar claro que la existencia de distintos modelos de atender a las diferencias en las aulas depende no sólo de los factores del profesorado, sino de la forma en la que los centros organizan su intervención educativa y de otros factores externos.

La cuestión principal de este estudio es: *¿cómo se pueden tratar las diferencias en el aula?* Además, también intenta ofrecer una respuesta a la pregunta: *¿qué condiciones son necesarias para dar respuesta a las diferencias en las aulas?*

El grupo objeto de este estudio son todos aquellos que puedan influir en las prácticas educativas. Éstas dependen en gran medida de los profesores y de otros profesionales. Ellos son los que puede realizar los cambios establecidos por los políticos y los asesores educativos. El centro de atención de



este estudio es, por lo tanto, el trabajo de los profesores. Sin embargo, intentamos llegarles de forma indirecta.

Se puede asumir que ellos aprenden principalmente de las personas clave de su entorno inmediato: colegas y profesionales de dentro o fuera del centro. Además, el grupo objeto son los profesores pero, para las estrategias de difusión, es necesario incidir en los profesionales significativos para el profesorado de dentro y fuera de los centros.

2.2 Objetivos

Consecuentemente, el principal objetivo de este estudio es hacer llegar a las personas clave los conocimientos sobre las posibilidades de atender a las diferencias en el aula e informarles sobre las condiciones necesarias del éxito de esta implementación. El proyecto intenta responder unas cuantas preguntas con respecto a la educación inclusiva. En primera instancia, se argumenta que es necesario un conocimiento de *lo que funciona* dentro de los centros de integración. Además, se cree que es necesaria una comprensión más profunda de *cómo* funciona la educación inclusiva. En tercer lugar, es importante conocer *por qué* funciona (las condiciones).

El estudio se ha centrado en la educación primaria, esto es, el grupo de edad de 6 a 12 años. Se realizará otro estudio centrado en la educación secundaria.

2.3 Metodología

Para responder a las preguntas se han utilizado varios tipos de actividades. Como primer paso, el estudio ha dado como resultado un informe con una descripción bibliográfica de los distintos modelos y las condiciones necesarias para ellos. Tanto la metodología como los resultados de las revisiones bibliográficas se describen ampliamente en la publicación: *Inclusive Education and Effective Classroom Practices (Educación inclusiva y prácticas eficaces en el aula)*, que se ha publicado en forma de libro electrónico y que se puede descargar totalmente gratis (Middelfart, 2001). El objetivo de la



fase bibliográfica era poner de manifiesto *lo que funcionaba* en los centros de integración. Lo principal en este apartado era prestar atención a cómo los profesores atienden a la diversidad de alumnos en sus clases incluyendo los que tienen necesidades educativas especiales. Esto implica centrarse especialmente en la práctica del aula. Sin embargo, como se menciona anteriormente, no deben ignorarse las condiciones externas al estudiar las práctica en el aula.

Para la segunda fase, los estudios de casos, lo principal era *cómo funciona y qué es necesario para que funcione*. Se acordó que los países seleccionaran dos ejemplos prácticos, uno de los cuales estaría relacionado con los enfoques o estrategias didácticas para alumnos con mal comportamiento. Los países miembros de la Agencia Europea han analizado ejemplos de buenas prácticas dentro de sus países y los han descrito con un enfoque de “arriba abajo”. Se les pidió que se centraran en la práctica en la aula propiamente dicha y que atendieran principalmente a los aspectos curriculares. Sin embargo, es necesario describir no sólo las características del programa, sino también el contexto y las condiciones: especialmente las condiciones y variables del contexto que se consideran necesarias para implementar y mantener el programa. Tanto las condiciones como los diferentes contextos pueden depender de varios factores: el profesor/a (las destrezas y conocimientos necesarios para él/ella y también las actitudes y motivación necesarias), el aula, el centro, el equipo docente, los servicios de apoyo, temas políticos y económicos etc. Las descripciones de los casos propuestos tuvieron en consideración estos temas. En esta segunda fase del proyecto, se han seleccionado, descrito y analizado ejemplos de buenas prácticas en 15 países.

Finalmente, mediante un programa de intercambio, los expertos han visitado, analizado y evaluado ejemplos prácticos para dar a conocer las características más importantes de las prácticas innovadoras en el aula. A través de las visitas a distintos centros de integración y de las discusiones con los expertos participantes en ellas, se ha conseguido comprender



más amplia y cualitativamente qué, cómo y por qué funciona en la integración.

Los siguientes países fueron seleccionados para acoger visitas de intercambio: Irlanda, Austria, Alemania, Islandia, Finlandia, Grecia y Bélgica (Comunidad francesa)

Los intercambios tuvieron lugar en el otoño de 2001.

Se han utilizado distintas fuentes de información para la presentación de los resultados. En primer lugar los resultados de las revisiones bibliográficas (tanto nacionales como internacionales), en segundo lugar, la descripción de los lugares en los 15 países y en tercer lugar la información relacionada con las actividades de intercambio.

3 SÍNTESIS DE LAS CONCLUSIONES

3.1 Condiciones

Como se mencionaba anteriormente, nuestro centro de atención era el aula. El objetivo de este estudio era localizar los enfoques curriculares que funcionan dentro de las aulas de integración. El objetivo no era ofrecer una visión general detallada de todas las condiciones que deberían darse para poner en práctica la educación inclusiva, ni esbozar los pasos que deberían seguirse para “construir” un centro de integración; nuestro interés era centrarnos en las características de un currículum integrador y ofrecérselo a una audiencia más amplia. Pero, una vez dicho esto, hay que comentar que la educación inclusiva no se realiza en una burbuja aislada y por lo tanto el estudio ha recogido también la información relacionada con las condiciones iniciales de la educación inclusiva. No sólo se ha estudiado la bibliografía (investigación), sino también –y principalmente- ejemplos de buenas prácticas y discusiones entre los expertos que demostraron que es necesario contar con ciertas condiciones básicas. A continuación se presentan algunos aspectos indicativos de las condiciones necesarias.

3.1.1 Profesorado

Por supuesto, la integración depende en gran medida de las actitudes de los profesores hacia los alumnos con necesidades especiales, de su punto de vista sobre las diferencias en las aulas y de su predisposición para atender a esas diferencias eficazmente. Generalmente, la actitud de los profesores ha sido concebida como un factor decisivo a la hora de hacer que los centros sean más integradores. Si los profesores tutores no aceptan la educación de todos los alumnos como una parte integral de su trabajo, intentarán que otros asuman la responsabilidad de los alumnos con NEE (normalmente los profesores especialista) y fomentarán la segregación encubierta en el centro (por ejemplo la agrupación de los acneos en aulas especiales).



Islandia:

“Para garantizar un mínimo de actitud positiva del profesorado, éste tiene que aceptar tener alumnos con discapacidades severas en su aula”

“Otro requerimiento que el director consideró necesario era que el profesorado debería estar preparado para tener un alumno en su aula que tenía un retraso mental grave y para trabajar con otros profesionales que estuvieran presentes en todas las clases”

Los estudios de casos sugirieron que los profesores que están comprometidos con la integración normalmente se refieren a los alumnos con necesidades educativas severas como una ventaja para la clase y no como un “problema a solucionar”.

Sin embargo, las actitudes positivas no son suficientes para atender las diferencias en las aulas. Los profesores no sólo necesitan métodos y materiales adecuados sino también tiempo disponible para formarse, destrezas adquiridas mediante la formación (nuevas tecnologías) y experiencia. Todos estos elementos son importantes a la hora de atender a la diversidad en las aulas.

Enseñar a alumnos con necesidades especiales en las aulas ordinarias sin duda implica una adaptación del currículum estándar. El profesorado se enfrenta con la cuestión de cómo educar a estos alumnos. Los que tienen necesidades especiales pueden requerir más tiempo u otros sistemas pedagógicos y conocimiento profesional. En ese caso, se puede conseguir de dos maneras: mediante un aumento de los recursos (más tiempo asignado a los profesores) o reorganizando los recursos disponibles (uso alternativo del tiempo disponible).

Aumentar el tiempo (por ejemplo, mediante el uso de profesores de apoyo) o ampliando la formación de los profesores (por ejemplo, mediante profesores especialistas,



colegas o equipos de orientación) son formas de aumentar los recursos necesarios para la educación integradora, pero los profesores pueden necesitar también reorganizar los recursos disponibles en el aula para los alumnos. Los profesores pueden, por ejemplo, animar a los alumnos más avanzados a trabajar con más independencia, con ordenadores y a ayudar a otros (tutoría en parejas) de tal manera que quede más tiempo disponible para trabajar con los alumnos con necesidades especiales.

Un tema final importante a nivel de profesorado y aula es la sensibilidad y las destrezas de aquél para ampliar las relaciones sociales entre los alumnos. Especialmente para los alumnos con NEE (y sus padres), las interacciones significativas con sus compañeros no discapacitados son de gran importancia. El profesor debería tener la actitud adecuada, pero también necesita un buen entendimiento de cómo desarrollar esas interacciones y relaciones.

Grecia:

El caso de A. (desorden comportamental y de desarrollo –autismo; 14 años, chico, 4º de Primaria). El estudio del caso describe el siguiente resultado de la inclusión, indicando la importancia crucial de la integración social en el aula ordinaria y la contribución esencial de los profesores (y del resto del personal) para conseguir esta integración.

“A. responde al programa completa y positivamente. Su vida social escolar ha mejorado increíblemente en los últimos seis años. Todos le han aceptado bien debido a la larga duración del programa en el que siempre tuvo un profesor de apoyo que por un lado le animaba a realizar una gran cantidad de actividades y por otro, le inspiraba confianza. Aparte de la aceptación total por parte de su grupo de compañeros A. ha hecho amigos y participa en actividades escolares tales como juegos y obras de teatro”.



“Ninguno de los alumnos ha expresado sentimientos negativos sobre la presencia de A. en el aula. Por el contrario, parecen haber participado en el resto de las actividades y estrategias didácticas puestas en práctica para ayudar a A. y se han vuelto más sensibles a las dificultades de otras personas”

3.1.2 Centro

Está claro que atender a los alumnos con NEE no es sólo una cuestión de los recursos necesarios a nivel de aula. Debería reconocerse que la estructura organizativa del centro también determina la cantidad y el tipo de profesores de apoyo que pueden utilizarse para enseñar a alumnos con necesidades especiales. Es necesario el apoyo flexible desde dentro del centro, por ejemplo mediante otros profesores/as, director y/o profesorado especialista.

El apoyo también puede ofrecerse a través de otros servicios auxiliares como los centros de orientación escolar o personal de apoyo especial itinerante. En algunos países la cooperación entre los centros (ordinarios) se traduce en la disposición de recursos adicionales para la atención de los alumnos con NEE. Está claro que la creatividad, el conocimiento y las destrezas, así como los servicios de los grupos escolares, deben ser generales. La capacidad de los centros de cooperar para encontrar formas de atender las necesidades especiales podría ser esencial para la integración de estos alumnos en los centros ordinarios.

Alguno de los proyectos que se han descrito y analizado en este estudio señalan el hecho de que la cooperación entre los centros es crucial.

Un grado de autonomía demasiado grande podría amenazar la evolución de los centros de integración. El apoyo para los alumnos con NEE debería coordinarse entre los centros, especialmente si estos son demasiado pequeños.



El informe de intercambio **Austríaco** dice:

“En términos generales dudamos de que la autonomía escolar pueda responder a las necesidades de los miembros más débiles de la sociedad si no existen directrices claras marcadas por la ley o por la inspección.”

“Aunque la autonomía de los centros se ve en general como un factor bastante positivo (animar al personal de los centros y a las instituciones de formación a ser más autosuficientes), es necesario definir los estándares de calidad y una filosofía obligatoria para la integración de los niños y adolescentes con NEE. Existen demasiados intereses divergentes que actúan como obstáculo para la integración si se les permite a los centros tener demasiada autonomía”

Se debe poner especial atención en el papel del director/a. No sólo el/ella es importante para la dotación de todos los tipos de apoyo a los profesores, sino también su liderazgo es un factor decisivo en la integración. El/ella es frecuentemente la persona clave que puede posibilitar los cambios en los centros e iniciar nuevas evoluciones y procesos. La principal responsabilidad de su trabajo sería organizar una perspectiva de equipo y atender a los temas importantes.

El uso de los recursos dentro de los centros debería organizarse de forma flexible. Nuestros ejemplos de buenas prácticas demostraron que los centros deberían ser lo suficientemente autónomos para utilizar los recursos económicos según sus deseos y puntos de vista. Deberían eliminarse los trámites administrativos en la mayor medida posible y también los alumnos con ninguna o pequeñas necesidades educativas especiales deberían poder beneficiarse de los recursos dentro de las clases o centros si fuera necesario o si el profesor lo viera conveniente.

A veces es necesario poner atención a pequeños grupos con necesidades especiales. La evidencia sugiere que algunas sesiones individuales podrían, de hecho, posibilitar que un



alumno permaneciera en las aulas ordinarias sin necesidad de que el profesor utilizara las adaptaciones fuera de ésta. Es importante que estas adaptaciones tengan un carácter natural y flexible y que no se utilicen solamente para ciertos alumnos con necesidades especiales, sino también, ocasionalmente para todos los alumnos del aula.

Los criterios que deberían utilizarse cuando se ofrezca una intervención especial a tiempo parcial para los alumnos deberían ser: (1) tan pronto como fuera posible, (2) flexibles (si un enfoque no funciona, elegir otro), (3) “ligeros” (sin efectos colaterales negativos), (4) cercanos (preferibles dentro del aula ordinaria y dentro del centro ordinarios), y (5) tan breves como fuera posible.

La participación de los padres en los centros de integración no debería ser infravalorada. No sólo se les debe ver como “clientes” de la educación sino también como “participantes”. Es crucial que sus necesidades se vean atendidas así como la posibilidad de contar con una persona de confianza. Deberían desempeñar y tener un papel y una voz importantes, estar informados de todos los detalles de la programación, puesta en práctica, evaluación y estructura y contenido de la cooperación, especialmente la relacionada con a la colaboración entre el centro, los organismos exteriores y otros profesionales.

Además, los padres desempeñan un papel activo en el desarrollo, implementación y evaluación de las ACI. En algunas ocasiones pueden servir como “un par de manos extra” dentro o fuera del aula.

3.1.3 Condiciones externas

Política y financiación

La integración en los centros se apoya ampliamente cuando existe una política nacional clara sobre la inclusión. Para el proceso de implementación de la integración, el gobierno debería apoyar la integración con firmeza y clarificar los objetivos a la comunidad educativa.



Además, los gobiernos deberían crear las condiciones para la integración educativa. Más específicamente, las planes económicos deberían facilitar la educación integradora y no ocultarla. Debería disponerse de las dotaciones necesarias de forma flexible y coordinada. Los planes económicos y los incentivos incluidos en ellos juegan un papel decisivo como se demostró en el estudio “Financiación de la Educación Especial” de la Agencia (1999).

El estudio de caso del **Reino Unido** menciona “incentivos ocultos”:

“Esto es, la situación por la cual los centros están utilizando todos los recursos disponibles: destrezas del profesorado, estrategias, tiempo y por ende a los alumnos con NEE y la ayuda a su aprendizaje está directamente “castigada” por el sistema por ser inadecuada para contar con recursos adicionales debido a la falta de pruebas de que las necesidades de los alumnos sean suficientemente graves. Este parece ser el caso en cierta manera de este centro. Mediante la aplicación rigurosa, el control y la revisión de los programas, los alumnos se mantienen en aulas ordinarias mientras que en otras situaciones no hubieran podido”

El informe de intercambio de **Bélgica (Comunidad francesa)** también señala el problema de las diferencias de financiación entre los centros ordinarios y los especiales como un obstáculo para la educación inclusiva:

“La dificultad con la que uno se enfrenta es que los alumnos integrados pueden perder los beneficios de los recursos comparándolos con los que están en centros específicos”

Un modelo llamado de rendimiento a nivel regional (ayuntamientos) parece ser la mejor opción de financiación. En este modelo, los presupuestos para necesidades especiales se delegan del nivel central a las instituciones regionales (ayuntamientos, distritos, grupos escolares). A nivel regional,



las decisiones se toman con respecto a cómo se emplea el dinero y qué alumnos se benefician de los servicios especiales. Parece recomendable que la institución que decide la distribución de los presupuestos de necesidades especiales, primero, pueda utilizar las competencias independientes en el área de las necesidades especiales y segundo tener las herramientas para poner en práctica y mantener las estrategias y los servicios especialistas.

Está claro que la integración pueden conseguirse más fácilmente con un sistema financiero descentralizado en comparación con una perspectiva más centralizada. Desde un plan centralista, podría ponerse demasiado énfasis en las características organizativas de ese modelo específico sin que se realicen las prácticas inclusivas. Las organizaciones locales con alguna autonomía podrían estar mejor equipadas para cambiar el sistema. Además, un modelo descentralizado es probablemente más costoso y ofrece menos oportunidades para que se produzcan formas no deseables de comportamiento estratégico. Sin embargo, es obvio que el gobierno central tiene que especificar con claridad los objetivos a alcanzar. Las decisiones con respecto a la forma en la que esos objetivos deben conseguirse deberían dejarse a las organizaciones locales.

Liderazgo

El liderazgo es de la máxima importancia. Los políticos, no sólo a nivel nacional, sino a nivel de comunidades, distritos o grupos escolares, tienen un papel esencial a la hora de traducir la política gubernamental en práctica e implementarla. También dentro del liderazgo del centro existen condiciones necesarias para la educación inclusiva eficaz.

Nuestro estudio demuestra que podrían necesitarse actividades de promoción para ampliar la motivación y el entusiasmo de todas las partes involucradas. El apoyo a las necesidades de inclusión de fuera del centro y especialmente en las primeras fases del desarrollo, la promoción y la demostración de buenas



prácticas podrían calmar los temores y desterrar el escepticismo.

Coordinación y cooperación nacionales

Nuestros resultados muestran que la cooperación y la coordinación entre todas las partes involucradas (sanitarias, sociales, educativas, psicológicas) fuera del centro y entre el centro y los padres es necesaria para el beneficio de los alumnos con NEE. Se debería ofrecer una ayuda adicional de forma planificada y organizada.

3.2 Prácticas eficaces

Los países que participaron en el proyecto de prácticas en el aula nos han informado, aunque de distintas maneras, de sus mejores prácticas integradoras. En este capítulo presentaremos la síntesis de los resultados alrededor de tres temas. En primer lugar es importante reflejar sistemáticamente el tipo de necesidades especiales que ofrecen más retos en la práctica diaria de los profesores y otros profesionales. Aquí nos centramos en las características de los alumnos incluidos (o excluidos). En otras palabras: ¿qué grupo de alumnos causan los mayores problemas en los centros ordinarios?

En segundo lugar, se intenta ofrecer una visión general de los retos dentro de los procesos educativos: ¿cuáles son los principales problemas (educativos) en los países con respecto al tema de prácticas en el aula dentro de las clases ordinarias que incluyen alumnos con NEE? Los países han respondido con una visión general extensa de los actuales retos educativos en los que se intenta conseguir la integración.

En tercer lugar, y esto se refiere a la principal tarea del presente estudio, los países han proporcionado una respuesta a la pregunta relacionada con las prácticas educativas y los factores que resultaron efectivos para la educación integradora. Los resultados de los ejemplos de buenas prácticas contribuyeron a centrarnos con más detalle en cómo esas intervenciones y factores son determinados y tratados en la práctica diaria.



3.2.1 Las formas más desafiantes de necesidades especiales
Respondiendo a la pregunta sobre las formas más desafiantes de necesidades especiales, los países han informado de forma unánime y sin sorpresas. Casi todos ellos mencionan el comportamiento y los problemas emocionales y/o sociales como el mayor reto dentro del área de la inclusión de alumnos con NEE. Esto incluye los problemas relacionados con alumnos desmotivados y con falta de afecto.

Por supuesto, algunos países informan de las dificultades al responder a la pregunta sobre las características de los alumnos. En las políticas educativas más especiales, este enfoque es rechazado en favor de uno más interactivo medioambiental sobre NEE. Es dentro del contexto educativo donde nos encontramos con el mal comportamiento y donde nos centramos en las necesidades de intervención en lugar de hacerlo en las características del alumnos. Aunque esta postura está relacionada con otras teorías actuales sobre necesidades especiales, un punto de vista ampliamente compartido por los estados miembros de la Agencia Europea, los Coordinadores de Trabajo informaron del hecho de que los mayores retos están relacionados con los alumnos con problemas de comportamiento.

Algunos países se refirieron a otros –y a veces muy específicos- tipos de necesidades especiales que se consideraban preocupantes en el área de la educación inclusiva. Algunos ejemplos son hiperactividad, dislexia, autismo, dificultades específicas de aprendizaje y escritura, discapacidades mentales e intelectuales, deficiencias auditiva severas y plurideficiencias. Sin embargo, sólo algunos países mencionaron estos problemas, mientras que la mayoría comentaron como un reto la postura de los alumnos con todo tipo de dificultades comportamentales y emocionales .

3.2.2 Retos educativos dentro del contexto de la inclusión
Tratar o encargarse de las diferencias o la diversidad en las aulas es uno de los mayores retos dentro de las clases



europeas. La integración debe organizarse de varias maneras y a distintos niveles, pero al final, el profesor tiene que responder a la diversidad más amplia dentro de su aula y tiene que adaptar o programar el currículum de tal forma que las necesidades de todos los alumnos, los que tienen necesidades educativas especiales, los superdotados y todos los demás, sean atendidas. En otras palabras, atender a la diversidad es el tema principal a nivel de aula. Cuando se tratan las diferencias en las clases, el profesorado necesita un par de manos extra o algún tipo de apoyo bien de sus colegas (o profesores especialistas) o de otros profesionales. A veces un alumno con NEE necesita ayuda o educación específicas que no puede ser ofrecida por el profesor durante la rutina diaria del aula. Aquí otros profesores y personal de apoyo aparecen en escena y el tema de la flexibilidad, buena planificación, cooperación y la enseñanza son el reto. Esto no es sólo importante a nivel del aula en el caso de la enseñanza cooperativa, sino también a nivel del centro. En algunos casos son necesarios profesionales de los servicios de apoyo regional y esto amplía la necesidad de flexibilidad, buena planificación, cooperación y coordinación. La integración educativa es mucho más que atender a la diversidad en las aulas. Lleva a los retos de la enseñanza cooperativa (a nivel de aula) y en equipo y la necesidad de buena cooperación entre los profesores a nivel escolar y la coordinación con los profesionales de otros servicios de apoyo.

3.2.3 Prácticas eficaces dentro del contexto de la integración educativa

El informe señala al menos cinco grupos de factores que parecen ser eficaces para la educación inclusiva. Tanto el estudio bibliográfico como la información relacionada con los ejemplos de buenas prácticas demuestran la importancia de estos factores. Generalmente, los resultados de la bibliografía y las opiniones de los expertos demuestran que los alumnos (con o sin necesidades especiales) y los profesores se benefician de los enfoques didácticos explicados a continuación.

Enseñanza cooperativa



El estudio revela que la educación inclusiva se mejora con varios factores que pueden agruparse bajo el epígrafe de enseñanza cooperativa. El profesorado necesita cooperar y muchos necesitan apoyo práctico y flexible de algunos colegas. Para el desarrollo de las destrezas tanto académicas como sociales de los alumnos con NEE este parece ser un modo efectivo de trabajar. Sin duda, la ayuda adicional y el apoyo necesitan ser flexibles, estar bien coordinados y programados.

La descripción **Noruega** revela que los equipos que tratan con una clase son un elemento importante. El trabajo con una clase está muy coordinado:

“El profesorado se distribuye en un equipo para cada curso, de tal forma que en los alumnos no inciden demasiados adultos. El equipo imparte todas las áreas en cada nivel. Esta es una de las medidas organizadas para infundir seguridad a los alumnos. Los profesores con formación complementaria en educación especial también se encuentran en estos equipos y no forman un equipo aparte de educación especial”

“Después de dos años y medio, uno de los profesores describe la vida diaria así: “Uno siempre debe reflexionar sobre lo que está haciendo. La educación se estructura con rutinas fijadas. Los profesores deben ser conscientes de donde se encuentran los distintos alumnos en el aula. La educación es controlada por el profesor; existen algunas actividades libres en el curso. Siempre está presente un adulto. Si el grupo se divide en dos, debe haber un adulto en ambos grupos”

Suiza:

“El profesor de apoyo prepara el material que el profesor tutor puede utilizarlo si es necesario. Además, existen reuniones con los padres, el director del centro de educación especial, el profesor tutor y el de apoyo. La buenas relaciones personales entre todos los

participantes son una condición para el éxito de este proyecto integrador”

Luxemburgo:

“Debido a la integración de otros alumnos con problemas en esta clase (niños con deficiencias mentales, dificultades de aprendizaje y problemas de comportamiento), esta clase es muy difícil y el trabajador social del Equipo de Orientación les apoya diez horas a la semana, trabajando con todos los alumnos que tienen necesidades especiales. Durante las fases breves en las que el profesor introduce un nuevo tema, el de apoyo controla que los niños escuchen al profesor, atiendan y entiendan lo que éste quiere que hagan. Después de esta fase, los alumnos tienen que trabajar individualmente”

“El profesor de apoyo cree que es muy importante que dos personas estén trabajando en el aula: hay más tiempo para trabajar con cada niño individualmente y si uno de los dos profesores tiene un problema con un niño, es posible resolver este conflicto”

Aprendizaje cooperativo

El estudio demuestra que la tutoría en parejas o el aprendizaje cooperativo es eficaz tanto en el área cognitiva como en la afectiva del aprendizaje y desarrollo de los alumnos. Los que se ayudan unos a otros, especialmente dentro de un sistema flexible y bien considerado de agrupamiento de alumnos, se benefician del aprendizaje conjunto. Además, no existen indicadores que demuestren que los alumnos más capaces se perjudiquen de esta situación. Los resultados indican el progreso tanto en el área social como académica.

Holanda:

“El aprendizaje cooperativo es posible incluso con alumnos con NEE que desempeñan el papel de “tutor”. El alumno con problemas de comportamiento serios (llamémosle “A”) también actúa como tutor de alumnos más pequeños. Contrariamente con las expectativas a



priori A. es extremadamente popular con sus alumnos más pequeños. Es papel del tutor seleccionar una tarea y asegurarse de que el grupo empieza a trabajar y que las dificultades puntuales se solucionan. Debido a que hay grupos de alumnos trabajando en cualquier parte del centro, parece un poco caótico y ciertamente al principio A. no hacía nada. Sin embargo, con algo de orientación A. hace un buen trabajo de tutor”.

Portugal:

“Tanto el profesor tutor como el de apoyo trabajan en colaboración todo el tiempo en el aula. También crean actividades curriculares individuales programadas para cada alumno, incluyendo a N. En caso de necesidad, todo el personal docente participa en encontrar la mejor forma de resolver un problema: a veces otros actores pueden participar. N. recibe un gran apoyo de sus compañeros. Parte del trabajo realizado con N. es colaborativo y el progreso es evidente”

Bélgica (Comunidad flamenca)

“Este profesor de apoyo ayuda a todos los profesores a tratar con alumnos con problemas socioemocionales y comportamentales en general y especialmente con la integración de J. (el chico con problemas de comportamiento). Durante el tiempo libre todos los niños juegan juntos y aprenden a contar los unos con los otros. Los demás niños deben ser especialmente tolerantes con J. Por otro lado, los demás son de alguna manera un buen ejemplo para él”

Solución cooperativa de problemas

Especialmente para los profesores que necesitan ayuda en la integración de alumnos con problemas sociales/de comportamiento, las conclusiones halladas en nuestros países y en la bibliografía internacional demuestran que una forma sistemática de enfocar un comportamiento indeseable en el aula es una herramienta útil para que disminuyan la cantidad y la intensidad de las interrupciones durante las clases. Se ha

demostrado que es muy efectivo establecer reglas y límites claros (además de refuerzos positivos y negativos) de forma conjunta con los alumnos.

Islandia:

Se introduce y consecuentemente se aplica un sistema de modificación de conducta. Aunque el sistema se introdujo por iniciativa de un profesor, ilustra la importancia de una puesta en práctica de métodos bien coordinados, ya que la modificación del comportamiento no funciona de otra manera.

“Aquí nos centramos en un chico de ocho años (P) que está terminando tercero de primaria. Se le ha diagnosticado hiperactividad clínicamente y se está medicando para ello. Le falta concentración y su atención es muy limitada en las clases. La profesora tiene que dedicar mucho tiempo a que mantenga la atención en su trabajo para que termine sus tareas. Permanece en el aula y no sale de ella para recibir apoyo especial”

Debido a que P. tiene una influencia muy negativa en los demás alumnos, la profesora intentó un sistema de modificación de conducta que resultó ser muy eficaz.

“Si pierde dos estrellas en una semana, no se le permite participar en la última hora del viernes, una hora libre en la que el grupo realiza actividades divertidas”

Informe bibliográfico del Reino Unido:

“La asamblea se practica bastante en el Reino Unido en los centros de primaria. Son periodos de tiempo regularizados en el currículum en los que se les da a los grupos la oportunidad de reflexionar y compartir experiencias, hablar de sus puntos débiles y fuertes y discutir y solucionar los temas que les preocupan. Se utiliza para ampliar la interacción y empatía del grupo y para combatir a los líderes negativos (animando a los niños a respetar a sus compañeros). Se pone mucho énfasis en aferrarse estrictamente a las normas (por



ejemplo, no deben burlarse de ninguna opinión y éstas hay que expresarlas por turnos) que han sido formuladas por el grupo.”

Francia:

“F. sistemáticamente hace lo contrario de lo que le pide el profesor. Este comportamiento, caracterizado por el enfrentamiento de uno con los demás, se extiende gradualmente a sus relaciones con el resto de los niños. En el aula cada vez interrumpe más, habla chillando, provoca a los compañeros, se opone a todo, constantemente se levanta y se mueve por el aula y amenaza con vengarse de cualquiera que intente parar este mal comportamiento. Ha llegado a un nivel en el que se opone a cualquier cosa en el centro, sea la actividad o el profesor que sea. Se intentaron ciertas intervenciones para asegurar que:

- *F. debería empezar a poder enfrentarse con las reglas sin miedo de estar en peligro.*
- *F debería empezar a poder aceptar un mínimo número de reglas y*
- *Ayudarle a poder trabajar respetando las reglas que se hayan establecido.*

Estas mediaciones se llevaron a cabo en un marco reducido, lo que presupone reglas y organización específicas.

Organización: sesiones regulares de una duración fija. Cada sesión incluye un tiempo para elegir la mediación, para realizarla y para hablar de lo que se ha sentido.

Reglas: no herirse a sí mismo ni a ningún otro, no estropear el mobiliario, ordenarlo todo cuando acabe la sesión.

El profesor tutor informó de la mejora en el aprendizaje y especialmente en la comunicación conflictiva con sus compañeros. En resumen, se prestaba menos atención a sí mismo, aceptaba los castigos cuando era consciente de haber transgredido una regla importante y nunca más habló de venganza.

Agrupamientos heterogéneos

Los agrupamientos heterogéneos y un enfoque educativo más personalizado son necesarios y eficaces cuando se trata con una diversidad de alumnos en el aula. La integración educativa se mejora con objetivos fijados, rutas alternativas de aprendizaje, educación flexible y gran cantidad de formas heterogéneas de agrupamiento. Estos resultados son de gran importancia dadas las necesidades expresadas por los países dentro del área de la atención a la diversidad en las aulas. Por supuesto, el agrupamiento heterogéneo también es una condición para el aprendizaje cooperativo.

Suecia:

“La mezcla de distintos alumnos ha significado mucho para un alumno con una dificultad de aprendizaje severa –le encanta cuando el profesor lee al grupo, le encanta dibujar, es feliz y algunas veces interactúa con el grupo-. Ha crecido social, emocional, comportamental y académicamente hablando.”

Irlanda (informe del intercambio)

“El aula, así como los enfoques centrados en los alumnos, fomentan la cooperación entre estos, no sólo dentro del mismo subgrupo, sino también dentro del conjunto de la clase. Los alumnos con NEE, según los comentarios de los profesores, estaban en grupos heterogéneos que pueden apoyar y desempeñar el papel del profesor. Los alumnos en general parecían estar familiarizados con la enseñanza individualizada y estaban bien preparados para aceptar la diferencia, tanto cognitiva como física, incluso en los casos en los que los alumnos con NEE tenían un rol dominante en las actividades de aula (por ejemplo, la niña con síndrome



de Down era la protagonista en una obra de teatro donde participaban sus compañeros felizmente). Merece la pena mencionar que en los casos donde se aplicaban recursos especiales a los alumnos con NEE (por ejemplo un ordenador), no había ninguna reacción manifiesta. La interpretación que podría hacerse es que los alumnos se habían “educado” para ser parte de los procedimientos de inclusión, mientras que ellos se beneficiaban del contacto con los alumnos con NEE y les aceptaban y toleraban. Los profesores detectan una actitud muy positiva entre otros alumnos y sus padres hacia los alumnos con NEE, una actitud más sana hacia la discapacidad y un mejor entendimiento de sus implicaciones con las personas con discapacidades”.

Finlandia:

“Los alumnos se han dividido en 4 grupos heterogéneos (nombrados con colores). Cuando es necesario, se pueden combinar dos grupos para formar uno más grande. El tamaño de los grupos depende de la asignatura. Por ejemplo, en música, ciencias y plástica, la clase se da en grupos más grandes, mientras que en matemáticas y lengua se enseña en grupos más pequeños. Los horarios flexibles permiten adaptaciones cuando no todos los alumnos están en el centro al mismo tiempo.”

“En matemáticas y lengua, se tienen en cuenta los distintos niveles de los alumnos y se forman grupos más pequeños consecuentemente. El objetivo de estos agrupamientos es ofrecer a los alumnos una enseñanza más individual y mantener o mejorar su motivación para el estudio. Por ejemplo, en lengua, los alumnos se han organizado en grupos según su destreza en lectura y así pues uno de los grupos se centra en la correspondencia grafema-fonema, otro grupo lee textos breves a nivel silábico y el tercero se centra en la literatura infantil”.



Austria:

“Las bases del concepto de clases de edades mezcladas conlleva a la educación conjunta de los niños con capacidades heterogéneas desde la educación infantil a cuarto de primaria en una misma clase. El objetivo es evitar la selección y respetar las distintas condiciones previas y las distintas velocidades de aprendizaje durante todo el tiempo en el centro de primaria. Las ventajas de este concepto organizativo son obvias a niveles cognitivos y especialmente emocionales y sociales”.

La presión en los padres, niños y profesores se minimiza. Todos los niños pueden estar 5 años si es necesario para responder a las demandas del currículum. El profesor tutor permanece como una persona de contacto estrecho. También hay que tener en cuenta que el grupo no cambia drásticamente y que se pueden desarrollar relaciones sociales estables, especialmente para los alumnos que tienden a ser “chavales problemáticos”. Los alumnos menos aventajados no forman la parte más débil del grupo durante cuatro años, automáticamente se incorporan al grupo alumnos más pequeños y más débiles. Esto promueve los proceso de aprendizaje social, el apoyo común y además cuidar del otro es parte de la rutina diaria. Los niños sobredotados pueden satisfacer sus necesidades antes debido a que los alumnos mayores les sirven como modelos y les ofrecen apoyo. Lo último pero no lo menos importante, es que el grupo heterogéneo favorece a los niños con mal comportamiento porque hay más opciones de retroceder o hacer amigos con colegas que están en su mismo grupo de edad”

Bélgica (comunidad francesa), informe del intercambio:

“Uno de los mejores aspectos del proyecto visitado es, según los expertos: “La oportunidad de personalizar la enseñanza como modelo operativo en las aulas, la

fuerte interacción del trabajo (siempre en las aulas) entre el personal especialista y no especialista”

Enseñanza eficaz

Finalmente debería enfatizarse la función del centro en la educación eficaz: los resultados de los centros eficaces y la bibliografía de la educación efectiva puede adaptarse a la educación inclusiva: establecer criterios, educación basada en la evaluación, altas expectativas, enseñanza directa y retroalimentación. Los estudios de casos subrayan la importancia del uso del marco curricular estándar. Sin embargo, es necesario realizar una adaptación al currículum, no sólo para los que tienen NEE al límite más bajo, sino para todos los alumnos, incluidos los superdotados. Con respecto a los alumnos con NEE en la mayoría de los países este enfoque se define como una Adaptación Curricular Individual (ACI). Una consideración importante que se desprende de nuestros ejemplos de buenas prácticas es que la ACI debería adaptarse dentro del marco curricular normal.

Alemania:

Se ha desarrollado una ACI en todos los Länder y también se utiliza para asegurar el apoyo individual para todos los alumnos con NEE. Ofrece información sobre el punto de partida educativo y las condiciones, las necesidades especiales individuales y la diagnosis, la intervención y los posibles lugares para realizarla, la cooperación y la colaboración así como las cualificaciones del personal.

Luxemburgo:

“Los niños que reciben apoyo deben tener una ACI. La estructura de ésta se define a nivel nacional dentro de los siguientes paradigmas psicopedagógicos: independencia personal, comunicación verbal y no verbal, aprendizaje escolar básico, aprendizaje cultural, educación psicomotriz, salud e higiene social, desarrollo

afectivo y social, responsabilidad personal, transición a la vida profesional y actividades de ocio”

Finalmente, nuestros expertos participantes en el proyecto sugirieron que podía existir el riesgo de que el enfoque individualizador fuera demasiado fuerte dentro de los centros de integración. El agrupamiento heterogéneo implica formas de diferenciación, donde los alumnos pueden conseguir distintos objetivos mediante formas alternativas de aprendizaje. Pero debe subrayarse que esto podría estructurarse dentro de un enfoque efectivo y objetivado.

Reino Unido:

La educación de todos los alumnos, también los diagnosticados con “Intervención Especial Designada (IED)” se organiza en un currículum nacional: “Todos los alumnos siguen el Currículum Nacional”. El grupo de profesores, tanto de las clases ordinarias como de las especiales realiza programaciones para todo el curso, para el trimestre y para la unidad didáctica. Tanto los unos como los otros tienen un coordinador responsable de cada área del Currículum Nacional: ambos trabajan juntos. (Aunque todos los centros ingleses de primaria tienen coordinadores de área, el factor principal en este punto son los pares de profesores trabajando juntos). El trabajo se individualiza según las necesidades de los chavales y de los grupos de alumnos. Los que pertenecen a clases especiales deberían tener sólo un área de cada módulo, por ejemplo. La forma en la que el centro ha programado el currículum para atender las distintas necesidades dentro del currículum marco es, de hecho, la forma que las Autoridades de Currículum y Cualificaciones (el organismo gubernamental responsable del Currículum Nacional en Inglaterra y de todas sus evaluaciones) han recomendado recientemente en materiales de orientación –por ejemplo, puede haber objetivos comunes con distintas actividades, las de los alumnos con dificultades de aprendizaje severas a nivel más bajo que las del resto- El trabajo diario se discute semanalmente y se



identifican las oportunidades de integración para los individuos y los grupos. Si los alumnos se cambian de clase, cuando corresponde, están familiarizados con el trabajo que se está realizando”



4 CONCLUSIONES

Se han analizado las aulas inclusivas mediante una revisión bibliográfica internacional, estudios de casos en 15 países europeos, visitas de expertos en siete países y también discusiones varias en las que han participado expertos y Coordinadores de Trabajo de la Agencia Europea. El proyecto intenta poner de manifiesto, analizar, describir y diseminar las prácticas eficaces en el aula en centros ordinarios de integración. Se estudiaron las siguientes cuestiones: en primera instancia, es necesario conocer lo *que funciona* en los centros de integración. Además, es necesario comprender con profundidad *cómo funciona* la integración educativa. En tercer lugar, es importante saber *por qué funciona*.

Una conclusión principal es que los problemas de comportamiento, social y/o emocional son los más preocupantes dentro del área de la inclusión de alumnos con NEE. En segundo lugar, atender a la diversidad es uno de los principales problemas dentro de las aulas. En tercero, nuestros estudios de casos y las discusiones de los expertos sugieren que lo que es bueno para los alumnos con NEE es bueno para todos los alumnos en general.

Finalmente, los enfoques pedagógicos de aprendizaje y enseñanza cooperativos, la solución colaborativa de problemas, los agrupamientos heterogéneos y la enseñanza eficaz, parecen la mejor contribución a las aulas integradoras.



COORDINADORES DE TRABAJO DE LA AGENCIA EUROPEA Y EXPERTOS NACIONALES DE PRÁCTICAS EN EL AULA

Alemania

Ms. Anette Hausotter a.hausotter@t-online.de
(Coordinadora de Trabajo)

Mr. Ulf Preuss-Lausitz
Mr. Hans-Jürgen Freitag freitag@skf-wue.de
Ms. Ellen Herzberg e.herzberg@web.de

Austria

Ms. Irene Moser irene.moser@pi.salzburg.at
(Coordinadora de Trabajo)

Mr. Dieter Zenker diether.zenker@aon.at
Ms. Claudia Otratowitz diether.zenker@aon.at
Ms. Elisabeth Fritsch direktion.spzgoe@vol.at

Bélgica (Comunidad Flamenca)

Mr. Theo Mardulier theo.mardulier@ond.vlaanderen.be
(Coordinador de Trabajo)

Mr. Jean Paul Verhaegen jean-paul.verhaegen@vsko.be
Ms. Dora Nys dora.nys@skynet.be

Bélgica (Comunidad Francesa)

Ms. Thérèse Simon therese.simon@skynet.be
(Coordinadora de Trabajo)

Ms. Danielle Pécriaux danielle.pecriaux@restode.cfwb.be

Dinamarca

Mr. Poul Erik Pagaard poul.erik.pagaard@uvm.dk
(Coordinador de Trabajo)

Ms. Grethe Persson grethe.persson@skolekom.dk

Finlandia

Ms. Minna Saulio minna.saulio@oph.fi
(Coordinadora de Trabajo)

Mr. Eero Nurminen eero.nurminen@minedu.fi

Mr. Ole Gustafsson ole.gustafsson@espoo.fi
Mr. Heikki Happonen heikki.happonen@jnor.joensuu.fi

Francia

Mr. Pierre Henri Vinay (Coordinador de Trabajo) cnefei-diradj@education.gouv.fr
Ms. Nel Saumont brex@cnefei.fr
(Coordinador de Trabajo)
Mr. José Seknadjé-Askénazi optione@cnefei.fr
Ms. Marie-Madelaine Cluzeau

Grecia

Ms. Venetta Lampropoulou v.lampropoulou@upatras.gr
(C. de Trabajo)
Ms. Antigoni Faragoulitaki eurydice@ypepth.gr
Mr. Emmanuel Markakis emar@pi-schools.gr
Ms. Georgia Fantaki gfantaki@hotmail.com
Mr. Ioannis Spetsiotis

Holanda

Mr. Sip Jan Pijl s.j.pijl@ppsw.rug.nl
(Coordinador de Trabajo)
Mr. C.J.F van Wijk
Ms. Ina van der Vlugt skans@cybercomm.nl
Ms. Piet Douwsma wiebehoekstra@hotmail.com

Irlanda

Mr. Peadar McCann maccannap@educ.irlgov.ie
(Coordinador de Trabajo)
Ms. Marie Murphy murphymw@eircom.net
Mr. Michael Cremin littleislandns.ias@eircom.net

Islandia

Ms. Bryndis Sigurjónsdóttir (C. De Trabajo) brysi@ismennt.is
Mr. Gudni Olgeirsson gudni.olgeirsson@mrn.stjr.is
Mr. Hafdís Gudjónsdóttir hafdgud@khi.is
Ms. Soffía Björnsdóttir sub@ismennt.is

Luxemburgo

Ms. Jeanne Zettinger (Coordinadora de Trabajo) srea@ediff.lu



Ms. Pia Englaro srea@ediff.lu
Mr. Michel Dostert srea@ediff.lu
Ms. Jöelle Schmit srea@ediff.lu

Noruega

Ms. Gry Hammer Neander Gry.Hammer.Neander@ls.no
(C. de Trabajo)
Mr. Lars A. Myhr

Portugal

Mr. Vitor Morgado vitor.morgado@deb.min-edu.pt
(Coordinador de Trabajo)
Ms. Maria Da Graca Barreto Leal Franco
graca.franco@deb.min-edu.pt
Ms. Ana Montez Cadima ana_cadima@hotmail.com

Reino Unido

Ms. Felicity Fletcher-Campbell f.f-campbell@nfer.ac.uk
(C. de Trabajo)

Suecia

Ms. Lena Thorsson lena.thorsson@sit.se
(Coordinadora de Trabajo)
Ms. Inger Tinglev inger.tinglev@educ.umu.se
Mr. Raoul Elebring maria.raoul@telia.com

Suiza

Mr. Peter-Walther Müller peter.walther@szh.ch
(Coordinador de Trabajo)
Mr. Albin Niederman albin.niedermann@unifr.ch
Ms. Sonja Rosenberg sonja.rosenberg@szh.ch