

Foundations for the development of a Higher Education inclusive curriculum



H i L i v e s

Coordinators

Prof. Dr. Geert Van Hove (Ghent University – coordinator IO1)

Prof. Dr. Paula Santos (University of Aveiro - overall coordinator)

INFORMACIÓN TÉCNICA

TÍTULO

Fundamentos para el desarrollo de un currículum inclusivo de Educación Superior

COORDINADORES

Geert Van Hove (Universidad de Gante - coordinador IO1) y Paula Coelho Santos (Universidad de Aveiro - coordinadora general)

ORGANIZACIÓN LÍDER IO1

UNIVERSIDAD DE GANTE

- Geert Van Hove (coordinador del equipo UGHENT)
- Evelien De Maesschalck

ORGANIZACIONES PARTICIPANTES

UNIVERSIDAD DE AVEIRO

- Paula Coelho Santos (Coordinadora de HiLives y Coordinadora del Equipo UAVEIRO)
- Ana Filipa Ferreira
- Ana Margarida Almeida
- António Augusto Neto Mendes
- Gabriela Duarte
- Gabriela Portugal
- Gracinda Martins
- Helena Araújo e Sá
- Jane Machado
- Manuel Ferreira Rodrigues
- Manuela Gonçalves
- Mariana Dantas
- Marisa Maia Machado
- Virgínia Chalegre

UNIVERSIDAD DE ISLANDIA

- Kristín Harðardóttir (Coordinadora del Equipo UICELAND)
- Ágústa Rós Björnsdóttir
- Helena Gunnarsdóttir

UNIVERSIDAD DE SALAMANCA

- Borja Jordán de Urríes Vega (Coordinador del Equipo USAL)
- Emiliano Díez Villoria
- María Victoria Martín Cilleros
- Patricia Navas Macho

ASSOL

- Mário Pereira (coordinador del equipo ASSOL)
- Aida Araújo Rebelo
- Ana Margarida Melo

- Tânia Figueiredo

AVisPT21

- Eulália Albuquerque (Coordinadora del Equipo AVisPT21)
- Isabel Catarina Martins

FORMEM

- Raul Rocha (coordinador del equipo FORMEM)
- Joana Glória

PAIS-EM-REDE

- Gabriela Duarte (Coordinadora del Equipo PAIS-EM-REDE; fallecida el 28.11.2020)
- Oksana Tymoshchuk
- Cátia Cartaxo Manata



UNIVERSITY OF ICELAND
SCHOOL OF EDUCATION



universidade
de aveiro

DISEÑO GRÁFICO

Ana Filipa Ferreira

EDITOR

UA Editora | Universidade de Aveiro | 1ª Edición - Noviembre 2022

Nuestro especial agradecimiento y saudade a Gabriela Duarte (*in memoriam*) por

ISBN

el privilegio que nos dio al participar en el Proyecto HiLives, iluminándonos a todos
978-972-789-814-5 con sus conocimientos, su compromiso y, sobre todo, su sensibilidad.

DOI

<https://doi.org/10.48528/y1qw-pd53>

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



Este trabajo se ha desarrollado en el marco del Proyecto HiLives - Incluir y Conectar en la Educación Superior: oportunidades de trabajo en red para vidas independientes, Proyecto 2019-1-PT01-KA203-061312, financiado por el Programa Erasmus+. Los autores son los únicos responsables del contenido de esta publicación. © Autores. Esta obra está bajo una Licencia Creative Commons Atribución 4.0 Internacional.

| | |
|--|-----------|
| INTRODUCCIÓN | 1 |
| Geert Van Hove | |
| CONTEXTOS Y ANTECEDENTES..... | 3 |
| LOS FUNDAMENTOS DEL PROYECTO HILIVES..... | 4 |
| Geert Van Hove | |
| HILIVES: FUNDAMENTOS PARA EL DESARROLLO DE UN CURRÍCULUM INCLUSIVO DE ES - APOYO VISUAL PARA EL DEBATE LLEVADO A CABO | |
| DURANTE EL TALLER INTENSIVO AL COMIENZO DEL PROYECTO | 8 |
| <i>Contenido del IO1 (contrato con Erasmus+)</i> | 8 |
| <i>Elementos recogidos en nuestros debates</i> | 8 |
| MARCO NORMATIVO Y POLÍTICO PARA LA INCLUSIÓN | 11 |
| Raul Rocha y Joana Glória | |
| PERSPECTIVA NORMATIVA..... | 12 |
| <i>Normas y directivas de Derecho Internacional y Europeo que sustentan los derechos de las personas con discapacidad en general</i> | 12 |
| <i>Normas y directivas de Derecho Internacional y Europeo que sustentan específicamente los derechos de las personas con discapacidad al empleo, la formación profesional y la educación superior.....</i> | 15 |
| PERSPECTIVA OPERATIVA | 17 |
| <i>Nivel internacional: estrategias, organismos, fondos y programas destinados a la inclusión social y profesional de las personas con discapacidad.....</i> | 17 |
| <i>A nivel europeo - estrategias, fondos y programas destinados a la inclusión social y profesional de las personas con discapacidad.....</i> | 19 |
| <i>Organizaciones internacionales de la sociedad civil centradas en las personas con discapacidad</i> | 21 |
| <i>Organizaciones dedicadas a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo</i> | 23 |
| POLÍTICAS INCLUSIVAS EN 34 PAÍSES DIFERENTES | 24 |
| Raul Rocha, Geert Van Hove, Ágústa Rós Björnsdóttir, Eulália Albuquerque, Gabriela Duarte, Helena Gunnarsdóttir y Joana Glória | |
| AUSTRIA..... | 26 |
| BÉLGICA | 28 |
| BULGARIA..... | 30 |
| CROACIA..... | 32 |
| CHIPRE | 33 |
| REPÚBLICA CHECA | 35 |
| DINAMARCA..... | 36 |
| ESTONIA | 38 |
| FINLANDIA | 40 |
| FRANCIA | 42 |
| ALEMANIA | 44 |
| GRECIA..... | 46 |
| HUNGRÍA..... | 48 |

| | |
|--|----|
| ISLANDIA | 50 |
| IRLANDA..... | 51 |
| ITALIA | 53 |
| LETONIA | 55 |
| LICHTENSTEIN | 57 |
| LITUANIA | 59 |
| LUXEMBURGO | 61 |
| MALTA..... | 63 |
| PAÍSES BAJOS | 65 |
| REPÚBLICA DE MACEDONIA DEL NORTE | 67 |
| NORUEGA..... | 69 |
| POLONIA | 71 |
| PORTUGAL | 73 |
| RUMANÍA | 75 |
| SERBIA | 77 |
| ESLOVAQUIA | 79 |
| ESLOVENIA..... | 81 |
| ESPAÑA..... | 83 |
| SUECIA..... | 85 |
| PAVO..... | 87 |
| REINO UNIDO..... | 89 |

LAS UNIVERSIDADES ESPAÑOLAS Y SUS BUENAS PRÁCTICAS91

Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros y Patricia Navas Macho

| | |
|---|-----|
| MARCO PARA DESARROLLAR PROGRAMAS DE EDUCACIÓN SUPERIOR PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO EN ESPAÑA..... | 92 |
| <i>Fondo</i> | 92 |
| <i>Objeto de la convocatoria</i> | 92 |
| <i>Beneficiarios.....</i> | 93 |
| <i>Requisitos: Definición y características de los Programas</i> | 93 |
| <i>Duración y metodología de los Programas.</i> | 95 |
| <i>Importes de financiación.....</i> | 96 |
| ALGUNOS DATOS DEL PROGRAMA A NIVEL NACIONAL..... | 97 |
| <i>Resultados laborales</i> | 97 |
| <i>Conclusión</i> | 99 |
| ENFOQUE DESARROLLADO POR LA UNIVERSIDAD DE SALAMANCA: PROGRAMA UNIDIVERSITAS..... | 101 |
| <i>Programa Unidiversitas.....</i> | 101 |
| <i>Periodo académico.....</i> | 103 |
| <i>Prácticas de empleo con apoyo.....</i> | 104 |
| <i>Resultados académicos.....</i> | 106 |
| <i>Resultados de empleabilidad</i> | 106 |

| | |
|---|------------|
| <i>Conexión con recursos comunitarios y empleadores</i> | <i>107</i> |
| <i>Evaluación.....</i> | <i>107</i> |
| <i>Personal del programa.....</i> | <i>108</i> |
| <i>Contacto con las familias</i> | <i>109</i> |
| <i>Conexiones con organizaciones y empresas externas a la universidad</i> | <i>109</i> |

LAS PARTES INTERESADAS Y SUS PERSPECTIVAS111

LA IMPLICACIÓN DE LOS EMPLEADORES/EMPRESAS EN EL PROCESO DE TRANSICIÓN A LA VIDA POSTESCOLAR112

Mário Pereira, Aida Araújo Rebelo, Ana Margarida Melo y Tânia Figueiredo

| | |
|--|------------|
| RESUMEN | 113 |
| PARTE I - TRANSICIÓN DE LA ESCUELA A LA VIDA ADULTA Y LABORAL | 114 |
| <i>Quién es ASSOL y por qué participa en este proyecto.....</i> | <i>114</i> |
| <i>Inclusión: Conceptos y alcances</i> | <i>115</i> |
| <i>El empleo inclusivo, condición para la dignidad y la libertad individuales.....</i> | <i>116</i> |
| <i>La importancia de la transición de la escuela al trabajo.....</i> | <i>117</i> |
| <i>Transición (tva) y aprendizaje activo</i> | <i>119</i> |
| Aprendizaje activo..... | 120 |
| Formación en lugares de trabajo naturales | 121 |
| Apoyo al ejercicio de la ciudadanía..... | 122 |
| <i>Sin un plan de estudios, ¿qué podemos hacer?.....</i> | <i>122</i> |
| Planificación centrada en la persona | 123 |
| <i>Transición de la educación secundaria a la vida postescolar: nuestra experiencia</i> | <i>124</i> |
| PARTE II - COLABORACIÓN DE LOS EMPRESARIOS | 128 |
| <i>Cuestionario para empresarios</i> | <i>128</i> |
| Metodología de tratamiento y análisis de datos..... | 128 |
| <i>Muestra y disponibilidad.....</i> | <i>128</i> |
| <i>Motivaciones.....</i> | <i>130</i> |
| <i>Miedos.....</i> | <i>132</i> |
| <i>Condiciones</i> | <i>133</i> |
| <i>Opiniones sobre la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral</i> | <i>135</i> |
| CUESTIONARIO PARA TRABAJADORES DE ASSOL..... | 136 |
| Muestra..... | 136 |
| Metodología..... | 136 |
| <i>Posibles conclusiones</i> | <i>140</i> |
| Conclusión general..... | 142 |

PUNTO DE VISTA DE LAS PARTES INTERESADAS: PADRES Y FAMILIAS DE PERSONAS CON DISCAPACIDAD

INTELLECTUAL143

Isabel Catarina Martins, Oksana Tymoshchuk y Eulália Albuquerque

| | |
|--|-----|
| RESUMEN | 144 |
| ESCUCHAR LAS VOCES/PERSPECTIVAS DE LAS FAMILIAS..... | 147 |
| METODOLOGÍA | 149 |

| | |
|---|------------|
| <i>Participantes</i> | 149 |
| <i>Procedimiento</i> | 150 |
| RESULTADOS | 153 |
| <i>Caracterización de los jóvenes</i> | 153 |
| <i>Planificación de Mañanas Alternativas con Esperanza (PATH)</i> | 157 |
| <i>Enseñanza suave</i> | 161 |
| <i>Educación superior y jóvenes con DI</i> | 162 |
| DEBATE | 170 |
| OBSERVACIONES FINALES | 173 |
| PUNTO DE VISTA DE LAS PARTES INTERESADAS: PERSONAS CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO | 176 |
| <i>Raul Rocha, Joana Glória y Rita Cavalheiro</i> | |
| RESUMEN EJECUTIVO | 177 |
| INFORMES DE CONVERSACIONES/ENTREVISTAS | 179 |
| <i>Entrevista presencial en la APPACDM de Coimbra 14 de septiembre de 2020</i> | 179 |
| <i>Entrevista presencial en CERCIMOR 18th Septiembre 2020</i> | 181 |
| <i>Entrevista Online en Fundação Liga 22nd Septiembre 2020</i> | 183 |
| <i>Entrevista presencial en ARDAD 25th Septiembre 2020</i> | 185 |
| <i>Entrevista presencial en APSCDFA 2nd Octubre 2020</i> | 187 |
| <i>Entrevista presencial en MAPADI 12th Octubre 2020</i> | 189 |
| PUNTO DE VISTA DE LAS PARTES INTERESADAS: LA VOZ DE LOS MIEMBROS DEL MOVIMIENTO DE AUTODEFENSA EN LA PARTE FLAMENCA DE BÉLGICA | 191 |
| <i>Evelien De Maesschalck y Geert Van Hove</i> | |
| SITUACIÓN EN FLANDES | 192 |
| <i>Convención de la ONU</i> | 192 |
| <i>Enseñanza superior</i> | 193 |
| Título de licenciado | 193 |
| Licenciatura | 194 |
| Máster | 195 |
| Formación de postgrado | 196 |
| Doctorado | 196 |
| Inscripción | 196 |
| Educación superior inclusiva según el decreto | 196 |
| La educación superior inclusiva en la práctica | 198 |
| <i>Educación de adultos</i> | 200 |
| CVO Incluido | 201 |
| <i>Conclusión</i> | 202 |
| HiLIVES EN FLANDES | 203 |
| <i>Intención del proyecto</i> | 203 |
| <i>Desarrollo del proyecto</i> | 204 |
| Grupo grande | 206 |

| | |
|--|-----|
| Guión de grupo | 209 |
| Pruebas prácticas en grupo..... | 213 |
| ¿Qué nos depararán los próximos meses? | 222 |

EL PUNTO DE VISTA DE LAS PARTES INTERESADAS: LA VOZ DE LOS MIEMBROS DEL MOVIMIENTO DE AUTODEFENSA EN LA PARTE FLAMENCA DE BÉLGICA (VERSIÓN FÁCIL DE LEER)

Evelien De Maesschalck y Geert Van Hove

| | |
|---------------------------|-----|
| SITUACIÓN EN FLANDES..... | 224 |
| HILIVES EN FLANDES | 225 |

BASE EMPÍRICA Y BIBLIOGRAFÍA INTERNACIONAL.....227

SCOPING REVIEW - ABRIR LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL

DESARROLLO: LA EVIDENCIA

Paula Coelho Santos, António Augusto Neto Mendes, Gabriela Duarte, Gabriela Portugal, Gracinda Martins, Helena Araújo e Sá, Jane Machado, Manuela Gonçalves, Marisa Maia Machado y Virgínia Chalegre

| | |
|--|-----|
| RESUMEN | 228 |
| INTRODUCCIÓN | 229 |
| CAPÍTULO 1 - MODELO | 233 |
| <i>Inclusión total.....</i> | 236 |
| <i>Programas mixtos o híbridos</i> | 238 |
| <i>Inclusión local o programas sustancialmente separados.....</i> | 239 |
| CAPÍTULO 2 - POLÍTICAS | 241 |
| <i>Financiación</i> | 241 |
| <i>Acreditación y normativa</i> | 242 |
| <i>Política de admisión</i> | 243 |
| <i>Política de graduación.....</i> | 243 |
| <i>Política de discapacidad.....</i> | 244 |
| CAPÍTULO 3 - APOYO | 245 |
| <i>Logística, ajustes y voluntariado.....</i> | 245 |
| <i>Soluciones digitales de apoyo a la inclusión en la ES</i> | 245 |
| <i>Oportunidades de formación y desarrollo profesional (personal, mentores y voluntarios).....</i> | 246 |
| <i>Programa de apoyo a la dinámica comunitaria.....</i> | 247 |
| <i>Estructura y dinámica del equipo.....</i> | 248 |
| <i>Transición de la Enseñanza Secundaria a la Enseñanza Superior</i> | 248 |
| <i>Transición de la Educación Superior al Empleo/Vida Profesional</i> | 249 |
| CAPÍTULO 4 - PEDAGOGÍA INCLUSIVA | 251 |
| <i>Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA).....</i> | 251 |
| <i>Aprendizaje basado en problemas (ABP)</i> | 252 |
| <i>Planificación Centrada en la Persona (PCP)</i> | 252 |
| <i>Adaptaciones curriculares.....</i> | 253 |
| <i>Tutoría (entre iguales).....</i> | 253 |
| <i>Tutoría académica</i> | 255 |

| | |
|--|-----|
| <i>Colaboración entre las partes interesadas</i> | 256 |
| CAPÍTULO 5. DESARROLLO PERSONAL Y SOCIAL | 258 |
| <i>Autodeterminación</i> | 260 |
| <i>Calidad de vida</i> | 262 |
| <i>Oportunidades para que los alumnos con IDD socialicen entre iguales</i> | 262 |
| <i>Salud y bienestar</i> | 263 |
| <i>Residencia inclusiva [en Campus]</i> | 264 |
| <i>Oportunidades para entablar relaciones de confianza</i> | 264 |
| CONCLUSIÓN | 266 |
| SCOPING REVIEW - ABRIR LA EDUCACIÓN SUPERIOR A LOS ESTUDIANTES CON DISCAPACIDAD INTELECTUAL Y DEL DESARROLLO: LA EVIDENCIA (FUENTES EN LENGUA ESPAÑOLA) | 267 |
| <i>Borja Jordán de Urrés Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros y Patricia Navas Macho</i> | |
| CONCLUSIÓN | 268 |
| <i>Geert Van Hove y Paula Coelho Santos</i> | |
| REFERENCIAS | 271 |

Índice de cifras

| | |
|---|-----|
| Figura 1 El modelo médico | 9 |
| Figura 2 Explicación del diseño universal para el aprendizaje | 9 |
| Figura 3 Trabajo basado en pruebas..... | 10 |
| Figura 4 Aprendizaje cooperativo..... | 10 |
| Figura 5 Estructura del programa UNIdiVERSITAS..... | 103 |
| Figura 6 Nube de palabras más frecuentes durante las sesiones de FG..... | 169 |
| Figura 7 Conversación con Kimberly | 218 |
| Figura 8 Conversación con Didier..... | 220 |
| Figura 9 Intereses de Karel | 222 |
| Figura 10 Modelos de inclusión en la enseñanza superior. Fuente: los autores..... | 234 |

Índice de tablas

| | |
|--|-----|
| Tabla 1 Número de universidades que desarrollan programas con la financiación proporcionada por la Fundación Once | 97 |
| Cuadro 2 Contratos realizados después de la interinidad | 98 |
| Tabla 3 Asociaciones en diferentes programas | 114 |
| Cuadro 4 Número de asociaciones activas en cada año | 115 |
| Tabla 5 Caracterización sociodemográfica | 129 |
| Cuadro 6 Alcance de la colaboración con ASSOL | 130 |
| Cuadro 7 Factores que llevaron a mantener la asociación con ASSOL | 131 |
| Tabla 8 Beneficios que obtienen las personas con discapacidad en las entidades | 131 |
| Tabla 9 Consecuencias de no acoger a personas con discapacidad en la empresa | 132 |
| Tabla 10 Temores mencionados antes de iniciar el experimento | 133 |
| Cuadro 11 Factores indispensables para mantener la asociación | 134 |
| Tabla 12 Opinión sobre los factores que ayudan a transformar la sociedad con la participación del PDI en las empresas | 134 |
| Tabla 13 Opinión sobre la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral | 135 |
| Tabla 14 ¿Qué razones te parecen más relevantes a la hora de sugerir una determinada empresa a una persona atendida? | 136 |
| Tabla 15 ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de acercarte a las empresas? | 136 |
| Tabla 16 ¿Qué características debe demostrar un trabajador de la empresa para convertirse en referente de la persona atendida? | 137 |
| Tabla 17 ¿Qué estrategias utilizas para ayudar a crear un vínculo entre la persona atendida y el trabajador de enlace de la empresa? | 137 |
| Tabla 18 ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que encuentras en los pasos iniciales del proceso de integración? | 137 |
| Tabla 19 ¿Qué tipo de apoyo solicitan más las empresas a ASSOL? | 138 |
| Tabla 20 ¿Qué tipo de ayuda solicita más la persona atendida a ASSOL? | 138 |
| Tabla 21 ¿Qué tipo de ayuda solicitan más las familias de las personas atendidas a ASSOL? | 138 |
| Tabla 22 ¿Qué tipo de apoyo solicitan más a ASSOL los colegas/trabajadores de la empresa de la persona atendida? | 138 |
| Tabla 23 ¿Qué prácticas aplicas para garantizar la continuidad en la empresa de la persona a la que prestas servicio? | 139 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 24 Nombra ejemplos de ayuda relevante prestada por los compañeros/trabajadores de la persona atendida. | 139 |
| Tabla 25 En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave para el éxito de la integración? | 139 |
| Tabla 26 En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave del fracaso de la integración?..... | 140 |
| Tabla 27 ¿Qué esperan las empresas del apoyo de ASSOL? | 140 |
| Tabla 28 Caracterización de los participantes (padres) según el sexo | 150 |
| Tabla 29 Análisis de temas y dimensiones..... | 151 |
| Tabla 30 Edad de los jóvenes | 153 |
| Tabla 31 Sexo de los jóvenes..... | 153 |
| Tabla 32 Nivel de estudios de los jóvenes..... | 154 |
| Tabla 33 Cursos de cualificación profesional..... | 154 |
| Tabla 34 Necesidades especiales comunicadas por los padres | 155 |
| Tabla 35 Diagnóstico asociado (comunicado por los padres) | 156 |
| Tabla 36 Experiencia profesional de los jóvenes..... | 157 |
| Tabla 37 Sueños de jóvenes y padres..... | 158 |
| Cuadro 38 Facilitadores del éxito de la transición..... | 159 |
| Cuadro 39 Obstáculos a la transición..... | 160 |
| Tabla 40 Principios de la enseñanza suave..... | 161 |
| Tabla 41 Modelos de inclusión en la ES | 162 |
| Tabla 42 Soportes..... | 163 |
| Tabla 43 Políticas públicas..... | 165 |
| Tabla 44 Pedagogía inclusiva | 165 |
| Tabla 45 Cursos de Educación Superior..... | 166 |
| Tabla 46 Perspectivas sobre la posibilidad de asistir a la Universidad | 167 |
| Tabla 47 Disciplinas académicas | 168 |
| Cuadro 48 Visión general de los autogestores..... | 207 |
| Tabla 49 Retórica inclusiva frente a realidad (O'Brien et al., 2019) | 230 |
| Tabla 50 Desarrollo personal y social en el itinerario inclusivo de Educación Superior | 231 |
| Tabla 51 Grupo de categorías y subcategorías surgidas de la revisión del alcance desarrollada por el equipo del Proyecto HiLives centrado en la inclusión de estudiantes con DI en la ES..... | 232 |

| | |
|---|-----|
| Tabla 52 Temas y subtemas sobre cómo los programas inclusivos de PSE abordan la forma física y el ejercicio (Roberts et al., 2018)..... | 263 |
|---|-----|

Introducción

Geert Van Hove

Los socios que participan en el proyecto HiLives están situados en Portugal, España, Islandia y Bélgica, países que han ratificado la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Esto demuestra que los gobiernos locales se toman en serio el discurso de los derechos humanos en relación con las personas con discapacidad, por lo que desean aplicar la Convención de la ONU en su política. Los países implicados han participado en discursos sobre diversidad, inclusión, emancipación y desinstitucionalización durante las tres últimas décadas.

Sin embargo, esta evolución tan positiva no se realiza fácilmente en todas las partes de los sistemas sociales. Por ejemplo, vemos que en muchos países la educación y sus institutos siguen trabajando con una política de doble vía (la educación especial y la inclusiva se organizan entonces una al lado de la otra). También vemos que muchos ciudadanos con discapacidad tienen poco o ningún acceso a la educación postsecundaria. El proyecto HiLives es de gran importancia para este último tema.

Diversas partes interesadas (movimientos de padres, grupos de autodefensa de personas con discapacidad intelectual, institutos de educación superior, organizaciones que guían la transición de la educación al empleo, ...) se reúnen en el proyecto HiLives para aprender de las experiencias y buenas prácticas de los demás en relación con la participación de las personas con discapacidad intelectual en la educación superior.

A lo largo de la historia, las personas con discapacidad intelectual fueron vistas como ciudadanos inferiores, deficientes, (...) pero cada vez más vemos que la transición del modelo de beneficencia al de derechos humanos plantea preguntas (y demandas) sobre, por ejemplo: oportunidades de aprendizaje permanente, participación en la sociedad como verdaderos ciudadanos, oportunidades de acceder a un trabajo remunerado (...) (O'Brien et.al., 2019).

Estas cuestiones muestran que se está abandonando el modelo de déficit y se está dando paso a una reflexión sobre la ciudadanía plena (...) (O'Brien et.al., 2019).

Los socios de este proyecto de la UE bajo la coordinación del equipo de la Universidad de Aveiro se encuentran todos en una posición diferente en lo que respecta a la participación de las personas con discapacidad intelectual en la Educación Superior. Por ejemplo, los proyectos de los socios españoles e islandeses tienen una práctica que ya lleva varios años en marcha. Por ejemplo, el proyecto de la Universidad de Aveiro está pasando de ser un proyecto a una integración estructural en la política y la práctica de la Universidad. Por ejemplo, el grupo de autodefensa de Bélgica, con varios miembros, está buscando el acceso en el sistema basado en créditos de las universidades belgas, las escuelas universitarias y los institutos de educación de adultos.

Puede quedar claro que el proyecto HiLives no considera la Educación Superior como un fenómeno aislado. Además de la función de cualificación de la educación, no se pierde de vista la función de socialización e individuación (Biesta, 2020). Cuando los jóvenes adultos con discapacidad intelectual participan en la Educación Superior, pensar en la organización y el apoyo a la educación es un aspecto. Las vías de estudio en la Educación

Superior también pueden servir para adquirir algo más que competencias puramente académicas. Los alumnos aprenden sobre movilidad, se integran en una comunidad de Educación Superior, aprenden mucho sobre la transición de la educación al empleo, aprenden a descubrir sus propios talentos y puntos de trabajo, aprenden que no sólo pueden recibir ayuda y apoyo, sino que también pueden apoyar a otros ellos mismos...

El resultado 1 del proyecto HiLives se lee mejor como una especie de introducción. Intentamos esbozar las bases del proyecto. Dejamos que las distintas partes interesadas den su opinión. Esbozamos importantes marcos políticos europeos para el empleo. Se recogen y analizan conocimientos científicos sobre la Educación Superior y los estudiantes con discapacidad intelectual. Con este paquete de trabajo esperamos construir una base sólida para que las complejas prácticas de los distintos países puedan situarse mejor. HiLives quiere que los ciudadanos europeos con discapacidad intelectual tengan oportunidades de aprendizaje permanente, participen en la realidad del ámbito de la Educación Superior y, de este modo, se den cuenta mejor de su posición como ciudadanos dentro de la Unión Europea.

CONTEXTOS Y ANTECEDENTES

Los fundamentos del proyecto HiLives

Geert Van Hove

Durante un taller intensivo al inicio del proyecto, todos los participantes fueron en busca de los fundamentos del proyecto. Tras largos debates, se propusieron los siguientes elementos como bloques de construcción.

En cuanto al trasfondo general del proyecto, se consideraron necesarios un enfoque basado en los derechos humanos y un vínculo cruzado entre los ejemplos locales de buenas prácticas y los marcos políticos europeos.

Los participantes constataron que sigue imperando el modelo médico respecto a las personas con discapacidad intelectual. En muchos países se siguen utilizando activamente conceptos como el cociente intelectual o la conducta adaptativa. Nos damos cuenta de que estos conceptos a veces son necesarios para que las personas tengan acceso a los sistemas sanitarios. Por otra parte, son reliquias de una historia en la que las personas con discapacidad intelectual se convirtieron en los ciudadanos más discriminados de muchos países; se les encarcelaba, no podían asistir a la escuela y, desde luego, no se esperaba que accedieran a la educación postsecundaria. Debido a esta discriminación observada, se ha decidido situar el proyecto HiLives principalmente en una tradición de derechos humanos. Los países implicados en el proyecto HiLives han ratificado la CNUDPD. Por tanto, nos parece lógico basar el proyecto en esta Convención. Dado que no concebimos este proyecto únicamente en términos de cualificación (véase más adelante), un vínculo cruzado con los principios básicos de la Convención parece una opción lógica.

(...) El respeto de la dignidad inherente, la autonomía individual, incluida la libertad de tomar las propias decisiones, y la independencia de las personas. No discriminación. Participación e inclusión plenas y efectivas en la sociedad. Respeto por la diferencia y aceptación de las personas con discapacidad como parte de la diversidad humana y de la humanidad (...) (Convención de las Naciones Unidas, preámbulo).

No queremos caer en la trampa que surge cuando se presta demasiada atención a los ejemplos locales de buenas prácticas. Siempre intentaremos vincular estos ejemplos a importantes Marcos Políticos Europeos (véase, por ejemplo, en relación con el Empleo Juvenil, véase, por ejemplo, en relación con las microcredenciales, véase, por ejemplo, en relación con el aprendizaje permanente). De este modo, se garantiza, por un lado, la integración local y, por otro, los proyectos adquieren más "visibilidad" a un nivel superior. El lenguaje y los objetivos comunes de los marcos políticos europeos permiten vincular los proyectos con prácticas similares dentro de la "zona europea". Por otra parte, el vínculo previsto ofrece una gran oportunidad de participar en la construcción de una política europea para el aprendizaje permanente y la equidad.

En cuanto al trasfondo educativo/pedagógico del proyecto HiLives, sus miembros decidieron basarse en marcos y métodos ya existentes. Se prestó especial atención a aquellos marcos y métodos que ya están disponibles y son conocidos por las personas que trabajan con jóvenes y adultos de personas con discapacidad intelectual y por los colegas acostumbrados a trabajar con "alumnos normales".

En primer lugar, estamos de acuerdo con Biesta (2020, p. 92) cuando aboga por procesos educativos que contengan algo más que una función de cualificación:

(...) He sugerido que lo que es especial y probablemente único de la educación es que no está orientada hacia un propósito -como la orientación de la medicina hacia (la promoción de) la salud o la orientación de la profesión jurídica hacia (la búsqueda de) la justicia-, sino que en realidad está orientada hacia tres propósitos o, como yo prefiero llamarlo, tres dominios de propósito. El argumento para ello parte de un sencillo análisis del modo en que funciona gran parte de la educación. Probablemente muchos estarían de acuerdo en que una de las funciones clave de la educación tiene que ver con la transmisión -o, en términos menos directivos, la puesta a disposición- de conocimientos y habilidades. Esta función calificadora de la educación es una tarea importante y proporciona una importante justificación para la escolarización. Mientras que algunos argumentarían que esto es todo lo que deberían hacer las escuelas, no es demasiado difícil ver que incluso la más simple puesta a disposición de conocimientos y habilidades ya proporciona una cierta forma de (re)presentar el mundo y de presentar lo que se considera valioso. Por este motivo, además de la cualificación, siempre se produce también la socialización, la (re)presentación de culturas, tradiciones y prácticas, de forma explícita pero a menudo también implícita, como ha demostrado la investigación sobre el currículo oculto. Además de la cualificación y la socialización, puede afirmarse que la educación siempre repercute también en el alumno como individuo, ya sea potenciando o restringiendo sus capacidades y aptitudes, por ejemplo. Esta tercera función puede denominarse individuación, aunque en mi propio trabajo -por las razones que expondré más adelante- me he referido a ella como subjetivación. Partiendo de la observación de que la educación siempre funciona en relación con tres ámbitos, puede afirmarse que quienes participan en el diseño y la puesta en práctica de la educación -incluidos los responsables políticos y los profesores- siempre deberían plantearse la cuestión de qué pretenden conseguir con sus esfuerzos en cada ámbito. De este modo, las tres funciones de la educación se convierten en tres finalidades de la educación o, si se reconoce que bajo cada "rúbrica" aún deben tomarse decisiones más concretas, en tres ámbitos de finalidad educativa Biesta (2020, p. 92).

Debido al hecho de que trabajamos con un grupo específico de estudiantes (con discapacidad intelectual) tendremos que pensar más en el apoyo individual en equilibrio con la inclusividad de su programa de formación. De autores como Thompson (2014) aprendemos que ...

El paradigma de los apoyos se basa en la premisa de que la diferencia más relevante entre las personas con discapacidad intelectual y discapacidades del desarrollo afines (DI/DD) y la población general es que las personas con DI/DD necesitan distintos tipos e intensidades de apoyo para participar plenamente en la sociedad y contribuir a ella (...) (Thompson, 2014).

Los miembros del equipo HiLives siguen las ideas del Diseño Universal para el Aprendizaje, tal y como las expresan Jiménez et. al. (2007), asegurándose de que los estudiantes disponen de múltiples medios de representación, expresión y participación en los cursos.

(...) Proporcionar a los alumnos múltiples medios de representación favorece el aprendizaje por reconocimiento y ofrece a los alumnos varias formas de adquirir información en función de su estilo individual de aprendizaje, sus experiencias y sus conocimientos previos... ...La instrucción que proporciona a los alumnos múltiples medios de expresión favorece el aprendizaje estratégico y crea varias alternativas para demostrar lo que los alumnos saben.Los profesores que crean múltiples medios de compromiso apoyan el aprendizaje afectivo aprovechando los intereses de los alumnos y ofreciéndoles retos apropiados para aumentar su motivación...Este marco requiere que los profesores cambien su forma de ver el proceso de enseñanza-aprendizaje, y cómo enfocan inicialmente la planificación y la instrucción leson para todos los alumnos. El UDL ancla las prácticas existentes en un sólido marco teórico que requiere que los profesores anticipen, por adelantado, en su instrucción cómo las actividades y los métodos apoyan múltiples medios de presentación, expresión y compromiso (...) (Jiménez et. al. , 2007).

A los alumnos con discapacidad intelectual se les respeta mucho cuando pueden aprender haciendo (Engelbecht et. al, 2003). Muchos de ellos se enfrentan a barreras de lenguaje abstracto; muchos se enfrentan a exigencias muy altas en cuanto a la velocidad con la que hay que hacer el trabajo... El aprendizaje activo ofrece oportunidades para aprovechar los talentos de los alumnos (en lugar de partir de lo que no son capaces de hacer), presupone competencia, es la forma ideal de asegurarse de que los jóvenes y adultos con discapacidad intelectual están comprometidos y motivados.

Los miembros de HiLives decidieron que el proyecto no podía desarrollarse sin utilizar algunos medios disponibles en la historia reciente de los proyectos de construcción.

El grupo del proyecto decide seguir uno de los adagios del movimiento de personas discapacitadas: Nada sobre nosotros, sin nosotros. Por tanto, se organizará un diálogo constante con las personas con discapacidad, sus familias, las instituciones de Educación Superior y las personas responsables de las oportunidades laborales de nuestros estudiantes.

El grupo del proyecto siguió el consejo de Barlott et al. (2020) cuando afirman:

(...) el movimiento hacia la inclusión digital de las personas con DI se conceptualiza como el ajuste entre la oportunidad social y las habilidades personales. Hemos identificado el destacado papel que desempeñan los apoyos sociales a la hora de crear (y limitar) las oportunidades de inclusión digital, y que la inclusión digital tiene el potencial de permitir la conexión social y el desarrollo de la agencia (...).

Creemos que HiLives debe posibilitar oportunidades y habilidades asegurándose (volviendo a Biesta) de que los estudiantes tengan acceso a la información (cualificación), puedan conectar con otros estudiantes de la comunidad de Educación Superior (socialización) y puedan realizar sus planes y sueños (subjektivación).

Dado que el estudio para las personas con discapacidad intelectual en Europa es un fenómeno bastante nuevo, los miembros de HiLives decidieron hacer el mayor uso posible de las pruebas que podemos obtener de proyectos de investigación recientes sobre este tema (por ejemplo, Corby et. al., 2012; Bjornsdottir, 2017).

Los objetivos últimos de los socios de HiLives son, por un lado, asegurarse de que los alumnos obtienen los certificados y diplomas adecuados y, por otro, ayudarles a acercarse al estatus de "ciudadano de verdad" motivándoles para que participen en el mercado laboral tras obtener su certificado.

HiLives: Fundamentos para el desarrollo de un currículum inclusivo de ES - apoyo visual para el debate llevado a cabo durante el taller intensivo al comienzo del proyecto

Primera Salida Intelectual: Fundamentos transnacionales / europeos para el desarrollo de un plan de estudios de educación superior inclusivo, flexible y centrado en el estudiante para jóvenes adultos con Trastornos Intelectuales y del Desarrollo. - Universidad de Gante, coordinador: Geert Van Hove, Prof. Dr.

Contenido del IO1 (contrato con Erasmus+)

- IO1: Bases para el desarrollo de un currículum inclusivo de ES 1 Organización IO1
- Trabajos preliminares
 - Revisión bibliográfica
 - Debatir, alinear conceptos y definir las necesidades objetivo
 - Estado de la oferta europea
 - Evaluación comparativa de las prácticas y experiencias actuales en las IES
 - Consultar a las partes interesadas (Estudiantes, Familias, IES)
- Desarrollo de las fundaciones
 - Proyecto de propuesta de las Fundaciones
 - Debate sobre el borrador de las bases
 - Fundamentos versión beta
 - Traducción a la lengua materna de cada socio
 - Validación de los fundamentos
 - Versión final de Fundamentos y actualización de las traducciones
 - Publicación en línea de la versión final de los Fundamentos

Elementos recogidos en nuestros debates

- Marco → Fundamentos.
- Textos accesibles/ fáciles de leer.
- Los costes de traducción no están subvencionados.
- Este proyecto se basa en marcos de derechos humanos como la CNUDPD.
- El modelo médico sigue existiendo y es muy fuerte (Gráfico 1):
 - Evaluación del deterioro.
 - Comportamiento adaptativo.

THE MEDICAL MODEL OF DISABILITY

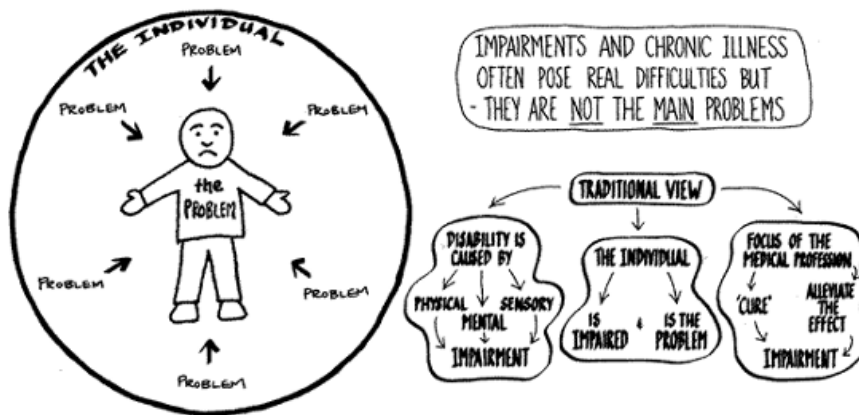


Figura 1 El modelo médico

- El proyecto europeo, pero también: la cultura local, el sistema escolar local, las actitudes locales, la historia local, las leyes locales, ... son muy importantes.
- Tenemos que conseguir/mantener el diálogo con los responsables políticos (a nivel de la UE, local/nacional, universitario...).
- El Diseño Universal para el aprendizaje se considera muy importante (Figura 2).

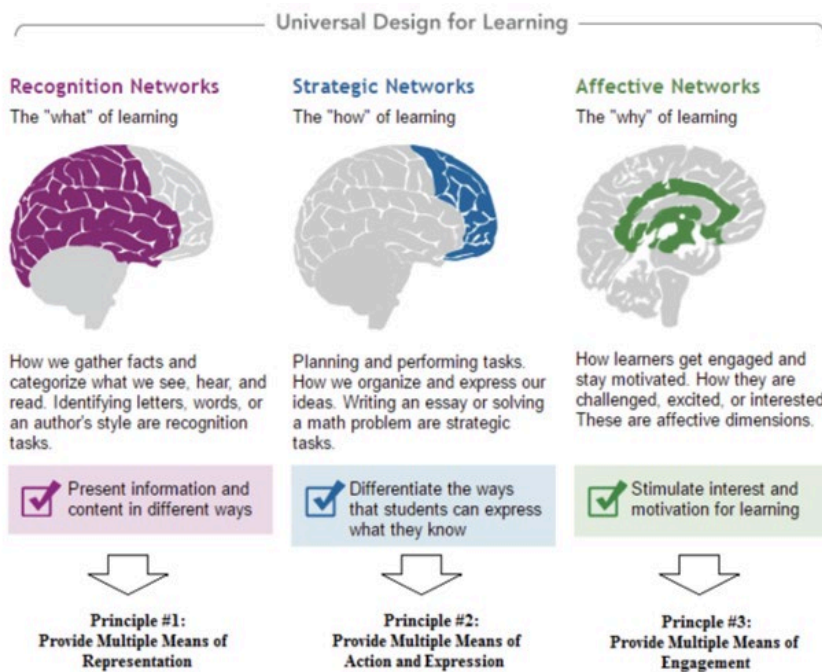


Figura 2 Explicación del diseño universal para el aprendizaje

- El trabajo basado en pruebas es importante: reunir material de investigación es importante.

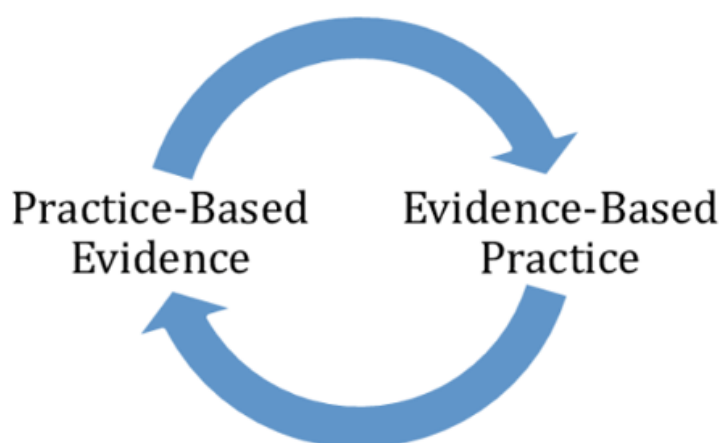


Figura 3 Trabajo basado en pruebas

- Diploma de formación profesional - empleo con apoyo - trabajo para/en la comunidad - periodo de prácticas/prácticum...
- Cualificación académica (para estudiar) - socialización (amigos - mentores - compañeros...) - subjetivación (empoderamiento).
- Diálogo - negociación.
- Soportes.
- Planificación centrada en la persona.
- Apoyo a - hablar con - trabajar con miembros del personal de las IES.
- Aprendizaje cooperativo/activo.

| | Element | Characteristic |
|----------|---------------------------|--|
| <i>P</i> | Positive Interdependence | <ul style="list-style-type: none"> • Relationships • Contribution of group members |
| <i>I</i> | Individual Accountability | <ul style="list-style-type: none"> • Individual participation • Performance dependent on all group members |
| <i>G</i> | Group Processing | <ul style="list-style-type: none"> • Functioning • Clear goals, processing events |
| <i>S</i> | Social Skills | <ul style="list-style-type: none"> • Communication • Clarification, paraphrasing, praising |
| <i>F</i> | Promotive Interaction | <ul style="list-style-type: none"> • Encouragement • Facilitated communication |

Figura 4 Aprendizaje cooperativo

- Evaluación comparativa - control de calidad - sostenibilidad.
- TIC - Tecnología.
- Certificación.
- Deseos.

Marco normativo y político para la inclusión

Raul Rocha y Joana Glória

En un subinforme titulado "Marco normativo y político para la inclusión (nivel europeo e internacional)", nuestros colegas de FORMEM organizan "un espacio jurídico" para el proyecto HiLives. Convenios internacionales, Cartas, Tratados "cobran vida" en este subinforme.

Así pues, la inclusión no se queda en una ideología o utopía. Los derechos humanos se traducen en función de las personas con discapacidad y sus familias. El texto muestra una historia, una evolución... una revolución. Proyectos como HiLives no tienen por qué funcionar en el vacío. HiLives se convierte así en parte de un proceso democrático en la UE como espacio democrático.

Perspectiva normativa

Normas y directivas de Derecho Internacional y Europeo que sustentan los derechos de las personas con discapacidad en general

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad¹

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo (A/RES/61/106) se adoptaron el 13 de diciembre de 2006 en la sede de las Naciones Unidas en Nueva York y se abrieron a la firma el 30 de marzo de 2007. Es el primer tratado general de derechos humanos del siglo XXI y la primera convención de derechos humanos que se abre a la firma de las organizaciones de integración regional. La Convención entró en vigor el 3 de mayo de 2008.

La Convención sigue a décadas de trabajo de las Naciones Unidas para cambiar las actitudes y los enfoques hacia las personas con discapacidad. Lleva a un nuevo nivel el paso de ver a las personas con discapacidad como "objetos" de caridad, tratamiento médico y protección social a verlas como "sujetos" con derechos, capaces de reclamar esos derechos y de tomar decisiones para sus vidas basadas en su consentimiento libre e informado, así como de ser miembros activos de la sociedad.

Convención sobre los Derechos del Niño²

La Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño (CDN) es un acuerdo internacional jurídicamente vinculante que establece los derechos civiles, políticos, económicos, sociales y culturales de todos los niños, independientemente de su raza, religión o capacidades. Adoptada por las Naciones Unidas en noviembre de 1989 y firmada por 196 países, consta de 54 artículos que establecen los derechos de los niños y cómo deben colaborar los gobiernos para ponerlos a disposición de todos los niños.

Artículo 23 - *por ejemplo* , 3.

(...) garantizar que el niño discapacitado tenga acceso efectivo a la educación, la formación, los servicios de atención sanitaria, los servicios de rehabilitación, la preparación para el empleo y las

¹ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

² Convención sobre los Derechos del Niño: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>

oportunidades de esparcimiento, y que los reciba, de manera que el niño logre la integración social y el desarrollo individual más completos posibles, incluido su desarrollo cultural y espiritual.

Carta Europea de los Derechos Fundamentales³

Los derechos de cada individuo en la Unión Europea (UE) se establecieron en épocas, modos y formas diferentes. Por ello, la UE decidió incluirlos todos en un único documento, que se ha ido actualizando a la luz de los cambios en la sociedad, el progreso social y los avances científicos y tecnológicos. La Carta de los Derechos Fundamentales reúne en un solo texto todos los derechos personales, cívicos, políticos, económicos y sociales de que gozan los ciudadanos de la UE.

Artículo 21 - No discriminación:

Queda prohibida toda discriminación por razón de sexo, raza, color, origen étnico o social, características genéticas, lengua, religión o convicciones, opiniones políticas o de cualquier otro tipo, pertenencia a una minoría nacional, patrimonio, nacimiento, **discapacidad**, edad u orientación sexual.

Artículo 26 - Integración de las personas con discapacidad:

La Unión reconoce y respeta el derecho de las personas con discapacidad a beneficiarse de medidas destinadas a garantizar su autonomía, su integración social y profesional y su participación en la vida de la comunidad.

El Tratado de la Unión Europea⁴

La legislación de la UE sobre igualdad es jurídicamente vinculante en todos los Estados miembros de la UE y también se transpone en los países del EEE, los países candidatos a la UE y otros países que se han comprometido a aproximar su legislación nacional a la legislación de la UE sobre igualdad.

Artículo 2

La Unión se basa en los valores de respeto de la dignidad humana, libertad, democracia, igualdad, Estado de Derecho y respeto de los derechos humanos, incluidos los derechos de las personas pertenecientes a minorías. Estos valores son comunes a los Estados miembros en una sociedad en

³ Carta Europea de los Derechos Fundamentales: <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>

⁴ Tratado de la Unión Europea: https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF

la que prevalecen el pluralismo, la no discriminación, la tolerancia, la justicia, la solidaridad y la igualdad entre mujeres y hombres.

Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea⁵

Preserva y refuerza la legislación antidiscriminatoria, también para las personas con discapacidad.

Artículo 10 - *En la definición y ejecución de sus políticas y acciones, la Unión se fijará el objetivo de luchar contra toda discriminación por razón de sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.*

Artículo 19 -

Sin perjuicio de las demás disposiciones de los Tratados y dentro de los límites de las competencias atribuidas a la Unión por los mismos, el Consejo, por unanimidad con arreglo a un procedimiento legislativo especial, y previa aprobación del Parlamento Europeo, podrá adoptar acciones adecuadas para luchar contra la discriminación por motivos de sexo, de origen racial o étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual.

Carta Social Europea⁶

La Carta Social Europea es un tratado del Consejo de Europa que garantiza los derechos sociales y económicos fundamentales como contrapartida al Convenio Europeo de Derechos Humanos, que se refiere a los derechos civiles y políticos. Garantiza una amplia gama de derechos humanos cotidianos relacionados con el empleo, la vivienda, la salud, la educación, la protección social y el bienestar. La Carta hace especial hincapié en la protección de las personas vulnerables, como ancianos, niños, personas con discapacidad e inmigrantes. Exige que se garantice el disfrute de los derechos mencionados sin discriminación.

Artículo 15 - *Las personas con discapacidad tienen derecho a la independencia, a la integración social y a la participación en la vida de la comunidad.*

Convenio Europeo de Derechos Humanos⁷

El Tribunal Europeo de Derechos Humanos es un mecanismo jurídico sólido para garantizar los derechos de las personas con discapacidad, ya que las *Altas Partes Contratantes garantizarán a toda persona sometida a su jurisdicción los derechos y libertades definidos en la Sección I del Convenio Europeo de Derechos Humanos del Consejo de Europa*, tal y como establece su **artículo 1**.

⁵ Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea:
<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:EN:PDF>

⁶ Carta Social Europea: <https://rm.coe.int/168007cf93>

⁷ Convenio Europeo de Derechos Humanos: https://www.echr.coe.int/Documents/Convention_ENG.pdf

Normas y directivas de Derecho Internacional y Europeo que sustentan específicamente los derechos de las personas con discapacidad al empleo, a la formación profesional y a la educación superior.

Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad⁸

Artículo 24 - Educación:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Con miras a hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema de educación inclusivo a todos los niveles y el aprendizaje durante toda la vida (...).

Artículo 27 - Trabajo y empleo:

Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a trabajar, en igualdad de condiciones con las demás; esto incluye el derecho a tener la oportunidad de ganarse la vida mediante un trabajo libremente elegido o aceptado en un mercado y un entorno laborales que sean abiertos, inclusivos y accesibles para las personas con discapacidad. Los Estados Partes salvaguardarán y promoverán la realización del derecho al trabajo, incluso para las personas que adquieran una discapacidad durante el empleo, adoptando las medidas adecuadas (...).

Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) de la Organización Internacional del Trabajo⁹

La Conferencia General de la Organización Internacional del Trabajo adoptó en 1983 el Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas), que establece un marco jurídico común para la aplicación de las políticas nacionales relativas a la promoción de las oportunidades de empleo de las personas inválidas en el mercado laboral abierto.

Artículo 7 - Acción a nivel nacional para el desarrollo de servicios de readaptación profesional y empleo para personas discapacitadas:

Las autoridades competentes adoptarán medidas con vistas a proporcionar y evaluar servicios de orientación profesional, formación profesional, colocación, empleo y otros servicios afines que

⁸ Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://www.un.org/disabilities/documents/convention/convoptprot-e.pdf>

⁹ Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) de la Organización Internacional del Trabajo: https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C159

permitan a las personas discapacitadas conseguir, conservar y progresar en el empleo; los servicios existentes para los trabajadores en general se utilizarán, siempre que sea posible y adecuado, con las adaptaciones necesarias.

Convención sobre los Derechos del Niño¹⁰

Artículo 23.4 -

Los Estados Partes promoverán, con espíritu de cooperación internacional, el intercambio de información adecuada en el ámbito de la atención sanitaria preventiva y del tratamiento médico, psicológico y funcional de los niños impedidos, incluida la difusión de **información sobre métodos de rehabilitación, educación y servicios profesionales,** así como el **acceso a dicha información,** con el fin de que los Estados Partes puedan mejorar sus capacidades y competencias y ampliar su experiencia en estos ámbitos. A este respecto, se tendrán especialmente en cuenta las necesidades de los países en desarrollo.

Carta Social Europea¹¹

La Carta Social Europea del Consejo de Europa establece en su **artículo 9 el derecho** al asesoramiento profesional y en **su artículo 10** el derecho a la preparación profesional (incluido el acceso a la enseñanza superior técnica y universitaria, basado únicamente en la aptitud individual).

Directiva 2000/78/CE - relativa al establecimiento de un marco general para la igualdad de trato en el empleo y la ocupación¹²

La Directiva 2000/78 del Consejo Europeo, de 27 de noviembre de 2000, establece el marco general de lucha contra la discriminación por motivos de religión o convicciones, **discapacidad**, edad u orientación sexual en el ámbito del **empleo y la ocupación**.

¹⁰ Convención sobre los Derechos del Niño: <https://www.unicef.org/sites/default/files/2019-04/UN-Convention-Rights-Child-text.pdf>

¹¹ Carta Social Europea <https://rm.coe.int/168007cf93>

¹² Directiva 2000/78/CE - Igualdad de trato en el empleo y la ocupación - Concepto de discapacidad <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:32000L0078&from=PT>

Perspectiva operativa

A nivel internacional: estrategias, organismos, fondos y programas destinados a la inclusión social y profesional de las personas con discapacidad.

Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU¹³

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible elaborados por la ONU tienen el compromiso general de **proporcionar una educación de calidad e inclusiva** en la primera infancia, la enseñanza primaria, secundaria y superior, así como técnica y profesional.

Objetivo 4.5 - "De aquí a 2030, eliminar las desigualdades entre los géneros en la educación y garantizar la igualdad de acceso a todos los niveles de la enseñanza y la formación profesional para las personas vulnerables, incluidas las personas con discapacidad, los pueblos indígenas y los niños en situaciones vulnerables".

Objetivo 4.A - "Construir y mejorar instalaciones educativas que tengan en cuenta a los niños, las personas con discapacidad y las cuestiones de género y proporcionen entornos de aprendizaje seguros, no violentos, inclusivos y eficaces para todos".

Objetivo 8.5 - "Para 2030, lograr el empleo pleno y productivo y el trabajo decente para todas las mujeres y los hombres, incluidos los jóvenes y las personas con discapacidad, e igual salario por trabajo de igual valor".

Objetivo 10.2 - "Para 2030, potenciar y promover la inclusión social, económica y política de todos, independientemente de su edad, sexo, discapacidad, raza, etnia, origen, religión o situación económica o de otro tipo".

El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD)¹⁴

Órgano compuesto por **expertos independientes** que supervisa la aplicación de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad por parte de los Estados Partes.

El Protocolo Facultativo de la Convención confiere al Comité competencia para **examinar denuncias individuales** relativas a presuntas violaciones de la Convención por parte de los Estados Partes en el Protocolo.

Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para los Discapacitados¹⁵

¹³ Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU: <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

¹⁴ El Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://www.ohchr.org/EN/HRBodies/CRPD/Pages/CRPDIndex.aspx>

¹⁵ Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para Problemas de Discapacidad: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/united-nations-voluntary-fund-on-disability.html>

El Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para Problemas de Discapacidad (UNVF) proporciona **pequeñas subvenciones para apoyar actividades catalizadoras e innovadoras** y está administrado por la Secretaría de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, dentro del Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES).

Grupo Interinstitucional de Apoyo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad¹⁶

El Grupo de Apoyo Interinstitucional a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (IASG) se encarga de promover el cumplimiento de los Principios de la Convención y de aumentar la escala y la eficacia de la participación de las Naciones Unidas en las cuestiones relacionadas con la discapacidad. También garantiza que los **programas de desarrollo**, incluidos los objetivos, políticas, procesos y mecanismos de desarrollo acordados internacionalmente, sean inclusivos y accesibles para las personas con discapacidad.

Política y Plan de Acción para la Inclusión de la Discapacidad del DAES de la ONU (2020-2021)¹⁷

El Departamento de Asuntos Económicos y Sociales de las Naciones Unidas (DAES) orienta la aplicación de la política y estrategia de todo el sistema de las Naciones Unidas: la **Estrategia de las Naciones Unidas para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (UNDIS)**.

Plan de Acción Mundial sobre Discapacidad de la Organización Mundial de la Salud (2014-2021)¹⁸

El plan de acción mundial de la OMS en materia de discapacidad 2014-2021 pide que se eliminen las barreras y se mejore el acceso a los servicios y programas sanitarios; que se refuercen y amplíen los servicios de rehabilitación, los dispositivos de asistencia y los servicios de apoyo; y que se mejore la recopilación de datos pertinentes e internacionalmente comparables sobre discapacidad.

En 2011, la OMS lanzó el pionero Informe mundial sobre la discapacidad como **recurso** para los responsables políticos, los proveedores de servicios, los profesionales y los **defensores de las personas con discapacidad y sus familias**.

¹⁶ Grupo Interinstitucional de Apoyo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad: <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/inter-agency-support-group-for-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

¹⁷ Política y Plan de Acción para la Inclusión de las Personas con Discapacidad del DAES de la ONU (2020-2021): <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/policy-action-plan-disability-inclusion-2020-2021.html>

¹⁸ Plan de Acción Mundial sobre Discapacidad 2014-2021 de la Organización Mundial de la Salud: https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_3

A nivel europeo - estrategias, fondos y programas destinados a la inclusión social y profesional de las personas con discapacidad

Fondos Estructurales y de Inversión Europeos (FEIE)¹⁹

La UE financia una amplia gama de proyectos y programas en ámbitos como el desarrollo regional y urbano, el **empleo y la inclusión social**, la agricultura y el desarrollo rural, las políticas marítima y pesquera, la investigación y la innovación, y la ayuda humanitaria.

El Reglamento Común de los FEIE afirma que, al utilizar dinero de la UE, los Estados miembros **no pueden discriminar a las personas con discapacidad y deben garantizar su accesibilidad**.

Programa de la UE para el Empleo y la Innovación Social (EaSI)²⁰

Instrumento de financiación a escala de la UE para promover un alto nivel de **empleo de calidad y sostenible**, garantizando una protección social adecuada y digna, **luchando contra la exclusión social** y la pobreza y **mejorando las condiciones de trabajo**.

Estrategias europeas sobre discapacidad (2010-2020)²¹

La Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020 tiene como objetivo promover una Europa sin barreras y capacitar a las personas con discapacidad para que puedan disfrutar de sus derechos y participar plenamente en la sociedad y la economía.

Describe un conjunto de objetivos y acciones para la aplicación de la política sobre discapacidad (y la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CNUDPD) a nivel de la UE. También apoya a los Estados miembros en su aplicación de la Convención. A efectos de esta investigación, destacamos estos dos objetivos:

Empleo: *aumentar la participación de las personas con discapacidad en el mercado laboral, donde actualmente están infrarrepresentadas;*

Educación y Formación: *promover la educación inclusiva y el aprendizaje permanente para estudiantes y alumnos con discapacidad. La igualdad de acceso a una educación de calidad y al aprendizaje permanente permite a las personas con discapacidad participar plenamente en la sociedad y mejorar su calidad de vida.*

Estrategia del Consejo de Europa sobre Discapacidad (2017-2023)²²

El Consejo de Europa adoptó su Estrategia sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad 2017-2023 el 30 de noviembre de 2016.

La protección de los derechos, salvaguardados y garantizados por el Convenio Europeo de Derechos Humanos, se aplica a todos, incluidas las personas con discapacidad, por lo que esta Estrategia pretende

¹⁹ Fondos Estructurales y de Inversión Europeos (FEIE): <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013R1304>

²⁰ Programa de la UE para el Empleo y la Innovación Social (EaSI): <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1081&langId=en>

²¹ Estrategias europeas sobre discapacidad: <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>

²² Estrategia del Consejo de Europa sobre Discapacidad 2017-2023: <https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023>

promover y proteger los derechos humanos de todas las personas y defender la democracia y el respeto del Estado de Derecho.

Organizaciones internacionales de la sociedad civil centradas en las personas con discapacidad

Alianza Internacional de la Discapacidad (AID)²³

La Alianza Internacional de la Discapacidad es una red de organizaciones mundiales y regionales de personas con discapacidad y sus familias, muy activa en la promoción de la aplicación efectiva y plena de la CDPD de la ONU en todo el mundo y en garantizar la Agenda 2030 y sus Objetivos de Desarrollo Sostenible. Es un socio importante que representa la voz de las personas con discapacidad en el sistema de las Naciones Unidas.

El Instituto Mundial de la Discapacidad (WID)²⁴

El Instituto Mundial sobre Discapacidad se creó en 1983 como una de las primeras organizaciones mundiales de derechos de las personas con discapacidad fundada y dirigida por personas con discapacidad. El WID trabaja para promover los derechos y las oportunidades de las personas con discapacidad en todo el mundo, llevando la investigación y la política a la acción y haciendo operativa la inclusión.

El Foro Europeo de la Discapacidad²⁵

Organización no gubernamental independiente, dirigida por personas con discapacidad y sus familias, que funciona como organización paraguas representativa de las personas con discapacidad de toda Europa.

Organización Árabe de Personas con Discapacidad (OAPD)²⁶

Es una organización regional que opera en distintos países árabes, cuyos principales objetivos son promover los derechos de las personas con discapacidad, empoderar a las personas con discapacidad y representar a las personas árabes con discapacidad en el mundo.

El Foro de Discapacidad de la ASEAN (ASEAN-DF)²⁷

El Foro sobre Discapacidad de la ASEAN es una red de organizaciones de personas con discapacidad (OPD) de los países de la ASEAN del Sudeste Asiático. Es una plataforma en la que las OPD coordinan acciones para abogar por la formulación y aplicación de políticas que incluyan la discapacidad.

Misión Cristiana Internacional de Ciegos (CBM)²⁸

CBM es una organización cristiana internacional para el desarrollo, comprometida con la mejora de la calidad de vida de las personas con discapacidad en las comunidades más pobres del mundo. Sus iniciativas pretenden garantizar que las personas con discapacidad no se queden atrás, amplificando la demanda

²³ Alianza Internacional de la Discapacidad: <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>

²⁴ Instituto Mundial de la Discapacidad: <https://wid.org/>

²⁵ El Foro Europeo de la Discapacidad: <http://www.edf-feph.org/>

²⁶ Organización Árabe de Personas con Discapacidad: <http://www.aodp-lb.net/>

²⁷ El Foro de la ASEAN sobre Discapacidad: <http://aseandisabilityforum.org/digaleri/>

²⁸ Misión Cristiana Internacional de Ciegos: <https://www.cbm.org/in-action/disability-inclusive-development-did/>

mundial de inclusión sostenible mediante una programación de calidad, influyendo en la política internacional de desarrollo y proporcionando apoyo técnico de calidad a los agentes humanitarios y de desarrollo.

Proyecto sobre Discapacidad de la Facultad de Derecho de Harvard (HPOD)²⁹

HPOD se compromete a capacitar a la sociedad civil, y especialmente a las personas con discapacidad y a las organizaciones que las representan, para que lleven a cabo una defensa informada de los derechos humanos. Proporciona formación y educación en derechos humanos, facilita la elaboración de leyes y políticas internacionales, fomenta prácticas de desarrollo inclusivo, comparte asistencia técnica sobre litigios estratégicos y estimula nuevas ideas sobre las capacidades de las personas con discapacidad y sus derechos humanos.

²⁹ Proyecto sobre Discapacidad de la Facultad de Derecho de Harvard: <https://hpod.law.harvard.edu/>

Organizaciones centradas en las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo

Inclusión Internacional³⁰

Inclusion International es una red internacional de personas con discapacidad intelectual y sus familias que defiende los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual en todo el mundo.

Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (AAIDD)³¹

La AAIDD está considerada una organización líder en la defensa de la calidad de vida y los derechos de las personas con discapacidad intelectual de todo el mundo, que cuenta con 5000 miembros en 55 países. Su objetivo es promover políticas progresistas, investigaciones sólidas, prácticas eficaces y derechos humanos universales para las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo.

The Arc (Estados Unidos)³²

La misión de The Arc es promover y proteger los derechos humanos de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo y apoyar activamente su plena inclusión y participación en la comunidad a lo largo de toda su vida.

Muskaan (India)³³

Muskaan es conocida por su labor pionera en el campo de la formación profesional y las oportunidades laborales para adultos con IDD.

³⁰Inclusión Internacional: <https://inclusion-international.org/>

³¹ Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo: <https://www.aaidd.org/>

³² The Arc (Estados Unidos): <https://thearc.org/get-involved/>

³³ Muskaan: <http://muskaanthengo.org/about-muskaan/>

Políticas inclusivas en 34 países diferentes

Raul Rocha, Geert Van Hove, Ágústa Rós Björnsdóttir, Eulália Albuquerque, Gabriela Duarte, Helena Gunnarsdóttir y Joana Glória

Los miembros del proyecto HiLives son conscientes de que un proceso de inclusión de personas con discapacidad intelectual en la educación superior no se produce en un "vacío político".

Para no caer en la trampa de empezar a desarrollar un proyecto sin conexiones con las políticas inclusivas en los demás niveles educativos (por ejemplo, en los niveles de primaria y secundaria) o sin conexiones con las prácticas inclusivas en relación con el mercado laboral, se elaboró un subinforme en el que se recopiló información sobre las políticas inclusivas en 34 países. La mejor lectura de este informe es que confirma el hecho de que la ratificación de los Artículos 24 y 27 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad da lugar a políticas inclusivas en varios países.

Este Subinforme contiene muchas buenas prácticas de políticas inclusivas, por un lado, y por otro abre todas las posibilidades para no perderse las conexiones cruzadas ya debatidas.

La inclusión de las personas con discapacidad (PcD) en la sociedad europea ha avanzado significativamente en las últimas décadas, sin embargo, los jóvenes con discapacidad siguen enfrentándose a muchas dificultades para participar plenamente en las actividades sociales, incluido el acceso a la educación superior y al empleo, y parece que las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) tienen especiales dificultades para ser incluidas. Por esta razón, el proyecto HiLives [esfuerzo de colaboración entre la *Universidade de Aveiro* (Portugal), la *Universiteit van Gante* (Bélgica), la *Universidad de Salamanca* (España), la *Universitat de Islandia*, y ASSOL, Pais-em-Rede, FORMEM y AvisPT21 (las cuatro últimas son ONG portuguesas que apoyan a las PwD)] intenta reducir estos obstáculos creando oportunidades de trabajo en red para una vida independiente mediante la inclusión de las personas con IDD en la Educación Superior.

Para establecer una conexión entre los resultados que se están desarrollando con HiLives y el proceso de difusión e implementación, intentamos sintetizar las principales características de las políticas de las personas con discapacidad en materia de educación y empleo de los 34 países europeos del Programa Erasmus+. Este ejercicio no pretendía ser una recopilación jurídica exhaustiva, un trabajo académico o un análisis político de los diferentes Modelos Sociales Europeos, sino simplemente permitir a HiLives tener una visión de las políticas de inclusión de cada país y a qué actores se podría llegar en posteriores fases de implementación.

Nos centramos en la narrativa legal y pública, así como en los actores nacionales, con especial atención a la Educación, la Enseñanza Superior, el Empleo y las Personas con DI. Todos los datos fueron corroborados por las fuentes indicadas y, en muchos casos, seguidos de una búsqueda institucional en los sitios web nacionales (debido a las dificultades lingüísticas, a menudo se utilizó la herramienta de traducción automática *google translate*). En unos pocos casos, no se disponía de ningún sitio web de las organizaciones e instituciones mencionadas, sin embargo, su existencia y trabajo fueron confirmados por fuentes primarias o secundarias.

La investigación fue una tarea de colaboración del equipo de HiLives, por lo que contribuyeron a este ejercicio diferentes personas con distintos lenguajes culturales, estilos de escritura y opciones de búsqueda (un ejemplo de primera mano de cooperación transeuropea); en este sentido, puede haber algunas selecciones y énfasis desiguales entre países, pero todos se centraron en los mismos elementos y tuvieron, en general, una

importante contribución de origen de *DOTCOM*, la *Herramienta Online sobre Discapacidad* de la Comisión desarrollada *La Red Académica de Expertos Europeos en Discapacidad*.

Austria

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Austria fue uno de los primeros países de la UE en ratificar la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*, incluido el *Protocolo Facultativo* que promueve, y ha estado promoviendo abiertamente la integración de las políticas sobre discapacidad, considerando la Inclusión como un principio de normalización, según el cual la vida de las personas con discapacidad debe mostrar la menor diferencia posible con la de las personas sin discapacidad.³⁴ No obstante, sigue habiendo muchos aspectos de los enfoques de integración y rehabilitación. Esto suele atribuirse a su fuerte componente federalista (responsabilidades de las provincias), ya que todas las áreas de la política de discapacidad que no son explícitamente responsabilidad del gobierno federal son cuestiones provinciales.³⁵
- Los tres principales instrumentos jurídicos de que dispone el Gobierno Federal son la *Ley de Empleo de las Personas con Discapacidad (Behinderteneinstellungsgesetz)*, la *Ley Federal de Discapacidad (Bundesbehindertengesetz)* y la *Ley de Igualdad de las Personas con Discapacidad (Bundebhindertengleichstellungsgesetz)*, que se utilizan para aplicar el *Plan Nacional de Discapacidad 2012-2020*.³⁶
- La educación tiene un sistema de dos vías en Austria, con escuelas especiales y entornos inclusivos en las escuelas ordinarias, sobre los que los padres tienen derecho a elegir (*artículo 8 de la Ley de escolarización obligatoria - Schulpflichtgesetz*)³⁷. En la enseñanza superior no existen programas especiales para las personas con discapacidad, pero sí ayudas económicas y técnicas para los estudiantes universitarios con discapacidad (principalmente discapacidades físicas).³⁸
- Los planes de empleo para las personas con discapacidad incluyen el sistema de cuotas, la protección contra el despido, el módulo de empleo en empresas sociales y la ayuda económica para iniciativas de empleo personales o de proyectos.³⁹

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio Federal de Asuntos Sociales, Sanidad, Cuidados de Larga Duración y Protección de los Consumidores | <https://www.sozialministerium.at/en>
- Ministerio Federal de Educación, Ciencia e Investigación | <https://www.bmbwf.gv.at>

³⁴ Información de: Panorama de la cuestión horizontal de la discapacidad en Austria | Ministerio Federal de Asuntos Sociales, Sanidad, Cuidados de Larga Duración y Protección de los Consumidores: <https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=441>

³⁵ Información de: ANED Semestre Europeo 2018/2019 | Ficha de país sobre discapacidad Austria | Autor: Información de: ANED Semestre Europeo 2018/2019 | Ficha de país sobre discapacidad Bulgaria | Autor: Petra Flieger y Ursula Nave

³⁶ Información de: Panorama de la cuestión horizontal de la discapacidad en Austria | Ministerio Federal de Asuntos Sociales, Sanidad, Cuidados de Larga Duración y Protección de los Consumidores: <https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=441>

³⁷ Información de: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Información nacional sobre Austria - Legislación y política

³⁸ Información de: Panorama de la cuestión horizontal de la discapacidad en Austria | Ministerio Federal de Asuntos Sociales, Sanidad, Cuidados de Larga Duración y Protección de los Consumidores: <https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=441>

³⁹ Información de: Panorama de la cuestión horizontal de la discapacidad en Austria | Ministerio Federal de Asuntos Sociales, Sanidad, Cuidados de Larga Duración y Protección de los Consumidores: <https://brochuerenservice.sozialministerium.at/Home/Download?publicationId=441>

- Institut Für Inklusive Pädagogik, Interkulturelle Pädagogik, Innovative Lehr- Und Lernkultur (Instituto de Pedagogía Inclusiva) | <https://ph-ooe.at/>
- Defensor del Discapacitado de Austria | https://equineteurope.org/author/austria_ado/
- Sonderpädagogische Zentren (Centros de Recursos para la Educación Inclusiva) | www.cisonline.at/home

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Consejo Nacional Austriaco de Personas con Discapacidad | www.behindertenrat.at
- Selbstbestimmt Leben Österreich (organización paraguas para la vida independiente) | <http://slioe.at>
- Atempo (empresas sociales austriacas) | <https://www.atempo.at/en/>
- Assistir (apoya la autonomía y la autoorganización de las personas con discapacidad) | <http://www.assist4amstetten.at>
- Integración: Österreich (iniciativa de los padres para apoyar la integración desde la guardería hasta el mercado laboral) | www.ioe.at

Bélgica

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Bélgica firmó la Convención de la ONU y el *Protocolo Facultativo de la Convención* el 30 de marzo de 2007 y los ratificó el 2 de julio de 2009. Esto significa que Bélgica se ha comprometido a respetar su contenido y a informar periódicamente a un comité de expertos independientes. El Tratado y el Protocolo Facultativo entraron en vigor el 1 de agosto de 2009. El 12 de julio de 2011, el gobierno federal, las comunidades y las regiones del país belga decidieron conjuntamente confiar el mandato de creación y desarrollo del organismo independiente al *Centro para la Igualdad de Oportunidades y la Oposición al Racismo*, que hoy se llama UNIA⁴⁰. Esto ocurrió debido a una obligación de los países que son parte del tratado. Deben crear organismos independientes para promover, proteger y supervisar la aplicación del Convenio. Estas autoridades deben garantizar el desarrollo de una sociedad en la que las personas con discapacidad puedan hacer valer plenamente sus derechos.
- El artículo 24 de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* tiene un mensaje muy claro: la educación inclusiva es mucho más que una opción. Es un derecho y una obligación. La UNIA es responsable de promover la aplicación de este derecho en Bélgica; sin embargo, los distintos Estados Federados de Bélgica han intentado cada uno a su manera lograr la transición de la educación especial a la inclusiva. El *Decreto M en Flandes*, el *Pacte d'Excellence* en la Comunidad francesa y el *Förderdekret* en la Comunidad germanófona. Al mismo tiempo, estas tres comunidades carecen de apoyo. Los centros escolares, los profesores y las familias quieren más apoyo y medidas estructurales que permitan una educación inclusiva de calidad. No sólo para los alumnos con discapacidad, sino para todos los alumnos.⁴¹
- Cada Estado Federal de Bélgica tiene su propio marco jurídico sobre el trabajo y las personas con discapacidad. En la parte de habla flamenca de Bélgica, el *Vlaamse Dienst voor Arbeids Bemiddeling* (VDAB) es la organización responsable que decide si una discapacidad puede tener base legal para obtener ayudas adicionales si los ciudadanos quieren/tienen que trabajar. Si se reconoce tu discapacidad, los ciudadanos pueden solicitar el derecho a prestaciones a la VDAB. Por ejemplo, pueden solicitar el apoyo de un intérprete de lengua de signos, pero también pueden obtener una intervención para la compra de herramientas de trabajo, o una ayuda para gastos de desplazamiento. Contratar a una persona con discapacidad en el puesto de trabajo también tiene ventajas para el empresario. Los empresarios que contratan a una persona con discapacidad tienen derecho a una prima de apoyo. Desde 2009, el *Comité de Orientación para la Contratación de Personas con Discapacidad en la Administración Pública Federal* (BCAPH) supervisa la aplicación del objetivo del 3% para la contratación de personas con discapacidad.

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

⁴⁰ Información de: <https://www.unia.be/nl/discriminatiegronden/handicap/het-verdrag-van-de-verenigde-naties-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

⁴¹ Información de: <https://www.unia.be/nl/publicaties-statistieken>

- Centro Interfederal para la Igualdad de Oportunidades (UNIA) | <https://www.unia.be/>
- Ministerio de Educación de Flandes | <https://onderwijs.vlaanderen.be/en/education-in-flanders>
- Ministerio de Educación de la parte francófona de Bélgica | <https://desir.cfwb.be/home.html>
- El Servicio Público Federal de Empleo, Trabajo y Diálogo Social | <https://employment.belgium.be/en>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil en Bélgica que ayudan a poner en práctica la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Gelijke Rechten voor Iedere Persoon met een handicap (GRIP) | <https://www.gripvzw.be/>
- Ouders voor Inclusie | <https://www.oudersvoorinclusie.be/>
- Divergente | <https://www.ugent.be/divergent/>

Bulgaria

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La ratificación de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2012) aceleró las políticas de inclusión en Bulgaria, dando un impulso a la *Ley de Personas con Discapacidad* (2018) y a la *Estrategia Nacional para las Personas con Discapacidad* (2011-2020), que empiezan a desarrollar planes más generales para las personas con discapacidad en la educación y en el mercado laboral abierto. No obstante, y a pesar de algunos avances considerables, el sistema de ayudas búlgaro sigue favoreciendo formas segregadas de enseñanza y un enfoque primario de la vida adulta con subsidios por discapacidad.⁴²
- La no discriminación en la educación se enmarca legalmente en la *Ley de Educación Pública* (1998), que proclama la igualdad de derechos de todos los niños a la educación (primaria, secundaria y escuelas de formación profesional), incluidos los que tienen necesidades educativas especiales; mientras que la *Ley de Educación Superior* prohíbe la discriminación por motivos de discapacidad, pero no incluye la obligación explícita de las escuelas y universidades de atender las necesidades de los estudiantes con discapacidad⁴³. El aprendizaje permanente y la educación inclusiva se establecen en la *Ley de Educación Preescolar y Escolar* (2016) y en la *Ordenanza de Educación Inclusiva* (2016)⁴⁴. La mayoría de los programas de educación inclusiva en Bulgaria están financiados por la Unión Europea.
- El *Código Laboral* general ya introducía el sistema de cuotas y la protección contra el despido de las personas con discapacidad, pero sólo con la *Ley de Integración de las Personas con Discapacidad* (2005) y la *Estrategia para Proporcionar Igualdad de Oportunidades a las Personas con Discapacidad* (2008-2015) se menciona el empleo ordinario y se crean programas de búsqueda de empleo y alojamiento.⁴⁵

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación, Juventud y Ciencia | <https://www.mon.bg/>
- Ministerio de Trabajo y Política Social | <https://www.mlsp.government.bg/>
- Agencia de Empleo | www.az.government.bg
- Agencia Nacional para las Personas con Discapacidad, dependiente del Ministerio de Trabajo y Política Social | <https://ahu.mlsp.government.bg/>
- Consejo Nacional para las Personas con Discapacidad (Órgano consultivo dependiente del Consejo de Ministros) | https://saveti.government.bg/web/cc_11/1

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Asociación Búlgara para Personas con Dificultades Intelectuales (BAPID) | <https://bapid.com/bapid/>

⁴² Información de: ANED Semestre Europeo 2018/2019 | Ficha de país sobre discapacidad Bulgaria | Autor: Slavka Kukova

⁴³ Información de: Informe nacional ANED sobre igualdad de oportunidades educativas y de formación para jóvenes discapacitados | Bulgaria | Autor: Kapka Panayotova

⁴⁴ Información de: ANED 2016-17 - Tarea Pilar Social | Informe de país Bulgaria | Autor: Slavka Kukova

⁴⁵ Información de: Informe ANED sobre el empleo de las personas discapacitadas en los países europeos | Bulgaria | Autor: Kapka Panayotova

- Consejo Nacional de Personas con Discapacidad de Bulgaria (NCDPB)
- Alianza Nacional para la Responsabilidad Social (NASO) | <https://nasobg/en/>
- Unión Nacional de la Sociedad Cooperativa | <http://www.uniontpk.com/>
- Federación Nacional de Empresarios de Personas con Discapacidad | <http://nfri.bg/>
- Unión de Personas con Discapacidad de Bulgaria

Croacia

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Estrategia del Consejo de Europa sobre Discapacidad 2017-2023 proporcionan el marco internacional para aplicar políticas inclusivas en Croacia, que están respaldadas a nivel nacional por la Ley contra la Discriminación y la Estrategia Nacional de Igualdad de Posibilidades para las Personas con Discapacidad.⁴⁶
- La educación inclusiva/integral está en vigor desde la Ley de Educación en las Escuelas Primarias y Secundarias de 2008 y su puesta en funcionamiento está establecida por las Normas Pedagógicas Nacionales (siguen existiendo instituciones educativas especiales para situaciones excepcionales)⁴⁷. Los artículos 65 y 66 de la Constitución de la República de Croacia establecen los principios básicos de la educación, y el artículo 67 garantiza la autonomía de las universidades para decidir independientemente sobre su organización y funcionamiento.⁴⁸
- Las políticas de empleo relativas a las personas con discapacidad se enmarcan, principalmente, en la Ley de 2014 sobre Rehabilitación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad, donde se garantiza el acceso al mercado laboral abierto y a los sistemas de cuotas.⁴⁹

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Defensor de las Personas con Discapacidad (Anka Slonjšak) | www.posi.hr
- Instituto de Evaluación Pericial, Rehabilitación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad | www.zosi.hr
- Ministerio de Ciencia y Educación | www.mzo.hr
- Ministerio de Trabajo y Sistema de Pensiones | www.mrms.hr
- Servicio Croata de Empleo | www.hzz.hr
- Oficina de Derechos Humanos y Derechos de las Minorías Nacionales del Gobierno de la República de Croacia | www.ljudskaprava.gov.hr

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Unión Croata de Asociaciones de Personas con Discapacidad | www.soih.hr
- Federación Croata de Asociaciones de Trabajadores Discapacitados | www.hsuir.hr
- Asociación Croata de Sociedades de Personas con Discapacidad Intelectual | www.savezosit.hr
- Unión Croata de Jóvenes y Estudiantes con Discapacidad "SUMSI" | www.savezsumsi.hr

⁴⁶ Información de: Defensor de las Personas con Discapacidad | www.posi.hr

⁴⁷ Información de: ANED 2016-17 -Tarea Pilar Social (temas prioritarios) | Informe de país Croacia | Autor: Tihomir Žiljak

⁴⁸ Información de: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva | Información nacional sobre Croacia - Legislación y política

⁴⁹ Información de: ANED 2016-17 -Tarea Pilar Social (temas de interés) | Informe de país Croacia | Autor: Tihomir Žiljak

Chipre

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- La *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* y la *Carta Social Europea* (revisada) son las principales fuerzas jurídicas internacionales vinculantes que impulsan las políticas nacionales chipriotas hacia los derechos de las personas con discapacidad. La *Ley sobre Personas con Discapacidad* (Ley 127/2000 - Ley de Atención a las Personas con Discapacidad) reconoce importantes derechos y establece las obligaciones de apoyo del Estado, que se han hecho operativas mediante la *Primera Estrategia Nacional sobre Discapacidad 2018-2028* y el *Segundo Plan de Acción Nacional sobre Discapacidad 2018-2020*.⁵⁰
- La *Ley de Educación y Formación de Niños con Necesidades Especiales 113(I) de 1999* (Ley de Educación Especial 113(I)/1999) trata sobre todo de las necesidades educativas especiales, pero establece también las bases para la inclusión de la educación especial en la educación ordinaria. Actualmente, en el nuevo milenio, empezó a surgir un equilibrio entre la colocación en centros ordinarios y en centros especiales, donde el Estado chipriota está obligado legalmente a equipar los centros especiales o los centros ordinarios donde se imparte educación especial.⁵¹
- El *Reglamento para la Educación de Niños con Necesidades Especiales K.186(I)/2001* define que la formación preprofesional y profesional de los jóvenes discapacitados (según la ley -edad 16-21) recae en escuelas especiales (centros de formación profesional) o escuelas técnicas en caso de integración en la educación ordinaria. El apoyo a los estudiantes universitarios difiere según las políticas internas de las universidades, no del Estado; sin embargo, en la transición al trabajo existe el *Plan de Contratación de Titulados Superiores (De Minimis) en Empresas*, del que sólo pueden beneficiarse los jóvenes discapacitados que tengan un título de graduado en educación superior.⁵²
- La *Ley del Fondo Especial para el Centro de Educación y Rehabilitación de Discapacitados (L.103 (I) / 2000)* es la principal legislación que garantiza la formación, educación y colocación de personas con discapacidad en el mercado laboral abierto. También existe un sistema de cuotas para el sector público en general (no para el privado)⁵³. Sin embargo, la sociedad civil denuncia un desfase entre la legislación y el acceso al mercado laboral abierto, debido a la falta de financiación de los planes de empleo y a las lagunas legales establecidas para los empresarios privados.⁵⁴

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo, Bienestar y Seguridad Social | www.mlsi.gov.cy
- Departamento para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad | http://www.mlsi.gov.cy/mlsi/dsid/dsid.nsf/index_en/index_en?OpenDocument

⁵⁰ Información de: Departamento para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad | Legislación y Plan Estratégico DSID

⁵¹ Información de: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Country information for Chipre - Legislación y política

⁵² Información de: ANED 2016-17 -Tarea Pilar Social (focus topics) | Informe de país Chipre | Autores: Katerina Mavrou, Anastasia Liasidou

⁵³ Información de: Departamento para la Inclusión Social de las Personas con Discapacidad | Formación Profesional

⁵⁴ Información de: Pancyprrian Alliance for Disability (2016) | Informe Alternativo: Primer Informe de la Sociedad Civil sobre la Aplicación de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad en Chipre.

- Ministerio de Educación, Cultura, Deporte y Juventud | <http://www.moec.gov.cy>)
- Departamento de Educación Superior | www.highereducation.ac.cy/en/
- Comisaria de Administración y Protección de los Derechos Humanos (Maria Stylianou-Lottidis) | www.ombudsman.gov.cy
- Consejo Panchipriota para las Personas con Discapacidad

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Alianza Pancypriana para la Discapacidad
- La Confederación Chipriota de Organizaciones de Personas con Discapacidad | www.kysoa.org.cy
- Fundación Christou Steliou Ioannou | <https://en.ioannoufoundation.org>
- Organización Pancypriana para la Rehabilitación de Personas Discapacitadas
- Organización de Estudiantes y Titulados del Centro de Rehabilitación Profesional
- Asociación de Padres de Personas con Discapacidad Intelectual Pancyprian

República Checa

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- Los artículos de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* son las directrices del *Plan Nacional para la Promoción de la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad 2015-2020*.⁵⁵
- La educación ordinaria está en expansión en la República Checa, enmarcada en la *Ley de Educación* (2005) y en las siguientes enmiendas⁵⁶, sin embargo, falta un marco legislativo para las ayudas económicas en la educación superior y el aprendizaje permanente. Los estudiantes con discapacidad de los centros de enseñanza superior suelen integrarse de forma individual.⁵⁷
- El empleo de las personas con discapacidad en el mercado laboral abierto cuenta con un sistema de apoyo activo y pasivo, tanto para las personas con discapacidad como para sus empleadores, con una combinación de incentivos y sanciones. El principal acto legislativo que respalda este sistema es la *Ley de Empleo* (2004) y ha logrado una elevada puntuación de las personas con discapacidad en el empleo ordinario.⁵⁸

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales (MLSA) | <https://www.mpsv.cz/web/en>
- Ministerio de Educación, Juventud y Deporte | <https://www.msmt.cz/?lang=2>
- Junta de Gobierno para Personas con Discapacidad | <https://www.vlada.cz/en/ppov/vvzpo/uvod-vvzpo-en-312/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Consejo Nacional Checo de la Discapacidad (CNDC) | <https://nrzp.cz/en/>
- Asociación Checa de Apoyo a las Personas con Discapacidad Intelectual - SPMP/Inclusión República Checa | www.spmpr.cz
- Asociación Nacional de Padres y Amigos de Personas con Discapacidad | <http://arpzpd.cz/>
- Asociación de Empresarios de Personas con Discapacidad de la República Checa (AZZP) | <https://en.azzp.cz/>

⁵⁵ Información de: Junta de Gobierno para las Personas con Discapacidad | Plan Nacional para la Promoción de la Igualdad de Oportunidades de las Personas con Discapacidad 2015-2020

⁵⁶ Información de: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Información del país para República Checa - Legislación y política

⁵⁷ Información de: Informe nacional de la ANED sobre la igualdad de oportunidades de educación y formación para jóvenes discapacitados | República Checa | Autores: Prof. Jan Šiška, Dr. Libor Novosad

⁵⁸ Información de: Informe ANED sobre el empleo de las personas con discapacidad en los países europeos | República Checa | Autor: Dr. Jan Šiška

Dinamarca

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- Dinamarca firmó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* el 30 de marzo de 2007. Según el artículo 45 (2), la Convención entró en vigor para el Reino de Dinamarca el 23 de agosto de 2009. El Consejo Central de Discapacidad publicó una traducción al danés de la Convención en enero de 2009. Dinamarca no ha firmado el Protocolo Facultativo.
- No existe una ley sobre educación inclusiva, pero sí varias leyes relevantes sobre educación: (1) *Folkeskoleloven* - Ley de escuelas públicas; (2) *Gymnasieloven* - Ley de institutos; (3) *Lov om Institutioner til almengymnasiale uddannelser* - Ley de institutos de educación secundaria; (4) *Lov om Ungdomsuddannelse for unge med særlige behov* - Ley de educación juvenil para jóvenes con necesidades especiales; (5) *Lov om Erhvervsuddannelser* - Ley de formación profesional; (6) *Universitetsloven* - Ley de Universidades; (7) *Lov om Special needspædagogisk støtte ved videregående uddannelser* - Ley de apoyo educativo a las necesidades especiales en la educación superior; (8) *SU-loven* - Ley de apoyo educativo; (9) *Lov om åben uddannelse* - Ley de educación abierta; (10) *Bygningsreglementet* - Reglamento de construcción.⁵⁹
- Las políticas de empleo relativas a las personas con discapacidad se basan en: (1) la Ley de compensación a las *personas discapacitadas en el empleo* (*lov om kompensation til handicappede i erhverv* 2001, 2002, 2005, 2006) que ofrece, entre otras cosas, asistentes personales a las personas discapacitadas, si es necesario para el empleo; (2) la Ley de *esfuerzo activo en el empleo* (*lov om aktiv beskæftigelsesindsats*, 2005) que contiene, entre otras cosas, disposiciones sobre empleos flexibles, es decir, empleos con una ayuda salarial permanente del 50 % o del 65 %; (3) y la Ley de *Servicios Sociales* (*den sociale servicelov*, 1998) que contempla, entre otras cosas, la asistencia personal en la vida diaria, ayudas y equipos de asistencia, la adaptación del hogar, el empleo protegido y el pago de los gastos especiales derivados de la discapacidad.⁶⁰

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- La Agencia Danesa de Apoyo a la Educación | <https://ufm.dk/en/the-ministry/organisation/danish-agency-for-higher-education-and-educational-support/organisation-chart/centre-for-educational-support>
- Ministerio de Educación Superior y Ciencia | <https://ufm.dk/en>
- Ministerio de Infancia y Educación | <https://eng.uvm.dk/>

⁵⁹ Información de: <https://www.disability-europe.net/downloads/566-report-on-equality-of-educational-and-training-opportunities-for-young-disabled-people-denmark>

⁶⁰ Información de: <https://www.disability-europe.net/downloads/349-dk-employment-report>

- Instituto Danés de Derechos Humanos | <https://www.humanrights.dk/what-we-do/our-work-denmark/disability/disability-index>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Organizaciones de Personas con Discapacidad de Dinamarca (DPOD) | <http://www.handicap.dk/politik/rettigheder/rettigheder/fn-konventionen>
- Organización Paraguas de las Organizaciones Danesas de Discapacitados | ijobnu.dk
- Consejo Danés de Discapacidad | <https://www.dch.dk/english>

Estonia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La adopción de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* por Estonia, en 2006, contribuyó a la mejora de las políticas inclusivas y se utiliza como directriz para el *Plan Nacional de Desarrollo para la Protección de los Derechos de las Personas con Discapacidad para 2014-2020*.⁶¹
- Los principales esfuerzos para la inclusión de las personas con discapacidad están fijados por el *Plan de Desarrollo del Bienestar* y desarrollados por el *Programa de Protección Social 2018-2021*, el *Programa de Asistencia Social*, el *Programa de Igualdad de Género*, el *Programa del Mercado Laboral* y el *Programa de la Red de Escuelas*.⁶²
- Los objetivos generales de educación para las PCD son los mismos que para los demás niños, no varían en función de si la educación tiene lugar dentro del sistema ordinario o en grupos especiales (escuelas o clases), y los padres tienen la prerrogativa de elegir entre la escuela ordinaria local y una escuela especial segregada (si es necesario)⁶³. Aunque la enseñanza superior no está incluida en estos objetivos generales de educación, la *Estrategia Estonia de Enseñanza Superior 2006-2015* pretendía hacerla más accesible e incluir a los alumnos no tradicionales, previendo un aumento del acceso a la enseñanza superior para los alumnos con necesidades especiales.⁶⁴
- La *Ley de Prestaciones Sociales para Personas con Discapacidad*, la *Ley de Servicios del Mercado Laboral* y la *Ley de Prestaciones*, todas ellas bajo la supervisión del Ministerio de Asuntos Sociales⁶⁵, establecen planes de empleo específicos para las personas con discapacidad. Pueden ser, por ejemplo, adaptación del puesto de trabajo, ayudas para equipamiento, empleo con apoyo y prestaciones económicas, pero también permite que las PwD que hayan encontrado trabajo sigan percibiendo la prestación por discapacidad.⁶⁶

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Asuntos Sociales de Estonia | <https://www.sm.ee/en>
- Junta de la Seguridad Social | <https://www.sotsiaalkindlustusamet.ee/en>
- Caja Estonia del Seguro de Desempleo | <https://www.tootukassa.ee/eng>
- Ministerio de Educación e Investigación | <https://www.hm.ee/en>
- Canciller de Justicia | <https://www.oiguskantsler.ee/en>

⁶¹ Información de: Centro de Derechos Humanos de Estonia | Protección de los derechos de las personas con discapacidad en Estonia

⁶² Información de: ANED | Ficha de país del Semestre Europeo 2018/2019 sobre discapacidad | Estonia | Autores: Luule Sakkeus, Asta Põldma, Tiina Tambaum y Liili Abuladze

⁶³ Información de: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Información nacional sobre Estonia - Legislación y política

⁶⁴ Información de: ANED | Informe nacional sobre igualdad de oportunidades educativas y de formación para jóvenes discapacitados | Estonia | Autor(es): Meeli Murasov, Tiia Kurvits, Luule Sakkeus

⁶⁵ Información de: ANED | Informe sobre el empleo de las personas con discapacidad en los países europeos | Estonia | Autores: Luule Sakkeus, Katre Pall, Helmi Tampere, Mari Kreitzberg

⁶⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Estonia: www.disability-europe.net/dotcom

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Centro de Derechos Humanos de Estonia | <https://humanrights.ee/>
- Cámara Estonia de Personas con Discapacidad (EPIK) | <https://www.epikoda.ee/en>

Finlandia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Al ratificar la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2016), Finlandia profundiza su compromiso con el pleno disfrute de los derechos humanos y las libertades civiles de las personas con discapacidad, así como con la promoción de su aplicación. El *Primer Plan de Acción Nacional* relativo a la aplicación de la CNUDPD (2018-2019) está siendo sustituido por el *Segundo Plan de Acción* (2020-2023).⁶⁷
- Los principios básicos de la política sobre discapacidad (enraizados en la *Constitución de Finlandia* y en la *Ley de Bienestar Social 1301/2014*, la *Ley de Servicios para la Discapacidad 380/1987* y la *Ley sobre Discapacidad Intelectual 519/1977*) son la igualdad y la no discriminación; la inclusión social en la sociedad y la participación en la toma de decisiones; la autodeterminación y la integración; la vida independiente y los servicios/apoyos/planes individuales necesarios.⁶⁸
- Finlandia cuenta con servicios de integración para el empleo y la educación de las personas con discapacidad, siendo los servicios especiales para personas con discapacidad el último recurso de la asistencia social⁶⁹. Se ponen a disposición de las personas con discapacidad medidas de empleo con apoyo, así como actividades laborales de rehabilitación para ayudar a mantener la capacidad laboral, y esto se hace a nivel municipal⁷⁰. El sistema educativo finlandés no tiene callejones sin salida, los alumnos siempre pueden continuar sus estudios en un nivel educativo superior. Las instituciones de enseñanza superior son agentes autónomos, pero el *Ministerio de Educación y Cultura* dirige y financia las actividades de las instituciones de enseñanza superior.⁷¹

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las PcD:

- Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad | <https://stm.fi/en/ministry>
- Ministerio de Educación y Cultura - División de Política de Enseñanza Superior | <https://minedu.fi/en/higher-education-and-degrees>
- Ministerio de Economía y Empleo | <https://tem.fi/en/frontpage>
- Instituto de la Seguridad Social de Finlandia (Kela) | <https://www.kela.fi/web/en/disability>
- El Defensor del Pueblo Parlamentario | <https://www.oikeusasiamies.fi/en/eoa>
- Instituto Finlandés de Salud y Bienestar | <https://thl.fi/en/web/thlfi-en>
- Muchas ciudades y pueblos tienen sus propios defensores de las personas con discapacidad, por ejemplo Helsinki | <https://www.hel.fi/vammaiset/en/support-for-everyday-life/disability-ombudsman/>

⁶⁷ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Hungría: www.disability-europe.net/dotcom

⁶⁸ Información de: Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad | Servicios para discapacitados | <https://stm.fi/en/disability-services>

⁶⁹ Información de: Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad | Rehabilitación | <https://stm.fi/en/rehabilitation>

⁷⁰ Información de: Ministerio de Asuntos Sociales y Sanidad | Servicios para discapacitados | <https://stm.fi/en/disability-services>

⁷¹ Información de: Ministerio de Educación y Cultura | Sistema Educativo | <https://minedu.fi/en/education-system>

- Municipios

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Foro Finandés de la Discapacidad | <https://vammaisfoorumi.fi/en/frontpage/>
- Fundación Vates | <https://www.vates.fi/en/vates-2.html>
- Asociación Finlandesa de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (FAIDD) | <https://www.kehitysvammaliitto.fi/in-english/>
- Inclusión Finlandia KVTI | <https://www.tukiliitto.fi>

Francia

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- Francia ratificó la Convención (CDPD) el 18 de febrero de 2010, pero no adoptó inmediatamente ninguna medida concreta para aplicarla, al considerar que la ley aprobada en 2005 "para la igualdad de derechos y oportunidades, la participación y la ciudadanía de las personas con discapacidad" iba más allá de las disposiciones de la CDPD. Hasta septiembre de 2012, el Primer Ministro no hizo su primera referencia a la CDPD en una circular. El *Comité Interministerial sobre Discapacidad* se reunió finalmente el 25 de septiembre de 2013 por primera vez desde su creación en 2007. En marzo de 2014, todos los ministerios franceses dispusieron de puntos focales para asesorarles a la hora de elaborar leyes o reglamentos, políticas o planes de acción, y para evaluar su impacto en las personas con discapacidad. Una circular del Primer Ministro de 4 de septiembre de 2012 se refiere específicamente a la Convención y establece que las discapacidades deben tenerse en cuenta en todas las políticas públicas, y que, en principio, deben incluirse disposiciones específicas para las personas con discapacidad en cada proyecto de ley parlamentaria. Con cada nueva ley se presentará sistemáticamente una "ficha de diagnóstico de la discapacidad". Los puntos focales se encargarán de elaborar estas fichas de diagnóstico. Representarán los puntos de contacto de la sociedad civil para cualquier cuestión relativa a la discapacidad dentro de la administración gubernamental que los haya designado.⁷²
- Para Francia, la escolarización ordinaria es una prioridad (art 112-2). La inclusión en las escuelas ordinarias puede organizarse de forma individual, con el apoyo específico del profesor ordinario, situaciones pedagógicas y material adaptados, y/o la orientación de un auxiliar escolar, en función de las necesidades específicas del niño, o mediante un plan de inclusión del que se ocupa un profesor especializado encargado de organizar parte de la enseñanza dentro de una clase especial y de apoyar la inclusión en las clases ordinarias. Sea cual sea la modalidad de escolarización, los niños discapacitados pueden beneficiarse del apoyo de un servicio de educación y cuidados especializados, el SESSAD (service d'éducation spéciale et de soins à domicile). En 2013 se votó la *Ley n° 2013-595* de refundición escolar.⁷³ Introdujo el concepto de inclusión escolar, que implica que los niños discapacitados estén en el aula ordinaria con una enseñanza adaptada, y reforzó la cooperación entre las escuelas ordinarias y las instituciones especializadas, cuyo marco se definió en el código de educación.⁷⁴ Los profesores, así como el resto del personal educativo, se benefician ahora de una formación relativa a la discapacidad y, teniendo en cuenta la variedad de los alumnos, y de los niños discapacitados en particular, la formación inicial de los profesores también incluye módulos sobre discapacidad.⁷⁵ De hecho, la proporción de niños discapacitados es mayor en las escuelas primarias que en las secundarias⁷⁶ y está aumentando en las escuelas secundarias.⁷⁷

⁷² Información de: <http://www.euroblind.org/convention/article-33/france>

⁷³ Información de: <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027677984>.

⁷⁴ Información de: Artículo L351-1-1.

⁷⁵ Información de: Decreto de 27 de agosto de 2013

| <https://www.legifrance.gouv.fr/affichTexte.do?cidTexte=JORFTEXT000027905257&categorieLien=id>.

⁷⁶ Información de: DEPP-RERS-2016 | http://www.education.gouv.fr/cid57096/reperes-et-references-statistiques.html#Données_publicues.

⁷⁷ Información de: ANED 2016-17 -Tarea Pilar Social, Francia.

- Para el 1 de enero dest. 2020, los empresarios de Francia con al menos 20 empleados deben tener trabajadores con discapacidad que representen el 6% de su plantilla total. Esto incluye a los empleados a tiempo completo y parcial, a los becarios y a los trabajadores temporales. Las empresas que no cumplan la cuota anual tendrán que aplicar un convenio colectivo que favorezca a los trabajadores con discapacidad o pagar a un fondo gubernamental para apoyar su empleo. Las empresas con al menos 250 empleados deben nombrar a un empleado designado para orientar, informar y apoyar a los empleados con discapacidad.

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo, Empleo e Inclusión Económica | <https://travail-emploi.gouv.fr/>
- Ministerio de Enseñanza Superior, Investigación e Innovación | <https://www.enseignementsup-recherche.gouv.fr/>
- Secretaría de Estado para las Personas con Discapacidad | <https://handicap.gouv.fr/>
- Comisión de Derechos y Autonomía de las Personas con Discapacidad (Commission des droits et de l'autonomie des personnes handicapées)
- Maisons départementales des personnes handicapées | <http://www.mdph.fr/>
- Comisión Interministerial sobre Discapacidad
- AGEFIPH (Responsable de apoyar el desarrollo del empleo de las Personas con Discapacidad) | <https://www.agefiph.fr/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- APF Francia Handicap | <https://www.apf-francehandicap.org/>
- CLAPEAHA - Comité de enlace y acción de padres de niños y adultos con discapacidades asociadas | <https://www.clapeaha.fr/>
- FNATH - Asociación de Accidentados de la Vida | <https://www.fnath.org/>
- Unafam - Union nationale de familles et amis de personnes malades et/ou handicapées psychiques | <https://www.unafam.org/>
- UNAPEI - por una sociedad solidaria e inclusiva | <https://www.unapei.org/>

Alemania

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La *Convención de la ONU* y su *Protocolo Facultativo* son vinculantes en Alemania desde el 26 de marzo de 2009.
- La administración alemana está muy descentralizada. Cada Oficina de *Distrito* (Bezirksamt) tiene una persona que se ocupa de los "asuntos de discapacidad" (Behindertenbeauftragter), que puede asesorar sobre el abanico de ayudas económicas, educativas y profesionales de que disponen los ciudadanos discapacitados en su distrito. Para obtener información sobre la integración laboral, las personas discapacitadas deben ponerse en contacto con el equipo de rehabilitación de la *Agencia Laboral local*.⁷⁸
- Los 16 estados federados de Alemania son responsables del sistema educativo. Investigaciones recientes muestran que todavía casi el 60% de los niños con discapacidad permanecen en escuelas especiales.⁷⁹
- No se desfavorecerá a ninguna persona a causa de su discapacidad". Esta disposición antidiscriminatoria figura en el artículo 3 de la *Ley Fundamental de la República Federal de Alemania*. Por tanto, la igualdad y el fomento de la igualdad de oportunidades para permitir la participación autodeterminada en la sociedad de las personas con discapacidad o en riesgo de padecerla son fundamentales para la política del gobierno alemán en materia de discapacidad.⁸⁰

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- El Ministerio Federal de Trabajo y Asuntos Sociales | <https://www.bmas.de/EN/Our-Topics/Participation-of-Persons-with-Disabilities/employment-of-people-with-severe-disabilities.html>
- Los 16 Estados diferentes de Alemania (Länder) tienen cada uno su propia política y estructuras, aunque los distintos Länder intentan trabajar juntos y tratan de coordinar los temas.⁸¹

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Asociación Federal de Ciegos y Deficientes Visuales (Deutscher Blinden - und Sehbehindertenverband, DBSV)
- Asociación Federal de Personas con Discapacidad Física y Múltiple (Bundesverband für Körper und Mehrfachbehinderte, BVKM)
- Asociación Federal de Discapacitados (Bundesverband Selbsthilfe Körperbehinderter e. V., BSK)
- Asociación Alemana de Sordos (Deutscher Gehörlosenbund)

⁷⁸ Información de: Equipo REHA, Agentur für Arbeit

⁷⁹ Información de: <https://www.eduserver.de/Special-needs-and-Inclusive-Education-Germany--4523-en.html>

⁸⁰ Información de: <https://www.bmas.de/EN/Our-Topics/Participation-of-Persons-with-Disabilities/disability-policy.html>

⁸¹ Información de: <https://www.european-agency.org/country-information/germany>

- Asociación Federal de Ayuda Vitalicia para Personas con Discapacidad Mental (Bundesvereinigung Lebenshilfe für Menschen mit geistiger Behinderung)

Grecia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- El principal marco jurídico para la inclusión en Grecia se expresa en la *Constitución griega* (artículos 4 y 21) y en la adopción de la *Convención de la ONU*. Las acciones dirigidas a la discapacidad se encuentran en el *Marco Estratégico Nacional para la Inclusión Social* (2014-2020), más amplio, donde las medidas incluyen ampliar la prestación de servicios basados en la comunidad, promover la desinstitutionalización, garantizar el acceso a la educación especial, ampliar las tareas prestadas por los servicios de ayuda a domicilio, promover la participación de las personas con discapacidad en planes de EFP específicamente diseñados, programas activos del mercado laboral y planes de emprendimiento social.⁸²
- La desinstitutionalización y la escuela ordinaria siguen siendo un proceso en curso, en el que, según la *Ley 4547/2018* - Reforma de las Estructuras de Apoyo en la Educación Primaria y Secundaria, la decisión sobre si un alumno con discapacidad asiste a una escuela ordinaria o especial se determina sobre la base de una evaluación de necesidades y de procedimientos de apoyo. En cuanto a la educación superior, no existe legislación antidiscriminatoria, pero sí ciertas medidas destinadas a permitir el acceso a la educación superior a los candidatos con discapacidad.⁸³
- La *Ley 3304/2005* ofrece protección jurídica contra la discriminación por motivos de discapacidad en el acceso al empleo, así como a favor de ajustes razonables en el lugar de trabajo. La Organización Griega de la Mano de Obra (OAED) es responsable de la promoción, el diseño y la aplicación de programas y acciones dirigidos a la inclusión de las PCD en el mercado laboral, incluidos los planes de trabajo público, el autoempleo y la adquisición de experiencia para los más jóvenes en el sector privado. También existe un sistema de cuotas en el sector público.⁸⁴

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación Nacional y Asuntos Religiosos | <https://www.minedu.gov.gr/>
- Ministerio de Trabajo, Seguridad Social y Bienestar | <http://www.ypakp.gr/>
- Organización Griega de Mano de Obra | <http://www.oaed.gr/home>
- Instituto Nacional de Trabajo y Recursos Humanos (EIEAD) | <http://www.eiead.gr/>
- Organización de Prestaciones Sociales y Solidaridad Social (OPEP) | <https://opeka.gr/>
- Organización Nacional para la Certificación de Cualificaciones y la Orientación Profesional | <https://www.eoppep.gr/index.php/en/>
- Autoridad Helénica para la Educación Superior (HAHE) | <http://www.hqaa.gr>

⁸² Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Grecia: www.disability-europe.net/dotcom

⁸³ Idem

⁸⁴ Idem

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- La Confederación Nacional de Personas con Discapacidad de Grecia (NCDP) | <https://www.esamea.gr/>
- Centro de Apoyo y Atención Social para personas con discapacidad intelectual (ESTIA) | <https://www.eseepa.gr/>
- ELEPAP- Rehabilitación para discapacitados | <https://elepap.gr/en/>
- Puzzle | <https://puzzle-se.eu/en/home/>
- A Ergastiri (Margarita) | <http://www.eeamargarita.gr/>
- Educación Especial | <http://www.specialeducation.gr/frontend/index.php>
- La Federación Panhelénica de Asociaciones de Padres y Tutores de Personas con Discapacidad (POSGAMEA) | <http://www.posgamea.gr/>

Hungría

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- El marco general antidiscriminatorio que protege a las personas con discapacidad se basa en la *Ley Fundamental* (Constitución), pero es la *Ley de Igualdad de Trato* (Ley 125 de 2003) la que establece normas antidiscriminatorias detalladas. La mayoría de los esfuerzos políticos para promover la inclusión de las personas con discapacidad se enmarcan actualmente en el *Programa Nacional de Discapacidad 2015-2025* (Decisión del Parlamento n° 15/2015) y en su *Plan de Acción para aplicar el Programa Nacional de Discapacidad* (Decisión del Gobierno n° 1653/2015)⁸⁵, que sigue manteniendo varios rasgos de apoyo segregado a las personas con discapacidad, aunque está avanzando hacia opciones abiertas e inclusivas en varios ámbitos.⁸⁶
- En lo que respecta a la educación inclusiva, la *Ley de Educación Pública Nacional* (Ley 190 de 2011) es el principal marco jurídico, en el que se establecen dos opciones de educación para los niños con discapacidad: (a) escuelas especiales o (b) en centros preescolares y escuelas ordinarias. No existen programas especiales para incluir a las personas con discapacidad en la educación superior; sin embargo, existen planes especiales de acceso (puntos extra, más tiempo para los exámenes, accesibilidad, etc.) para las personas con discapacidad en la educación superior. Esto, y la inclusión de este tema en el *Programa Nacional de Discapacidad 2015-2025*, puede explicar que se hayan duplicado las cifras de personas con discapacidad en las universidades e institutos de enseñanza superior húngaros.⁸⁷
- La *Ley de Igualdad de Trato* (125 de 2003) también establece las disposiciones generales que se aplicarán en caso de discriminación en el empleo, mientras que el Servicio de Empleo de los centros de formación regionales ofrece formación a las personas con discapacidad según el tipo de su discapacidad (centros de formación especializados, por ejemplo, el de Székesfehérvár está especializado en personas con discapacidad física; el de Pécs, en personas con discapacidad intelectual; el de Miskolc, en personas con discapacidad visual; y el de Debrecen, en personas con discapacidad auditiva). Además, existe un sistema de cuotas para que las medianas y grandes empresas contraten a personas con discapacidad, que ofrece incentivos económicos (multas y desgravaciones fiscales).⁸⁸

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Capacidades Humanas | <https://www.kormany.hu/en/ministry-of-human-resources>

⁸⁵ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Hungría: www.disability-europe.net/dotcom

⁸⁶ Información de: La Autoridad para la Igualdad de Trato | <https://www.egyenlobanasmold.hu/en>

⁸⁷ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Hungría: www.disability-europe.net/dotcom

⁸⁸ Idem.

- Consejo Nacional de la Discapacidad (Országos Foglalkoztatási Tanács - OFT) | Consejo oficial, mantenido por el gobierno, en el que los miembros son representantes del gobierno, organizaciones de discapacitados y otras organizaciones interesadas.
- La Autoridad para la Igualdad de Trato (Egyenlő Bánásmód Hatóság - EBH) | <https://www.egyenlobanasmod.hu/en>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Consejo Nacional de Asociaciones de Personas con Discapacidad (FESZT) | <http://www.feszt.eu/english/>
- Asociación Nacional para la Protección de los Intereses de las Personas con Discapacidad Intelectual y sus Asistentes (ÉFOÉSZ) | <http://efoesz.hu/magunkrol/>
- Asociación Nacional de Asociaciones de Minusválidos (MEOSZ) | <http://www.meoszinfo.hu/>

Islandia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Islandia ratificó la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) el 23/09/2006, que es el principal marco jurídico para promover los derechos de las personas con discapacidad, pero no hay planes claros de ratificar el *Protocolo Facultativo*.⁸⁹
- El *Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura* es responsable de la aplicación de la legislación relativa a todos los niveles escolares, desde la educación preescolar y obligatoria hasta los niveles de educación secundaria superior y superior, así como de la educación continua y de adultos⁹⁰. El sistema islandés de educación inclusiva fue auditado por una entidad externa que redactó el Informe final para la *Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva*.⁹¹
- Existe un plan de acción nacional para las personas discapacitadas que se refiere a la educación y el empleo⁹² y una Ley sobre servicios para personas discapacitadas que necesitan apoyo intensivo.⁹³

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Asuntos Sociales | <https://www.government.is/ministries/ministry-of-social-affairs/>
- Ministerio de Educación, Ciencia y Cultura | | <https://www.government.is/ministries/ministry-of-education-science-and-culture/>
- Dirección de Trabajo: <https://www.vinnumalastofnun.is/en>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- La organización de los discapacitados en Islandia | <https://www.obi.is/is/english>
- La Asociación Nacional de Discapacidad Intelectual | <https://www.throskahjalp.is/is/samtokin/english>
- El Centro para la Vida Independiente | <https://www.npa.is/>
- Átak (asociación de personas con discapacidades del desarrollo) | <http://www.lesa.is/>

⁸⁹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Islandia: www.disability-europe.net/dotcom

⁹⁰ Información de: <https://www.government.is/topics/education/>

⁹¹ Información de: https://www.stjornarradid.is/media/menntamalaraduneyti-media/media/frettatengt2016/Final-report_External-Audit-of-the-Icelandic-System-for-Inclusive-Education.pdf

⁹² Información de: <https://www.althingi.is/altext/146/s/1000.html>

⁹³ Información de: <https://www.althingi.is/altext/stjt/2018.038.html>

Irlanda

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- El marco jurídico más amplio para promover la inclusión de las personas con discapacidad en Irlanda lo establecen la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD), ratificada en 2008, las *Leyes de Igualdad de Estatus* (2000 - 2018) y la *Ley de Discapacidad* (2005).⁹⁴ Estos derechos se ponen en práctica mediante un enfoque holístico para mejorar la vida de las personas con discapacidad en la *Estrategia Nacional de Inclusión de las Personas con Discapacidad* (NDIS) 2017-2021.
- La política educativa actual en Irlanda consiste en fomentar la máxima inclusión posible de los niños con necesidades educativas especiales en las escuelas ordinarias, y está respaldada por la *Ley de Educación para Personas con Necesidades Educativas Especiales* (2004). Los centros especiales suelen ser para niños con necesidades especiales demasiado complejas, que no se las arreglarían en un centro ordinario ni siquiera durante parte de la semana.⁹⁵
- En la enseñanza superior hay varios programas de acceso para ayudar a las personas con discapacidad y planes de admisión alternativos. Estos programas se centran en enfoques más amplios de mejora de la enseñanza y el aprendizaje; promoción de la equidad en el acceso a la enseñanza superior; mejora de la capacidad de respuesta de las instituciones a las necesidades de la sociedad en general; desarrollo de la capacidad de investigación; e internacionalización de la enseñanza superior irlandesa.⁹⁶
- Al igual que ocurre con la educación, el empleo de las personas con discapacidad en Irlanda está entrando en una narrativa abierta y general. Existen varios planes de apoyo y financiación, pero abiertos a todas las personas que necesiten una ayuda específica para acceder al empleo. No obstante, existen varias directrices de discriminación positiva: El 3% de los puestos de trabajo de los organismos de la administración pública están reservados a personas con discapacidad; Las *Leyes de Igualdad en el Empleo* (1998-2015) prohíben la discriminación en una amplia gama de ámbitos relacionados con el empleo y el trabajo, incluida la obligación de realizar ajustes razonables para el personal con discapacidad y permitir que las personas con discapacidad participen en los planes de empleo, incluidas la promoción y la formación; La *Estrategia Integral de Empleo para Personas con Discapacidad 2015* es una estrategia decenal destinada a garantizar que las personas con discapacidad, que pueden y quieren trabajar, reciban apoyo y puedan hacerlo.⁹⁷

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Autoridad Nacional de Discapacidad | <http://nda.ie/>

⁹⁴ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Irlanda: www.disability-europe.net/dotcom

⁹⁵ Información de: <https://www.european-agency.org/country-information/ireland>

⁹⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Irlanda: www.disability-europe.net/dotcom

⁹⁷ Información de: https://www.citizensinformation.ie/en/employment/employment_and_disability

- Comisión de Derechos Humanos e Igualdad de Irlanda | <https://www.ihrec.ie/>
- Departamento de Justicia e Igualdad | <http://www.justice.ie/>
- Consejo Nacional de Educación Especial | <https://ncse.ie/>
- Departamento de Protección Social | <https://www.gov.ie/en/organisation/departament-of-social-protection/>
- Servicio de Empleabilidad | <https://www.gov.ie/en/service/8578c4-access-the-employability-service/>
- Autoridad de Educación Superior (HEA) | <https://hea.ie/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- La Asociación Irlandesa de Educación para el Desarrollo (IDEA) | <https://www.ideaonline.ie/>
- Federación de Discapacidad de Irlanda (DFI) | <https://www.activelink.ie/irish-links/disability>
- Asociación para el Acceso a la Educación Superior y la Discapacidad (AHEAD) | <https://www.ahead.ie/>
- Empleo con Apoyo del Sur de Dublín (DSSE) | <http://www.dsse.ie/>
- EmployAbility Clare | <https://employabilityclare.ie/>

Italia

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- A pesar de las distribuciones regionales de poder y responsabilidades, las políticas de inclusión de las personas con discapacidad en Italia son ampliamente proactivas y están legalmente vinculadas a la ratificación de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2009), a la creación de un *Observatorio Nacional sobre la Condición de las Personas con Discapacidad* y a la *Ley Marco para la Asistencia, la Integración Social y los Derechos de las Personas con Discapacidad* (Ley 104 de 1992).⁹⁸
- La educación es un buen ejemplo de la política pública inclusiva/integradora, siendo, hasta ahora, el único país europeo que ha alcanzado el 99,6% de inclusión de alumnos con discapacidad en la educación ordinaria. De hecho, por ley no hay escuelas ni clases especiales en el sistema escolar italiano. La *Ley 170 de 2010* garantiza el derecho a la educación de los alumnos y estudiantes con dificultades específicas de aprendizaje, y la *Ley 62 de 2000* establece que cualquier escuela pública o privada, municipal o regional de Italia que obtenga el reconocimiento oficial está obligada a aceptar a cualquier alumno con discapacidad, aunque necesite apoyo intensivo.⁹⁹
- En la Educación Superior también tuvo lugar el esfuerzo inclusivo. La *Ley 17/1999* integró y modificó la legislación anterior, completando la pauta de obligar a la inclusión en las etapas superiores de la educación y se complementó con la *Ley 17/1999* que proporciona fondos a las universidades para apoyar a los estudiantes con discapacidad en diversas formas.¹⁰⁰
- Los regímenes de empleo para las personas con discapacidad en el mercado laboral se basan en la *Ley 68 de 1999*, que estructuró las normas de empleo de las personas con discapacidad y promueve la colocación y la integración laboral de las personas con discapacidad mediante el apoyo a los servicios y el empleo selectivo (puede incluir un sistema de cuotas, reembolsar parcialmente los gastos ocasionados por la adaptación del entorno laboral y financiar actividades destinadas a apoyar la colocación laboral). Más recientemente, el *Decreto Legislativo 151/2015* ("Ley de Empleo") define los incentivos para las empresas que contraten a personas con discapacidad.¹⁰¹

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministero dell'Istruzione, Ministero dell'Università e della Ricerca | <https://www.miur.gov.it/>
- Ministero della Salute | <https://www.salute.gov.it/>
- Centros Territoriales de Apoyo | <https://www.superabile.it/>

⁹⁸ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Italia: www.disability-europe.net/dotcom

⁹⁹ Información de: <https://www.european-agency.org/country-information/italy>

¹⁰⁰ Idem

¹⁰¹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Italia: www.disability-europe.net/dotcom

- Osservatorio nazionale sulla condizione delle persone con disabilità | <http://www.osservatoriodisabilita.gov.it/it/>
- CNUDD - Conferenza Nazionale Universitaria dei Delegati per la Disabilità | <https://www.crui.it/cnudd.html>
- INVALSI - Istituto nazionale per la valutazione del sistema educativo di istruzione e di formazione | <https://www.invalsi.it/>
- Ministero del Lavoro e delle Politiche Sociali | <https://www.lavoro.gov.it/>
- Agenzia Nazionale per le Politiche Attive del Lavoro | <https://www.anpal.gov.it/>
- Istituto Nazionale per l'assicurazione contro gli infortuni sul lavoro | <https://www.inail.it/cs/internet/multi/english.html>
- Cliclavoro | <https://www.cliclavoro.gov.it/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- ANFAS - Associazione Nazionale Famiglie Di Persone con Disabilità | <http://www.anffas.net/>
- RIDS - Rete Italiana Disabilità e Sviluppo | <https://www.ridsnetwork.org/>

Letonia

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- Letonia firmó la *Convención de la ONU* el 18 de julio de 2008 y entró en vigor el 31 de marzo de 2010; desde entonces, la Saeima (Parlamento letón) obligó al Gobierno a revisar la legislación nacional vigente de conformidad con la Convención. En Letonia no existe una ley específica para la no discriminación por motivos de discapacidad, pero el artículo 91 de la *Ley Constitucional (Satversme)* establece que todas las personas en Letonia son iguales ante la ley y los tribunales, y que los derechos humanos se realizarán sin discriminación de ningún tipo, y las normas de no discriminación están incluidas en varias leyes, políticas y estrategias nacionales.¹⁰²
- El derecho a la educación de todos los residentes en Letonia está determinado en la *Ley Constitucional (Satversme)*, que establece que todos los ciudadanos tienen el mismo derecho a recibir educación, independientemente de su estado de salud o discapacidad. La *Ley de Educación (1998)* identifica la educación especial como la educación general y profesional adaptada a las personas con necesidades especiales y problemas de salud. La *Ley de Educación General (1999)* define los tipos de educación implantados en Letonia, establece que la educación especial es un tipo específico de educación general, las enmiendas a esta Ley (2011) establecen que los alumnos con necesidades especiales deben recibir apoyo y rehabilitación para su programa educativo, de acuerdo con su estado de salud, capacidades y nivel de desarrollo. Por lo general, los niños comienzan su escolarización en un entorno ordinario, salvo aquellos a los que se diagnostica una discapacidad en la primera infancia y cuyos padres deciden internarlos en un centro de educación especial. El 22 de mayo de 2014, el Parlamento aprobó las *Directrices para el Desarrollo de la Educación 2014-2020*.¹⁰³
- En Letonia no existen ayudas, subsidios o estipendios (becas) específicos para estudiantes y personas en formación con discapacidad, aunque las personas con discapacidad o los padres de hijos con discapacidad reciben una pensión de invalidez o prestaciones sociales estatales y servicios sociales financiados por la seguridad social (pensiones de invalidez) o el presupuesto del Estado.¹⁰⁴
- Los derechos de las personas con discapacidad a recibir el apoyo necesario se aplican también después de la edad de escolarización obligatoria, de acuerdo con la *Ley Constitucional (Satversme)*. Las *Directrices para el Desarrollo de la Educación 2014-2020* (2014) incluyen medidas que se aplican a todos los estudiantes (también a los discapacitados). El *plan de aplicación para 2018-2020 de las Directrices* incluye medidas para promover un mayor acceso de las personas con discapacidad a la educación superior, lo que mejoraría su crecimiento personal y aumentaría su competitividad en el mercado laboral. Está previsto que para 2020 3.000 personas de grupos vulnerables reciban ayudas

¹⁰² Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Letonia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁰³ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Letonia: www.disability-europe.net/dotcom y <https://www.european-agency.org/country-information/latvia/legislation-and-policy>

¹⁰⁴ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Letonia: www.disability-europe.net/dotcom

económicas para obtener una educación superior en las *Directrices para el Desarrollo de la Educación 2014-2020*.¹⁰⁵

- La *Ley Laboral* (2002) ofrece protección contra todas las formas de discriminación, se refiere directamente a la discapacidad e incluye una disposición sobre el cambio de la carga de la prueba. La Ley no incluye las cuestiones de discriminación por asociación con la discapacidad. Las *Directrices sobre Empleo Inclusivo 2015-2020* especifican las acciones que deben emprenderse para apoyar la integración de las personas con discapacidad en el mercado laboral, promoviendo simultáneamente la independencia económica y la inclusión social de la persona. La *Ley Laboral* (2002) define como obligación del empresario garantizar ajustes razonables en el lugar de trabajo. Las personas con discapacidad disponen de equipos técnicos y ayudas técnicas de uso individual, de acuerdo con la *Ley de Servicios Sociales y Asistencia Social* (2003). En cuanto al desempleo, existen programas de motivación para la búsqueda de empleo con un mentor social, determinación de la idoneidad profesional y empleo subvencionado proporcionados por la Agencia Estatal de Empleo. En el mercado laboral abierto, las personas discapacitadas perciben el importe íntegro de la pensión de invalidez, existe una disposición de ayuda económica para el empleo de personas discapacitadas desempleadas con una duración máxima de 24 meses. En Letonia no existe un sistema de cuotas.¹⁰⁶

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación y Ciencia | <https://www.izm.gov.lv/en/>
- Centro Nacional de Educación | <https://www.visc.gov.lv/en>
- Ministerio de Bienestar | <https://www.lm.gov.lv/en>
- La Agencia Estatal de Integración Social (SIVA)

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Apeirons (Organización de personas con discapacidad y sus amigos) | <https://www.apeirons.lv/>
- Zelda (Centro de Recursos para personas con discapacidad mental) | <https://zelda.org.lv/en/>
- Asociación Movimiento Letón para la Vida Independiente | <http://lkndz.lv/en/>
- SUSTENTO - Organismo Paraguas Letón para las Organizaciones de Discapacitados | <http://www.sustento.lv/?lang=en>

¹⁰⁵ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Letonia: www.disability-europe.net/dotcom y https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/legislation-34_en

¹⁰⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Letonia: www.disability-europe.net/dotcom

Lichtenstein

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Liechtenstein aún no ha firmado la *Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad*. Como justificación, el Gobierno declaró que está previsto un proceso para aclarar en detalle los efectos esperados de la ratificación en cooperación con diversas organizaciones y la sociedad civil.¹⁰⁷
- La *Constitución del Principado de Liechtenstein* no contiene disposiciones relativas a la discriminación por motivos de sexo, etnia, edad o discapacidad. Sin embargo, incluye el principio básico de igualdad (artículos 27 y 31). La *Ley de Igualdad de las Personas con Discapacidad* tiene por objeto eliminar y prevenir la discriminación de las personas con discapacidad y garantizar la participación igualitaria en la vida cotidiana de la sociedad. En abril de 2016 entró en vigor una enmienda al *Código Penal* que introduce una prohibición completa de la discriminación, que incluye la incitación pública al odio o la discriminación por motivos de lengua, nacionalidad, origen étnico, religión, ideología, género, discapacidad, edad u orientación sexual.¹⁰⁸
- La *Ley de Igualdad de las Personas con Discapacidad* (2006) afirma que el Estado debe promover formas apropiadas de formación para los alumnos, así como formación y apoyo adecuados para los profesores, con el fin de integrar a los niños y jóvenes con discapacidad en las escuelas ordinarias. Aunque en la práctica y en muchos casos, especialmente los niños y jóvenes con discapacidad intelectual, asisten al Centro de Educación Especial. Según el artículo 18 de esta ley, el Estado debe garantizar una intervención temprana y una formación básica adaptada a las necesidades específicas de las personas con discapacidad. En cuanto a la formación profesional, la *Ley de Formación Profesional* apoya la eliminación de la discriminación de las personas con discapacidad en cualquier ámbito de la formación. El Estado puede participar en los gastos relacionados con la discapacidad si no están cubiertos por el seguro y otras prestaciones.¹⁰⁹
- No existen medidas específicas para las personas con discapacidad en la enseñanza universitaria o superior. Sin embargo, las disposiciones generales de la *Ley de Igualdad de las Personas con Discapacidad* (2006), artículos 11 y 12, garantizan el acceso de las personas con discapacidad a los edificios públicos, y el artículo 17 establece que la obligación de la sociedad es tener en cuenta las necesidades especiales de las personas con discapacidad al relacionarse con ellas. Hay que tener en cuenta que la mayor parte de la enseñanza universitaria se imparte fuera de Liechtenstein, ya que la oferta de estudios que se puede cursar en este país es limitada.¹¹⁰
- La *Ley de Igualdad de las Personas con Discapacidad* (en el Art. 10, §1 y §2) establece que las personas con discapacidad no serán discriminadas como empleados en los sectores público y privado ni en ningún otro lugar de trabajo, ni directa ni indirectamente. Existen excepciones a esta norma general previstas en el artículo 10 §3 y §4 de la misma ley, que establecen que la discriminación no se aplica si es

¹⁰⁷ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Liechtenstein: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁰⁸ Idem.

¹⁰⁹ Idem.

¹¹⁰ Idem.

necesario un atributo especial para desempeñar las tareas profesionales y la persona discapacitada en cuestión no encaja en esa disposición específica. La *Ley del Seguro de Discapacidad* garantiza a las personas discapacitadas asistencia en la búsqueda de empleo.¹¹¹

- El Seguro de Discapacidad de *Liechtenstein* tiene como objetivo central la integración laboral de las personas discapacitadas, estableciendo que si una persona discapacitada encuentra un nuevo empleo que haga necesario su traslado a otro lugar (debido a la discapacidad), los gastos de transporte están cubiertos por el seguro de discapacidad. La *Ley sobre el Seguro de Invalidez* (1960) y la *Ordenanza correspondiente* ofrecen incentivos económicos a los empresarios para que adapten el lugar de trabajo para que una persona con discapacidad pueda continuar en un empleo, o para que integren o reintegren a una persona discapacitada. Además, en virtud del artículo 45 de esta ley, se conceden incentivos económicos como subvenciones a los sueldos y salarios en caso de que el empleo de una persona con discapacidad supere el 40%. El gobierno también tiene derecho a conceder una subvención estatal a los salarios de las personas con discapacidad empleadas en determinadas condiciones.¹¹²

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Oficina para la Igualdad de las Personas con Discapacidad | <http://www.lbv.li/Buero-Gleichstellung.php>
- Oficina de Educación | <https://www.llv.li/inhalt/1425/amtstellen/besondere-schulbereiche>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Asociación de Derechos Humanos de Liechtenstein | <https://www.menschenrechte.li/category/themen/>
- Asociación de Personas con Discapacidad de Liechtenstein (LBV) | <https://www.lbv.li>

¹¹¹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Lichtenstein: www.disability-europe.net/dotcom

¹¹² Idem.

Lituania

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La Convención se firmó el 30 de marzo de 2007 y se ratificó el 27 de mayo de 2010, cuando el Seimas de la República de Lituania aprobó la *Ley sobre la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y su Protocolo Facultativo* (nº XI-854 de 27 de mayo de 2010).¹¹³
- En Lituania, la educación especial para niños y jóvenes con discapacidad está disponible en todos los centros de educación formal y no formal (como asistencia educativa). Las escuelas especiales funcionan en instituciones especiales para niños y jóvenes con discapacidad, que están segregadas; existen clases especiales en algunas partes de las escuelas ordinarias, pero siguen siendo un modelo segregado. Los niños y jóvenes con Necesidades Educativas Especiales son evaluados por los *Servicios Psicopedagógicos* de los municipios que recomiendan una escuela para el niño (*Ley XI-1281 de 2011* - Artículos 34 y 35). El 27 de junio de 2017, el Ministro de Educación y Ciencia adoptó la Orden nº V-527 sobre el aprendizaje inclusivo de los niños y la aprobación del *Plan de Acción sobre la Inclusión de los Niños en la Educación y la Educación Multidimensional 2017-2022*, en el que se prevé que toda la educación de los niños y jóvenes con discapacidad se imparta en escuelas inclusivas. Sin embargo, la *Ley de Educación* no impide que las escuelas rechacen a los niños con discapacidad.¹¹⁴
- La *Ley de Integración Social de las Personas con Discapacidad* (*Ley 9*, en lituano) afirma que todas las personas con discapacidad tienen el mismo derecho a la educación que los demás ciudadanos, aunque la rehabilitación profesional no es accesible a todas las personas con discapacidad.¹¹⁵ En cuanto a la educación superior, los estudiantes con discapacidad tienen los mismos derechos a asistir a instituciones de educación superior y tendrán prioridad, por lo que cumplen las mismas condiciones de admisión. Los centros de enseñanza superior pueden establecer condiciones y procedimientos adicionales para la admisión de estudiantes con necesidades especiales (*Ley XI-1281 de 2011*, artículo 13) y las PCD pueden recibir ayudas económicas o técnicas.¹¹⁶
- La *Ley de Apoyo al Empleo* (nº X-694, 2014) abarca la supervisión del mercado laboral, la prestación de servicios generales de apoyo y la política activa del mercado laboral. La *Bolsa de Trabajo de Lituania* (en el Ministerio de Seguridad Social y Trabajo), así como la *Autoridad Lituana de Formación para el Mercado Laboral y los Centros de Empleo Juvenil*, son las instituciones más importantes que garantizan la calidad de los servicios de empleo. Los programas de empleo para personas con discapacidad en Lituania tienen importantes deficiencias y algunas disposiciones legales de la legislación siguen discriminando a las personas con discapacidad. La oferta de formación profesional

¹¹³ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Lituania: www.disability-europe.net/dotcom

¹¹⁴ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Lituania: www.disability-europe.net/dotcom y <https://www.european-agency.org/country-information/lithuania/systems-of-support-and-specialist-provision>

¹¹⁵ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Lituania: www.disability-europe.net/dotcom

¹¹⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Lituania: www.disability-europe.net/dotcom y https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/higher-education-44_en

combinada con medidas de empleo con apoyo y empresas sociales son la principal medida de política activa del mercado laboral.¹¹⁷

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte | https://www.smm.lt/web/en/education_1
- Agencia Nacional de Educación | <https://www.nsa.smm.lt/english/>
- Consejo de Asuntos de Discapacidad | <http://www.ndt.lt/en/about-us/>
- Ministerio de Seguridad Social y Trabajo | <https://socmin.lrv.lt/en/>
- Defensor del Pueblo para la Igualdad de Oportunidades | <https://www.lygybe.lt/en/>
- Servicio de Identificación de la Discapacidad y la Capacidad Laboral | <https://ndnt.lrv.lt/en/disability-level-assessment>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- El Foro Litano de la Discapacidad | <https://www.lnf.lt/en/>
- Asociación Litana de Personas con Discapacidad | <http://www.negalia.lt/en/>
- Centro Cultural Kelmė | <http://www.kelmesnd.lt>
- Asociación de Discapacitados Físicos de Lituania | www.draugija.lt

¹¹⁷ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Lituania: www.disability-europe.net/dotcom

Luxemburgo

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Luxemburgo, como miembro de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (CDPD) y de la Unión Europea, sigue las políticas de no discriminación e inclusión de las personas con discapacidad. Además, aunque la *Constitución Nacional* no menciona explícitamente a las personas con discapacidad en relación con los derechos humanos y la no discriminación, la *legislación nacional* prohíbe la discriminación de las personas con discapacidad en la educación, el empleo, el transporte, el acceso a la asistencia sanitaria y la prestación de otros servicios estatales. Las medidas y disposiciones legales y administrativas se rigen por el *Plan de Acción en Favor de las Personas con Discapacidad*.¹¹⁸
- La *Ley de Educación* (2009) estableció un marco de cooperación entre las escuelas ordinarias y las de educación especial, que favorece la escolarización inclusiva, pero no suprime el sistema de educación especial. Los padres deciden el tipo de escolarización (educación especial o general) que quieren para sus hijos.¹¹⁹
- La Universidad de Luxemburgo es la única institución nacional de enseñanza superior y en su declaración de objetivos destaca la inclusión de estudiantes con necesidades especiales. La *Ley de Enseñanza Superior de la Universidad de Luxemburgo* establece varias medidas de ajustes razonables individuales (establecidas por una persona designada responsable de la compensación de desventajas y ajustes razonables). El número de estudiantes con discapacidad en la Universidad de Luxemburgo ha aumentado continuamente desde 2005.¹²⁰
- Luxemburgo dispone de talleres protegidos y talleres terapéuticos que ofrecen formación profesional y formación adaptada para personas con discapacidad, pero, a pesar de la misión legal, la inscripción en centros especiales (centros de preparación y talleres protegidos) no da lugar a la inclusión en el mercado laboral abierto. No obstante, la ADEM (*Agence pour le Développement de l'Emploi*) ha cambiado el término anterior de "travailleur handicapé" (trabajador discapacitado) por el de "salarié handicapé" (trabajador discapacitado); como sección especial de asesoramiento y apoyo a las personas discapacitadas en el mercado laboral principal, el mercado laboral secundario y los talleres protegidos; y ofrece planes de financiación que pueden ir del 40 al 100% del salario. Además, existe un sistema de cuotas de empleo para las empresas privadas y los servicios públicos (*Code du travail Livre V Art. L. 562-3*), en función del número de empleados).¹²¹

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación, Infancia y Juventud | <https://menej.gouvernement.lu/en.html>
- Universidad de Luxemburgo | <https://wwwfr.uni.lu>

¹¹⁸ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Luxemburgo: www.disability-europe.net/dotcom

¹¹⁹ Idem.

¹²⁰ Idem.

¹²¹ Idem.

- Agencia para el Desarrollo del Empleo (ADEM) | <https://adem.public.lu/en.html>
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Economía Social y Solidaria | <https://mteess.gouvernement.lu/en.html>
- Ministerio de Familia, Integración y Gran Región | <https://mfamigr.gouvernement.lu/fr.html>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- "Nëmme Mat helado!" ("¡Sólo con nosotros!") ("¡Sólo con nosotros!") asociación sin ánimo de lucro de autodefensa de las personas con discapacidad. Fue fundada por y para personas discapacitadas | <http://www.nemmemateis.lu>
- Plataforma Handicap - FEDAS | <http://www.fedas.lu/fr/espace/handicap/>
- Fundación APEMH (asociación de padres de personas con discapacidad intelectual y del desarrollo) | <https://www.apemh.lu/>
- Conseil National des Persons Handicapées | <https://info-handicap.lu>

Malta

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La *Constitución maltesa* declara que todos los ciudadanos malteses tienen los mismos derechos, incluidas las personas con discapacidad, pero sólo más recientemente, con la *Ley de Igualdad de Oportunidades (Personas con Discapacidad)* (2000) y la firma de la *Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007), se adoptó una legislación integral para actuar sobre el principio de no discriminación de las personas con discapacidad en la educación, el empleo, los bienes y servicios, el acceso físico, el alojamiento y los seguros. Muchas de las leyes y medidas para garantizar los derechos y la inclusión de las personas con discapacidad están recogidas en la *Estrategia Nacional sobre Discapacidad de Malta*.¹²²
- La *Política de Educación Inclusiva* de 2000 permite que la mayoría de los niños con discapacidades asistan a escuelas ordinarias; sin embargo, los padres conservan el derecho a elegir si envían a su hijo a un centro de recursos educativos (escuelas especiales reformadas) o a una escuela ordinaria. En cuanto a la formación profesional, el principal proveedor es el *Malta College of Arts, Science & Technology* (MCAST), financiado por el Estado, que aplica una política integradora.¹²³
- La Universidad de Malta es la única universidad del país que, tras la aprobación de la *Ley de Igualdad de Oportunidades*, ha introducido cambios en su oferta a los estudiantes con discapacidad, como el aumento de la calidad del acceso a determinadas zonas del campus y la creación de una Unidad de Apoyo al Acceso de las Personas con Discapacidad (ADSU). Además, el *Programa PEKTUR* ofrece becas a personas con discapacidad que realicen investigaciones en el campo de los Estudios sobre Discapacidad.¹²⁴
- La *Ley de Empleo y Relaciones Laborales* y la *Ley de Igualdad de Oportunidades* transponen la Directiva Europea de Empleo y salvaguardan los derechos de las personas con discapacidad en el empleo. Además de un sistema de cuotas, la agencia estatal "*Jobsplus*" ofrece oportunidades de empleo y formación a las personas con discapacidad a través de los procedimientos normales de contratación y de medidas de empleo con apoyo, como el *Programa "Acortar las Distancias"*, el *Programa de Ayuda al Empleo* y el *Programa de Accesibilidad al Lugar de Trabajo*, pero también a través de programas de Formación para el Empleo Protegido.¹²⁵

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Inclusión y Bienestar Social | <https://www.gov.mt/en/Government/Government%20of%20Malta/Ministries%20and%20Entities/Pages/Ministries%20Nov%202020/Inkluzjoni.aspx>

¹²² Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Malta: www.disability-europe.net/dotcom

¹²³ Idem.

¹²⁴ Idem.

¹²⁵ Idem.

- Ministerio de Educación | <https://education.gov.mt/en/Pages/educ.aspx>
- Comisión de Derechos de las Personas con Discapacidad | <https://www.crpdp.org.mt/>
- La Comisión Nacional de Personas con Discapacidad | <http://www.knpdp.org/>
- Programa PEKTUR (Beca de Estudios sobre Discapacidad) | <https://www.crpdp.org.mt/services/pektur/>
- Universidad de Malta | <https://www.um.edu.mt/>
- Jobplus (agencia estatal de empleo y formación) | <https://jobsplus.gov.mt/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Federación Maltesa de Organizaciones de Personas con Discapacidad - MFOPD | <https://maltafederationoforganisationspersonswithdisability.wordpress.com/>
- Fundación Lino Spiteri (empleo sostenible de personas con discapacidad) | <https://linospiterifoundation.org/>
- Inspire - La Fundación para la Inclusión | <https://inspire.org.mt/>
- Sociedad Nacional de Padres de Personas con Discapacidad | <http://www.npsdp.org/>

Países Bajos

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La *Convención de la ONU* entró en vigor en Holanda el 14 de julio de 2016. Su principal objetivo es reforzar la posición de las personas con discapacidad, incluido el derecho a vivir de forma independiente, ir a la escuela, utilizar el transporte público o trabajar. El gobierno holandés (municipio, provincia y gobierno central) debe garantizar que esto se cumpla. En Holanda, el *Instituto de Derechos Humanos* supervisa el cumplimiento de la convención y la forma en que se pone en práctica (aplicación).¹²⁶
- Holanda trabaja desde 2014 con la "Ley de Educación Adecuada". Esto debe garantizar que los alumnos con discapacidad vayan a una escuela ordinaria en la medida de lo posible. La escuela especial está disponible para los alumnos que necesitan una atención extra muy especial. Los centros escolares son responsables de escolarizar a un alumno que necesita apoyo (extra) y siempre deben examinar primero si pueden proporcionarle apoyo (extra). Si no es posible, la escuela debe buscar otra escuela donde el alumno sí reciba apoyo extra. La escuela está obligada a garantizar esto, se llama deber de asistencia. En varios informes, el *Instituto de Derechos Humanos* ha llegado a la conclusión de que en Holanda todavía no existe la educación inclusiva (ver monitor 2017-2019). El número de alumnos en educación especial y el número de niños/jóvenes que se quedan en casa sigue aumentando.¹²⁷
- Dado que los empresarios suelen ser reacios a contratar a personas con discapacidad, se han promulgado dos leyes para animar a los empresarios a hacerlo: la *Ley de Participación* y la *Ley de Acuerdos Laborales y Cuota de Discapacidad* (2015). Ambas leyes forman parte de la *Amplia Ofensiva*, un paquete de medidas que deberían conseguir y mantener trabajando a más personas con discapacidad. Estas leyes establecen que deben crearse 100.000 puestos de trabajo adicionales en el sector privado en los próximos diez años y el gobierno, en el sector público, debe proporcionar 25.000 puestos de trabajo adicionales.¹²⁸

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Instituto de Derechos Humanos (College voor de Rechten van de Mens) | <https://mensenrechten.nl/nl/college-voor-jou>
- Ministerio de Educación, Cultura y Ciencia | <https://www.government.nl/ministries/ministry-of-education-culture-and-science>
- La Inspección Educativa | <https://www.onderwijsinspectie.nl>
- Ministerio de Asuntos Sociales y Empleo | <https://www.Government.nl/ministeries/ministry-of-social-affairs-and-employment>

¹²⁶ Información del Instituto de Derechos Humanos: <https://mensenrechten.nl/nl/vn-verdrag-handicap>

¹²⁷ Información del Instituto de Derechos Humanos: <https://mensenrechten.nl/nl/subpage/onderwijs-met-een-beperking#:~:text=Naar%20inclusief%20onderwijs&text=Dan%20bestaan%20er%20dus%20geen,een%20'gewone'%20school%20gaan.>

¹²⁸ Información del Instituto de Derechos Humanos: <https://mensenrechten.nl/nl/subpage/werken-met-een-beperking>

- Agencia de Seguros para Empleados - UWV | <https://www.uwv.nl/overuwv/english/>
- Movisie (sitio web integrado de búsqueda de municipios) | <https://gemeenten.movisie.nl/doel/inclusie-bevorderen>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Coalitie voor Inclusie (Coalición por la Inclusión) | coalitievoorinclusie.nl
- Ieder (en) | iederin.nl
- Per Saldo (Asociación nacional de personas con presupuesto personal) | pgb.nl
- LFB (grupo de interés nacional por y para personas con discapacidad intelectual) | lfb.nu
- ¡Wij Staan Op! (fundación de jóvenes adultos con discapacidad física) | wijstaanop.nl

República de Macedonia del Norte

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La *Constitución de la República de Macedonia del Norte* y las leyes antidiscriminatorias aseguran una cláusula general de igualdad y garantías para todos los ciudadanos, sin ningún enfoque específico sobre las personas con discapacidad. Sin embargo, con la firma de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007), la legislación nacional empezó a incluir explícitamente la discriminación por motivos de discapacidad, en particular en el ámbito de las relaciones laborales.¹²⁹
- La *Estrategia Nacional para la Igualdad y la No Discriminación 2016-2020* define los objetivos, medidas, indicadores y responsables políticos clave para la promoción de los derechos y la igualdad de oportunidades en diversos ámbitos, incluida la discapacidad. Existen dos mecanismos cuasijudiciales a disposición de los ciudadanos en caso de que se vulneren sus derechos por discriminación: la *Comisión para la Protección contra la Discriminación* y el *Defensor del Pueblo*. A pesar de la legislación y las políticas existentes, la discriminación es un fenómeno muy extendido en el país, según las encuestas realizadas a las personas con discapacidad y a los padres de niños con discapacidad, que consideran que: no son iguales a los demás ciudadanos (99,5%); no gozan de la misma protección ante la ley que los demás ciudadanos (83%); y que son discriminados (87%).¹³⁰
- Según la *Constitución*, la educación está al alcance de todos en igualdad de condiciones. La educación primaria y secundaria es obligatoria y gratuita, impartida por el Estado. Sin embargo, para las personas con discapacidad, la educación primaria puede organizarse en hospitales e instituciones sanitarias. La educación segregada sigue vigente, se proporcionan aulas separadas para alumnos y estudiantes estándar con una proporción de alumnos discapacitados y no discapacitados. Los alumnos con necesidades educativas especiales están matriculados en escuelas primarias especiales o en clases especiales dentro de las escuelas ordinarias (ubicadas físicamente en los mismos locales que sus compañeros sin discapacidad, pero siguen planes de estudio e instrucción especiales).¹³¹
- La formación profesional para las personas con discapacidad es muy limitada y anticuada, mientras que la *Ley de Educación Superior* prevé ciertas ventajas para los estudiantes con discapacidad, como becas sin tasas, transporte gratuito a la escuela, alojamiento y comidas gratuitos en la residencia de estudiantes y accesibilidad.¹³²
- Además de la prohibición de toda forma de discriminación establecida por la *Ley de Relaciones Laborales* y la *Ley de Prevención y Protección contra la Discriminación*, las medidas de discriminación positiva para las personas con discapacidad son escasas. No obstante, el Estado financia los ajustes razonables en los lugares de trabajo, así como ayudas económicas para el total de trabajadores de las empresas protegidas y por trabajador individual con discapacidad en las empresas normales. El sector público está excluido de estos incentivos económicos.¹³³

¹²⁹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de la República de Macedonia del Norte: www.disability-europe.net/dotcom

¹³⁰ Idem.

¹³¹ Idem.

¹³² Idem.

¹³³ Idem.

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación y Ciencia | <http://mon.gov.mk/en/>
- Ministerio de Trabajo y Política Social | <https://www.mtsp.gov.mk/>
- Oficina para el Desarrollo de la Educación | <https://www.bro.gov.mk/>
- Agencia del Servicio de Empleo de la República de Macedonia del Norte | <http://av.gov.mk/home.nspx>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Consejo Nacional de Organizaciones de Discapacitados de la R.N Macedonia | <http://www.nsiom.org.mk/>
- Centro Republicano de Apoyo a las Personas con Discapacidad Intelectual - PORAKA | <http://poraka.org.mk/about-poraka/?lang=en>

Noruega

La narrativa pública hacia la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad:

- Noruega firmó la Convención de la ONU el 30 de marzo de 2007, pero la principal ley que potencia los derechos de las personas con discapacidad es la *Ley de Igualdad y Lucha contra la Discriminación* (2018). El modelo noruego de discapacidad se centra en proporcionar un tratamiento comunitario y se basa en el modelo social de la discapacidad (la discapacidad se produce en la intersección entre el individuo y el entorno físico, que no se ajusta adecuadamente a las distintas capacidades).¹³⁴ Gracias a un conjunto de políticas integradas, la discapacidad se incorpora a distintos ámbitos de actuación y se trata como una política general de discriminación positiva.¹³⁵
- Todos los niños tienen derecho a ir a una escuela local (*Ley de Educación*), pero los padres pueden solicitar una escuela alternativa. El estado proporciona algunas normativas y ayudas, pero en general las autoridades locales (municipios) son responsables de los servicios educativos y su financiación. La formación profesional suele formar parte del sistema de educación secundaria, siguiendo la misma normativa que el resto de la educación primaria y secundaria. La *Ley de Igualdad y Lucha contra la Discriminación* también se aplica a la enseñanza superior, donde la *Ley de Universidades y Escuelas Universitarias* engloba un amplio conjunto de medidas de accesibilidad y discriminación positiva hacia las personas con discapacidad.¹³⁶
- La *Ley de Igualdad y Lucha contra la Discriminación* también regula el empleo, en el que los empresarios públicos y privados deben trabajar activamente para promover la igualdad y cumplir los requisitos sobre adaptaciones individuales. El empleo es una de las cuatro áreas prioritarias de la *Estrategia para la Igualdad de las Personas con Discapacidad para el periodo 2020-2030*. La *Administración Noruega de Trabajo y Bienestar* (NAV) es responsable de los servicios de asesoramiento y apoyo a las personas con discapacidad que buscan empleo (dentro o fuera del sistema general); sin embargo, la tarea de la NAV no es ayudar a las personas con discapacidad como tales, sino a las personas con problemas de empleo. En Noruega no existen sistemas de cuotas, pero sí varios incentivos económicos y programas de mejora de las cualificaciones, adaptaciones del puesto de trabajo, asesoramiento a las empresas, etc.¹³⁷

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales | <https://www.regjeringen.no/en/dep/asd/id165/>
- Ministerio de Educación e Investigación | <https://www.regjeringen.no/en/dep/kd/id586/>
- El Defensor de la Igualdad y la Discriminación (Likestillings- og diskrimineringsombudet) | <https://www.ido.no/en/Ido-english-page/>

¹³⁴ Información de: La Dirección Noruega de Asuntos de la Infancia, la Juventud y la Familia | Discapacidades en Noruega | https://bufdir.no/en/English_start_page/Disabilities_in_Norway/

¹³⁵ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Noruega: www.disability-europe.net/dotcom

¹³⁶ Idem.

¹³⁷ Idem.

- La Dirección Noruega de Asuntos de la Infancia, la Juventud y la Familia (Bufdir) | <https://bufdir.no/en>
- Universell - Coordinadora nacional de accesibilidad en la educación superior | <https://www.universell.no/english/>
- La Administración Noruega de Trabajo y Bienestar (NAV) | <https://www.nav.no/en/home>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Federación Noruega de Organizaciones de Personas con Discapacidad (FFO) | <https://www.ffo.no/Organisasjonen/About-FFO/>
- La Asociación Noruega de Discapacitados (NAD) | <http://nhf.no/english/>

Polonia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Polonia firmó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* en 2007, pero formuló importantes reservas y una declaración interpretativa respecto a los artículos 12, 23 y 25. No obstante, en general La *Constitución polaca* (1997) contiene la prohibición de la discriminación y La *Carta de Derechos de las Personas con Discapacidad* (1997) especifica además que las personas con discapacidad tienen derecho a una vida independiente, activa y libre de discriminación.¹³⁸
- El derecho a la educación es un derecho ciudadano (*Constitución polaca*) y obliga a las autoridades públicas a garantizar el acceso universal e igualitario a la educación para todos. El principal marco legislativo del sistema educativo escolar es la *Ley del Sistema Educativo* (2016), en virtud de la cual las escuelas ordinarias tienen la responsabilidad legal de matricular a todos los niños que vivan en sus distritos. Aunque se recomienda la creación de escuelas especiales, los padres siguen teniendo derecho a enviar a sus hijos a la escuela ordinaria del distrito; en este sentido, el sistema educativo polaco avanza constantemente en la dirección de una educación menos segregada y más integradora. Sin embargo, la educación especial sigue formando parte del sistema educativo polaco, con escuelas especiales separadas (incluidas las escuelas no públicas, la educación a domicilio y los centros de recuperación).¹³⁹
- En la enseñanza superior, los estudiantes con discapacidad no tienen una política general de discriminación positiva, pero cada facultad o universidad puede aplicar su propia política de discapacidad, emplear a un plenipotenciario de discapacidad y establecer una oficina para personas con discapacidad (pero esto es siempre una decisión autónoma de la institución). No obstante, los estudiantes con discapacidad tienen derecho a solicitar ayudas económicas en las mismas condiciones que los demás estudiantes y, además, tienen derecho a una beca especial por discapacidad.¹⁴⁰
- El *Código Laboral* (1974), la *Ley de Fomento del Empleo y de las Instituciones del Mercado Laboral* (2004) y la *Ley de Rehabilitación* (1997) son los textos legislativos más destacados que prohíben la discriminación en el acceso al mercado laboral (incluidas las agencias de empleo, los servicios de asesoramiento laboral y los cursos de formación para desempleados). Sin embargo, dado que muchos de los programas del mercado laboral se dirigen únicamente a las personas inscritas como desempleadas (las personas con discapacidad que tienen derecho a una pensión por incapacidad no pueden inscribirse como desempleadas) y que las principales oficinas de empleo no suelen ser objeto de una evaluación crítica en cuanto al apoyo prestado a los solicitantes de empleo con discapacidad (y algunas de ellas siguen siendo difícilmente accesibles para las personas con diversas discapacidades), a menudo se cuestiona la eficacia de estas políticas de empleo para las personas con discapacidad.¹⁴¹

¹³⁸ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Polonia: www.disability-europe.net/dotcom

¹³⁹ Idem.

¹⁴⁰ Idem.

¹⁴¹ Idem.

- La discriminación laboral positiva de las personas con discapacidad incluye adaptaciones razonables del lugar de trabajo, un sistema de cuotas activas (las empresas públicas y privadas con 25 o más empleados a tiempo completo están obligadas a garantizar que el 6% de su plantilla esté formada por personas con discapacidad o a pagar una contribución al Fondo Polaco para la Rehabilitación de Personas con Discapacidad) y la subvención de los salarios de los empleados con discapacidad hasta el 75% de los costes salariales de los empresarios del sector comercial y hasta el 90% en el caso de otros (por ejemplo, organizaciones sin ánimo de lucro/no comerciales).¹⁴²

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Familia y Política Social | <https://www.gov.pl/web/family/ministry1>
- Ministerio de Ciencia y Educación Superior | <https://www.gov.pl/web/science>
- Ministerio de Desarrollo, Trabajo y Tecnología | <https://www.gov.pl/web/gov/ministerstwa>
- El Comisario de Derechos Humanos | <https://www.rpo.gov.pl/en>
- Oficina de Plenipotenciarios del Gobierno para Personas con Discapacidad | <http://niepelnosprawni.gov.pl/strona-glowna>
- Fondo Estatal para la Rehabilitación de Personas Discapacitadas | <https://www.pfron.org.pl/en.html>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- INTEGRACJA | <http://www.integracja.org/>
- Asociación Polaca para Personas con Discapacidad Intelectual | <https://psoni.org.pl/>
- Asociación Polaca de Personas con Discapacidad | <https://www.pson.org.pl/en/index.html>
- Instituto Ordo Iuris de Cultura Jurídica (académicos y profesionales del derecho con el objetivo de promover una cultura jurídica basada en el respeto de la dignidad y los derechos humanos) | <https://en.ordoiuris.pl/>
- La asociación de mujeres discapacitadas "One.pl" | <http://www.onepl.org.pl/english.htm>

¹⁴² Idem.

Portugal

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las Personas con Discapacidad (PcD):

- Las políticas de Portugal hacia las personas con discapacidad se enmarcan internamente en los derechos, libertades y garantías que ofrecen la *Constitución* (1976), la *Ley de Prevención, Calificación, Rehabilitación y Participación de las Personas con Discapacidad* (2004) y la *Ley Antidiscriminación en Materia de Discapacidad* (2006). Además, Portugal ratificó en 2019 la CNUDPD y sigue las directrices de la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020*, así como de los *Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU*.¹⁴³
- La educación es obligatoria y gratuita para todos los niños y jóvenes de 5 a 18 años, desde preescolar hasta 12º curso (incluidas las personas con discapacidad). Una ley aprobada en 2008 llevó al cierre de la mayoría de las escuelas de educación especial y, en la actualidad, casi todos los niños con discapacidad asisten a escuelas ordinarias (en 2018 se aprobó una ley que refuerza el compromiso con la educación inclusiva).¹⁴⁴
- En cuanto a la educación superior, y a pesar de algunas políticas diseñadas para aumentar el número de estudiantes con discapacidad, todos los estudiantes deben terminar el grado 12º (o equivalente) y cumplir los requisitos de los exámenes de acceso. No existe una directiva unificada sobre los servicios y prácticas que deben movilizarse para apoyar la inclusión de estos estudiantes en las Instituciones de Educación Superior (IES). Datos recientes muestran que sólo la mitad de las IES cuentan con reglamentos y servicios especiales para apoyar a los estudiantes con discapacidad, y el apoyo a los estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior sigue siendo desigual en todo el país.¹⁴⁵
- Tanto el *Código Laboral* como la *Ley n° 46/2006* prohíben la discriminación por motivos de discapacidad en el acceso al empleo. Además, hay cuotas establecidas para el empleo de personas con discapacidad en el sector público (5%) y en el privado (1-2%) (ambos sectores siguen muy por debajo de esta cuota),¹⁴⁶ y varias medidas y planes de empleo especialmente diseñados para las personas con discapacidad, incluida la cualificación profesional, la adaptación del lugar de trabajo y el empleo con apoyo en el mercado laboral abierto, así como el empleo protegido.¹⁴⁷

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo, Solidaridad y Seguridad Social | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/trabalho-solidariedade-e-seguranca-social>
- Ministerio de Ciencia, Tecnología y Enseñanza Superior | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/ciencia-tecnologia-e-ensino-superior>

¹⁴³ Información de: Estrategia Nacional para la Inclusión de las Personas con Discapacidad 2021-2025 | INR: <https://www.inr.pt/documents/11309/284924/ENIPD.pdf/5bce7969-0918-4013-b95d-2a5a35a870c5>

¹⁴⁴ Información de: Pinto, Teresa Janela (2019) Portugal Fact Sheet on Social Care & Support Services Sector for Persons with Disabilities, Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (ODDH), Instituto de Estudos Sociais y Políticos (ISCSP), Universidad de Lisboa. Disponible en: http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/outras-publicacoes/item/445-oddh_easpd_fichainfo

¹⁴⁵ Idem.

¹⁴⁶ Idem.

¹⁴⁷ Información de: Guía Práctica - Los Derechos de las Personas con Discapacidad en Portugal | INR: https://www.inr.pt/documents/11309/283719/guia_pratico_acessivel_4_2_2020.pdf/6cc43949-c5f9-4658-9f9c-5b055b61ee97

- Secretaría de Estado para la Inclusión de las Personas con Discapacidad | <https://www.portugal.gov.pt/pt/gc22/area-de-governo/trabalho-solidariedade-e-seguranca-social/secretarios-de-estado?i=inclusaodaspessoascomdeficiencia>
- Instituto Nacional de Rehabilitación | <https://www.inr.pt/>
- Consejo Decano de las Universidades Portuguesas | <http://www.crup.pt/>
- Dirección General de Enseñanza Superior | <https://www.dges.gov.pt/en>
- Instituto Portugués de Formación Profesional y Empleo | <https://www.iefp.pt/reabilitacao-profissional>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- APD (Asociación Portuguesa de Personas con Discapacidad) | <https://www.apd.org.pt/>
- CNOD (Confederação Nacional de Organizações de Pessoas com Discapacidade) | <http://www.cnod.pt/home.htm>
- Pais- em-Rede (red nacional de padres) | <https://paisemrede.pt/>
- HUMANITAS (Federación Portuguesa de Discapacidade Mental) | <https://humanitas.org.pt/>
- FORMEM (Federación Portuguesa para la Rehabilitación Profesional y el Empleo de Personas con Discapacidade) | <https://www.formem.org.pt/en/>

Rumanía

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las Personas con Discapacidad (PcD):

- La *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y la Estrategia sobre Discapacidad 2017-2023 del Consejo de Europa* proporcionan el marco internacional para aplicar políticas inclusivas en Rumanía, que están respaldadas a nivel nacional por la *Ley contra la Discriminación* y la *Estrategia Nacional de Igualdad de Posibilidades para las Personas con Discapacidad*. La *Estrategia Nacional para las Personas con Discapacidad* prevé acciones específicas en materia de empleo, educación e inclusión social para crear un apoyo a largo plazo al derecho a vivir de forma independiente.¹⁴⁸
- Las escuelas especiales, así como las clases de educación especial dentro de las escuelas ordinarias, se organizan para todos los niveles y están reguladas por la *Ley de Educación n° 1 de 5 de enero de 2011*. La matriculación de alumnos con discapacidad en escuelas especiales se decide a través del *Servicio de Evaluación Compleja*.¹⁴⁹ El Gobierno adoptó una *Ordenanza de Emergencia para modificar la Ley de Educación* con la disposición de la "educación especial integrada". El documento legislativo estipula que la "educación especial integrada" se organiza en la educación ordinaria, incluyendo a todo alumno con discapacidad o necesidades educativas especiales en grupos, clases o formaciones de estudio ordinarios.¹⁵⁰
- La formación profesional en el marco del sistema educativo obligatorio está disponible para las personas con discapacidad, que pueden elegir entre una escuela de formación profesional ordinaria o especial (según lo regulado por la *Ley de Educación 1/2011*). En cuanto a la educación superior, todos los proveedores están sujetos a la ley de no discriminación y los estudiantes con discapacidad se benefician de un cierto número de instalaciones y adaptaciones en las universidades, en relación con sus necesidades y opciones.¹⁵¹
- Las PCD tienen derecho a trabajar, según la *Ley 448/2006 (Capítulo V, Artículo 75(1))*. Pueden ser contratadas en el mercado laboral abierto, así como en entornos de empleo con apoyo y empleo protegido. Existe un sistema de cuotas (el 4% de los puestos deben estar ocupados por personas con discapacidad, en el caso de empresas con más de 50 empleados) tanto para las instituciones públicas como para las empresas privadas, así como de medidas obligatorias de adaptación del lugar de trabajo e incentivos para los empresarios. Además, la *Ley 448/2006* estipula el derecho de las personas con discapacidad que "buscan trabajo" a participar en cursos de formación y a ser financiadas con cargo al presupuesto del seguro de desempleo.¹⁵²

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo y Justicia Social | <http://www.mmuncii.ro/>

¹⁴⁸ Información obtenida de: Defensor de las Personas con Discapacidad | www.posi.hr

¹⁴⁹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Rumanía: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁵⁰ Información de: Portal Legislativo de Rumanía | www.legislatie.just.ro

¹⁵¹ Idem.

¹⁵² Idem.

- Ministerio de Educación e Investigación | <https://www.edu.ro/>
- La Dirección General de Asistencia Social y Protección de la Infancia | <http://www.raa.ro/>
- Autoridad Nacional para las Personas con Discapacidad (ANPD) | <http://anpd.gov.ro/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil que ayudan a poner en práctica la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Instituto de Políticas Públicas (IPP) | <http://www.ipp.ro/>
- El Consejo Nacional de Discapacidad de Rumanía (CNDR) | <https://www.fcndr.ro/>
- La Organización Nacional de Personas con Discapacidad de Rumanía (ONPHR) | <http://onphr.ro/>
- Asociación RENINCO Rumanía | <https://www.renincor.ro/>

Serbia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las Personas con Discapacidad (PcD):

- Serbia firmó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007) y entró en vigor el 2 de junio de 2009 con la *Ley de ratificación del Protocolo Facultativo de la CDPD*. El 11 de mayo de 2017, el Gobierno de la República de Serbia adoptó el informe sobre la aplicación de la recomendación del Comité de "revisar la práctica de la aplicación de la ley para asegurarse de que la legislación no es desfavorable para las personas con discapacidad en términos de empleo y participación en el mercado laboral".¹⁵³
- El artículo 71 de la *Constitución de la República de Serbia* establece que la educación primaria es obligatoria, gratuita para todos y dura 8 años, y la secundaria es gratuita. La *Ley sobre la Fundación del Sistema Educativo y la Crianza* (2017) estipula la matriculación obligatoria de todos los niños en escuelas primarias ordinarias.¹⁵⁴ Sólo tras varios meses de asistencia a una escuela ordinaria y la aplicación de todas las medidas disponibles de educación inclusiva, puede recomendarse el traslado de un niño con discapacidad a una escuela especial.¹⁵⁵
- La principal ley relativa a la educación superior es la *Ley de Educación Superior* (2017), que establece que todas las personas que hayan completado la educación secundaria (independientemente, entre otras cosas, de su discapacidad) pueden cursar estudios superiores. También garantiza que se apoye el equipamiento y las condiciones necesarias para los estudiantes con discapacidad, incluido el derecho a realizar un examen de forma adaptada a él/ella. Además, la *Ley de Apoyo a las Normas sobre Alumnos y Estudiantes* identifica medidas para los grupos vulnerables en la enseñanza superior, incluidas las personas con discapacidad.¹⁵⁶
- La *Ley de Prevención de la Discriminación contra las Personas con Discapacidad* (2006) contiene una sección sobre "Discriminación relacionada con el Empleo y el Trabajo". Desde mayo de 2010, la *Ley de Rehabilitación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad* (2013) introdujo la obligación de emplear a personas con discapacidad como principio de acción afirmativa destinado a aumentar la participación de las personas con discapacidad en el mercado laboral.¹⁵⁷
- La *Agencia Nacional de Empleo* ha creado *Centros de Rehabilitación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad* como principales proveedores de servicios de rehabilitación profesional. Estos Centros también facilitan programas de medidas activas del mercado laboral y diversos incentivos, tanto financieros como no financieros, destinados a apoyar el empleo de las personas con discapacidad, así como a prestar apoyo a los empresarios.¹⁵⁸

¹⁵³ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Serbia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁵⁴ Idem.

¹⁵⁵ Información de: The European Agency for Special Needs and Inclusive Education | Perfil de país Serbia: <https://www.european-agency.org/country-information/serbia>

¹⁵⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Serbia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁵⁷ Idem.

¹⁵⁸ Idem.

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- El Ministerio de Educación, Ciencia y Desarrollo Tecnológico se ocupa de la educación inclusiva <http://www.mpn.gov.rs/>
- Consejo Nacional de Educación de la República de Serbia <http://www.nps.gov.rs/en>
- Instituto para la Mejora de la Educación <https://zuov.gov.rs/o-zavodu/>
- Agencia Nacional de Empleo <http://www.nsz.gov.rs/live/trazite-posao/svi-poslovi>
- Ministerio de Trabajo, Empleo y Política Social <https://www.minrzs.gov.rs/sr>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil que ayudan a poner en práctica la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- La Asociación de Estudiantes con Discapacidad (ASD) | <https://ush.rs/en/home/>;
- Organización nacional de personas con discapacidad de Serbia | <https://www.noois.rs/home>
- Instituto de Vida Independiente (ILI) | <https://www.independentliving.org/indexen.html>
- Unión de organizaciones de ayuda a las personas con discapacidad intelectual de Serbia | <http://savezmnrosrbije.rs/>
- Asociación Serbia para la Promoción de la Inclusión (SAPI)

Eslovaquia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La República Eslovaca forma parte de la CNUDPD, pero la *Constitución eslovaca* (1992) ya contempla amplios derechos para las personas con discapacidad, en concreto el artículo 38, donde se establece una protección "extra" en materia de salud y condiciones de trabajo, relaciones laborales y formación profesional. Además, la *Ley Antidiscriminatoria* (2004) y el *Programa Nacional de Discapacidad para 2014-2020* ofrecen un amplio conjunto de medidas en ámbitos como la asistencia sanitaria, el empleo, la educación, la rehabilitación, la vida cultural y la participación política y civil.¹⁵⁹
- Según la *Constitución eslovaca*, todo el mundo tiene derecho a la educación y a asistir a la escuela. Los alumnos con distintos tipos de discapacidad pueden ser escolarizados en un centro ordinario (con un enfoque de integración individualizado o un enfoque de integración en el aula) o en un centro especial. Por recomendación médica, el niño puede quedar exento de la obligación de asistir a la escuela y puede cumplir su escolarización obligatoria de dos formas: (1) educación individual o (2) educación según un plan de aprendizaje individual. Los niños a los que se haya diagnosticado una discapacidad intelectual leve por su origen cultural y prejuicios antirromaníes no pueden ser admitidos en una escuela especial ni en una clase especial de preescolar, primaria o secundaria.¹⁶⁰
- Las universidades y los centros de enseñanza superior están sujetos explícitamente a las leyes de no discriminación y a la aplicación del principio de igualdad de trato, que garantiza el acceso a la enseñanza superior prestando un apoyo especial a la creación y el desarrollo de centros de asistencia para estudiantes con discapacidad. La *Ley de Educación Superior* (2002) establece: (1) la obligación general de las universidades/institutos de crear condiciones de estudio razonables para los estudiantes con discapacidad (las condiciones razonables incluyen la opción de estudiar según un plan de estudios individual y, si es necesario, ampliar el periodo de estudios); (2) los estudiantes con necesidades especiales tienen derecho a servicios de apoyo en unas normas mínimas; (3) las universidades nombran a un coordinador de discapacidad (jurídicamente hablando, un coordinador para estudiantes con necesidades especiales) y también nombran a coordinadores de facultad.¹⁶¹
- Los servicios públicos de empleo (*Oficina Central de Trabajo, Asuntos Sociales y Familia* y sus sucursales) prestan servicios de asesoramiento y apoyo en materia de empleo a las personas con discapacidad y están establecidos legalmente por la *Ley de Servicios de Empleo* (2004). Sin embargo, los servicios de empleo deben disponer de un registro administrativo separado de las PCD, que además de los datos básicos de identificación, incluya información sobre el grado de discapacidad y la capacidad laboral reducida (incluida la justificación legal de la condición de persona discapacitada). En cuanto a las ayudas, Eslovaquia cuenta con legislación específica para el empleo protegido, la adaptación del lugar de trabajo y las subvenciones salariales (*Ley de Economía Social y Empresas Sociales* - 2018), pero está dando paso a medidas de apertura del mercado laboral que incluyen: ayudas específicas

¹⁵⁹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Eslovaquia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁶⁰ Idem.

¹⁶¹ Idem.

al empleo con apoyo de las PCD; aplicación de cuotas de empleo; y reducción de las cotizaciones sociales.¹⁶²

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo, Asuntos Sociales y Familia | <https://www.employment.gov.sk/en/>
- Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte | <https://www.minedu.sk/about-the-ministry/>
- Oficina Central de Trabajo, Asuntos Sociales y Familia | <https://www.upsvr.gov.sk/>
- Universidad Comenius (Bratislava) | <https://uniba.sk/en/>
- Universidad Técnica (Kosice) | <https://www.tuke.sk/wps/portal/tuke>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Consejo Eslovaco de Discapacidad
- Asociación para personas con discapacidades del desarrollo (BIVIO) | <https://bivio.sk/en/about-us/>
- Alianza de Organizaciones de Personas con Discapacidad Eslovaquia
- Centro Nacional Eslovaco de Derechos Humanos | <http://www.snslp.sk/?locale=en#actual=1>

¹⁶² Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Eslovaquia: www.disability-europe.net/dotcom

Eslovenia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las Personas con Discapacidad (PCD):

- Las principales garantías jurídicas para las personas con discapacidad en la República de Eslovenia son la *Constitución de la República de Eslovenia* (el artículo 14 establece que se garantizará a todas las personas la igualdad de derechos humanos y libertades fundamentales con independencia de sus circunstancias personales, incluida la discapacidad); la *CNUDPD* (firmada en 2007); y la *Ley de Igualdad de Oportunidades para las Personas con Discapacidad* (2010).¹⁶³
- En Educación, aunque la escolarización ordinaria está disponible para algunos niños con discapacidad y más presente en la última década (*Ley de Niños con Necesidades Especiales* - 2000), la educación segregada sigue estando muy presente, concretamente en lo que respecta a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID), que pueden permanecer en escuelas primarias especiales hasta los 26 años y después ser matriculadas en talleres protegidos.¹⁶⁴
- El acceso de las personas con discapacidad a la educación superior es limitado y no tiene fundamento jurídico para alegar discriminación, ya que cada universidad, así como muchas otras instituciones de aprendizaje permanente, tienen sus propias normas sobre los estudiantes con necesidades especiales (que en su mayoría se definen por condiciones basadas en documentaciones médicas, evaluaciones médicas y diagnósticos).¹⁶⁵
- El principal marco jurídico y político para las personas con discapacidad en el empleo es la *Ley de Rehabilitación Profesional y Empleo de Personas con Discapacidad* (2007). Sin embargo, y una vez más, el marco legal sólo incluye a las personas con discapacidad física y sensorial, no a las personas con discapacidad intelectual (la legislación impide a las personas con DI pasar de la condición de beneficiarios de la asistencia social a la de solicitantes activos de empleo y viceversa). El *Servicio de Empleo* ofrece asesoramiento en materia de rehabilitación, que desemboca en dos posibles planes de apoyo: rehabilitación laboral y rehabilitación del trabajo. Estos programas incluyen el empleo con apoyo del mercado laboral abierto, la adaptación del lugar de trabajo, la formación profesional y el sistema de cuotas (recompensa positiva a los empresarios que contraten a más personas con discapacidad de las estipuladas en la cuota).

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Trabajo, Familia, Asuntos Sociales e Igualdad de Oportunidades | <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-delovno-socialno-zadeve-in-enake-moznosti/>

¹⁶³ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Eslovenia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁶⁴ Idem.

¹⁶⁵ Idem.

- Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte | <https://www.gov.si/drzavni-organi/ministrstva/ministrstvo-za-izobrazevanje-znanost-in-sport/>
- Instituto de Bienestar Social | <https://www.irssv.si/>
- Servicios de Empleo | <http://english.ess.gov.si/>
- Instituto Nacional de Educación | <https://www.zrss.si/en/>
- Instituto Universitario de Rehabilitación - Soča | <http://www.ir-rs.si/en/>
- Varuh - Defensor de los Derechos Humanos | <https://www.varuh-rs.si/en/>
- Zagovornik - Defensor de la Igualdad de Oportunidades | <http://www.zagovornik.si/en/about-us/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- NSIOS - Consejo Nacional de Organizaciones de Discapacitados de Eslovenia | <https://nsios.si/o-nas/>
- Sožitje - Asociación Eslovena para Personas con Discapacidad Intelectual | <http://www.zveza-sozitie.si/?lang=en>
- DSIS - Asociación Eslovena de Estudiantes Discapacitados | <http://www.dsis-drustvo.si/>
- ZIFS - Forum Slovenije (Asociación de Personas con Discapacidad - Foro Esloveno) | <https://www.zifs.si/>
- Sklad SILVA (Fondo SILVA - Sociedad para la Calidad de Vida de las Personas con Discapacidad) | <http://www.skladsilva.si/home>

España

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las Personas con Discapacidad (PcD):

- España firmó la *CNUDPD* (2007), pero antes la legislación española ya se había adaptado a la evolución del paradigma de la discapacidad hacia un modelo social, concretamente mediante la *Ley de Integración Social de los Minusválidos* (LISMI - 1982) y la *Ley de Igualdad de Oportunidades, No Discriminación y Accesibilidad Universal de las Personas con Discapacidad* (LIONDAU - 2003). Además, la Estrategia Española sobre Discapacidad 2012-2020 se basa en la *Estrategia Europea sobre Discapacidad 2010-2020* y en la *Estrategia Europa 2020*, cuyo objetivo es mejorar el bienestar de las PcD y alinear las políticas públicas hacia la inclusión y la no discriminación.¹⁶⁶
- La igualdad de trato y la no discriminación se han consolidado como principios básicos de todos los niveles educativos en España, con una amplia integración de la educación de las PcD. Aún así, se sigue proporcionando un sistema educativo especial, que puede ser temporal o permanente, para aquellos niños discapacitados para los que la asistencia al sistema educativo ordinario es imposible. La legislación nacional establece que los objetivos generales para los alumnos con necesidades educativas especiales deben ser los establecidos con carácter general para todos los alumnos, con las adaptaciones curriculares necesarias, sin embargo, cada *Comunidad Autónoma* (17 en total) regula la adaptación y aplicación de estas leyes a sus territorios.¹⁶⁷
- Las universidades, como instituciones públicas, deben cumplir la *Ley LIONDAU* y garantizar la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal para todos. Además, el *Real Decreto 1393/2007* organiza los estudios universitarios e incluye medidas para garantizar la igualdad de acceso a los estudiantes con discapacidad (incluida la posibilidad de realizar adaptaciones curriculares, aunque muchas de estas adaptaciones quedan a discreción de cada profesor), y las universidades tienen sus propios documentos normativos.¹⁶⁸
- La legislación nacional española aplica el principio de no discriminación a todos los sectores del empleo y la ocupación públicos y privados, incluidos el trabajo por cuenta ajena, el trabajo por cuenta propia y el desempeño de cargos públicos. El *Servicio Público de Empleo Estatal* (SEPE) presta servicios de asesoramiento y apoyo en materia de empleo a las personas con discapacidad con un enfoque de empleo ordinario. Estos SEPE funcionan según la normativa y las políticas específicas de cada *Comunidad Autónoma*, pero en general todos ofrecen formación profesional y posibilidades de ajustes razonables en el lugar de trabajo, así como diversos incentivos económicos para el empleo de trabajadores con discapacidad en el mercado laboral abierto (por ejemplo, subvenciones salariales, aplicación de cuotas de empleo, desgravaciones fiscales), incentivos para la contratación en cooperativas y sociedades laborales y para la contratación en enclaves laborales.¹⁶⁹

¹⁶⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de España: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁶⁷ Idem.

¹⁶⁸ Idem.

¹⁶⁹ Idem.

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Universidades | <https://www.ciencia.gob.es/portal/site/MICINN/menuitem.7eeac5cd345b4f34f09dfd1001432ea0/?vgnnextoid=5203b385213a4610VgnVCM1000001d04140aRCRD>
- Ministerio de Trabajo y Economía Social | <http://www.mites.gob.es/en/index.htm>
- Ministerio de Inclusión, Seguridad Social y Migración | <http://www.inclusion.gob.es/en/index.htm>
- Ministerio de Educación y Formación Profesional | <https://www.educacionyfp.gob.es/en/portada.html>
- Dirección General de Políticas de Apoyo a la Discapacidad | <https://www.mscbs.gob.es/organizacion/ministerio/organizacion/SEssi/dgpdF.htm>
- Consejo Nacional de la Discapacidad (CND) | <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/cnd/home.htm>
- Oficina de Apoyo a la Discapacidad (OADIS) | <https://www.mscbs.gob.es/ssi/discapacidad/proteccionDerechos/oficinaAtencionDiscapacidad.htm>
- Servicio Público de Empleo Estatal (SEPE) | <https://www.sepe.es/HomeSepe>
- Observatorio Estatal de la Discapacidad - OED | <https://www.observatoriodeladiscapacidad.info/>
- Instituto Universitario de Integración en La Comunidad | <https://inico.usal.es/>
- Servicio de Información sobre Discapacidad (SID) <https://sid.usal.es/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la Educación Inclusiva y el Empleo de las PcD, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Comité Español de Representantes de Personas con Discapacidad (CERMI) | <https://www.cermi.es/en>
- Plena Inclusión (organización paraguas para personas con discapacidad intelectual y del desarrollo) | <https://www.plenainclusion.org/>
- Fundación Universia | <https://www.fundacionuniversia.net/es/index.html>
- Fundación ONCE | <https://www.fundaciononce.es/en/page/who-we-are>
- ILUNION (modelo de empleo de calidad para personas con discapacidad) | <https://www.ilunion.com/es>

Suecia

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- La Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad se aplica en Suecia desde 2009, pero antes de eso la *Ley Antidiscriminación sueca* (2008) ya ofrecía una amplia protección jurídica de los derechos de las personas con discapacidad, y el *Defensor de la Igualdad* se encarga de hacerla cumplir.¹⁷⁰
- La educación inclusiva es la norma en Suecia, establecida legalmente por la *Ley contra la Discriminación* (2008) y la *Ley de Educación* (2010),¹⁷¹ según el principio de igualdad de acceso para todos, desde la guardería hasta el periodo de transición. Sin embargo, los niños con dificultades de aprendizaje pueden asistir a escuelas obligatorias para alumnos con dificultades de aprendizaje como alternativa a las escuelas ordinarias. El sistema educativo sueco está descentralizado y gestionado por objetivos y normas generales, y todas las decisiones relativas a la aplicación de la *Ley de Educación* y el plan de estudios se toman en los municipios autónomos locales.¹⁷²
- No existe una política sobre estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) en la enseñanza superior (la política pública para estos estudiantes termina con la enseñanza secundaria superior).¹⁷³ No obstante, en todas las universidades e instituciones de enseñanza superior hay una persona de contacto/coordinador que se ocupa de las cuestiones relacionadas con el apoyo educativo a los estudiantes con discapacidad.¹⁷⁴
- Los Servicios Públicos de Empleo (SPE) son responsables de las políticas del mercado laboral relativas a las personas con discapacidad, en las que se ofrece a los solicitantes de empleo con discapacidad una serie de medidas de rehabilitación profesional y apoyo al empleo (incluido el apoyo en el lugar de trabajo en términos de dispositivos de asistencia o físicos hasta una determinada cantidad de dinero y subvenciones salariales). Se ofrece empleo público protegido a las personas con discapacidad que tienen una capacidad laboral reducida (esta medida de rehabilitación laboral debe conducir al trabajo en el mercado laboral abierto). El empleo público protegido y protegido está regulado por la *Ordenanza sobre Determinadas Ayudas a Personas con Deficiencia Laboral* (2000) y la *Ordenanza sobre el Programa Político de Trabajo* (2000) y tiene en Samhall AB el mayor empleador.¹⁷⁵

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación e Investigación | <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-education-and-research/>
- Ministerio de Trabajo | <https://www.government.se/government-of-sweden/ministry-of-employment/>

¹⁷⁰ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Suecia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁷¹ Información de: https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567

¹⁷² Información de: Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva | Perfil del país Suecia: <https://www.european-agency.org/country-information/sweden/legislation-and-policy>

¹⁷³ Idem.

¹⁷⁴ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil del país Suecia: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁷⁵ Idem.

- Agencia Nacional Sueca de Educación | <https://www.skolverket.se/andra-sprak-other-languages/english-engelska>
- Inspección escolar sueca | <https://www.skolinspektionen.se>
- Agencia Nacional para las Necesidades Educativas Especiales y las Escuelas | <https://www.spsm.se>
- Junta Nacional de Salud y Bienestar | <https://www.socialstyrelsen.se/en/>
- Agencia Pública de Empleo | <https://arbetsformedlingen.se/other-languages/english-engelska>
- Samhall AB (empresa estatal que emplea a personas con discapacidad) | <https://samhall.se/in-english/>
- El Defensor del Pueblo para la Igualdad | <https://www.do.se/other-languages/english/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Federación Sueca de Derechos de las Personas con Discapacidad | <https://funktionsratt.se/om-funktionsratt-sverige/in-english/>
- La Asociación Sueca de Down | <https://www.svenskadownforeningen.se/#/>
- Asociación de Padres de Niños Disléxicos | <https://www.fdb.nu/>
- El Instituto de Vida Independiente (ILI) | <https://www.independentliving.org/about.html>
- Funka (empresa privada del ámbito de la accesibilidad) | <https://www.funka.com/en/>

Turquía

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- Turquía firmó la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007), pero tiene en la *Ley de Personas con Discapacidad* (2005) la principal ley integral sobre derechos de las personas con discapacidad, que prohíbe abiertamente la discriminación por motivos de discapacidad e incluye diferentes políticas públicas, a saber, educación, formación profesional y empleo. La *Enmienda Constitucional* (2010) al Artículo 10 (igualdad ante la ley) proporciona una base jurídica para la discriminación positiva y la *Ley sobre la Institución de Derechos Humanos e Igualdad* (2016) introduce los términos de exclusión y discriminación múltiple en la legislación nacional.¹⁷⁶
- La *Orden Ejecutiva sobre Educación Especial* (1997) subraya que la integración de los niños discapacitados en las escuelas ordinarias tiene prioridad en las políticas educativas, y desde 2002 ha aumentado el número de alumnos discapacitados en las escuelas ordinarias de primaria y secundaria. Sin embargo, sigue habiendo escuelas especiales segregadas públicas y privadas para niños con discapacidad y, aparte de las escuelas especiales públicas y privadas, en Turquía funcionan 2.437 centros de educación especial y rehabilitación gestionados por el sector privado.¹⁷⁷ La opción tipificada para que las PcD se beneficien de la educación especial (pública/privada/no formal) es asistir a: (1) escuelas de educación especial separadas por tipos de discapacidad; (2) clases de educación especial de las escuelas de educación general; o (3) aulas donde se aplica la formación para la integración en centros de educación preescolar, primaria, secundaria y común.¹⁷⁸
- La formación profesional se imparte mayoritariamente en el marco del sistema educativo general (tanto los centros de educación formal como no formal ofrecen formación profesional a las personas con discapacidad), mientras que el acceso a la educación superior está regulado por la *Directiva sobre el Asesoramiento y la Coordinación de las Personas con Discapacidad en las Instituciones de Educación Superior* (2010). Aunque algunas universidades están comprometidas con políticas de inclusión más amplias hacia las personas con discapacidad, en general se han centrado en la accesibilidad.¹⁷⁹
- La República de Turquía cuenta con medidas relativas al empleo de las PCD, como la adaptación del lugar de trabajo y el empleo protegido, pero la principal política de discriminación positiva en este ámbito es un amplio sistema de cuotas públicas y privadas, con iniciativas financieras y servicios de colocación públicos (Agencia Turca de Empleo - İŞKUR) y privados.¹⁸⁰ El *Proyecto de Talleres Protegidos* no se introdujo hasta 2013 y los lugares de trabajo protegidos tienen como objetivo específico crear entornos de empleo para personas con discapacidad mental que tienen pocas oportunidades de trabajar en el mercado laboral.¹⁸¹

¹⁷⁶ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Turquía: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁷⁷ Idem.

¹⁷⁸ Información de: Dirección General de Servicios para Personas con Discapacidad y Mayores | FAQ: <https://www.ailevecalism.gov.tr/eyhgm-en/faq/gdsde>

¹⁷⁹ Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país de Turquía: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁸⁰ Idem.

¹⁸¹ Información de: Dirección General de Servicios para Personas con Discapacidad y Mayores | FAQ: <https://www.ailevecalism.gov.tr/eyhgm-en/faq/gdsde>

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva, la Educación Superior y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Ministerio de Educación Nacional | <http://www.meb.gov.tr/en/>
- Ministerio de Familia, Trabajo y Servicios Sociales | <https://ailevecalisma.gov.tr/en-US>
- Consejo de Educación Superior | <https://www.yok.gov.tr/en>
- Dirección General de Servicios para Personas con Discapacidad y Mayores | <https://www.ailevecalisma.gov.tr/eyhgm-en>
- Agencia Turca de Empleo (İŞKUR) | <https://www.iskur.gov.tr/en>
- Institución de Derechos Humanos e Igualdad ff Turquía | <https://www.tihek.gov.tr/en/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil implicadas en la educación inclusiva y el empleo de las personas con discapacidad, con especial atención a las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo:

- Confederación de Personas con Discapacidad | <https://www.engellilerkonfederasyonu.org.tr/homepage-2/>
- Sociedad de Derechos Sociales e Investigación (TOHAD) | <http://www.tohad.org/tohad/>
- Fundación Sabanci (Fundación Haci Omer Sabanci) | <https://www.sabancivakfi.org/en>
- Asociación para el Seguimiento de la Igualdad de Derechos - AMER (Eşit Haklar İçin İzleme Derneği - ESHİD) | https://www.esithaklar.org/homepage_en/
- Demokratik Engelliler Federasyonu (Federación Democrática de Personas con Discapacidad)
- Federación de Asociaciones para una Vida sin Barreras (Engelsiz Bileşenler Federasyonu) | <https://www.engelsizbilesenler.org.tr/en/>

Reino Unido

La narrativa pública hacia la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad (PCD):

- El Reino Unido (RU) forma parte de la *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (2007) y la *Ley de Igualdad* (2010) dio un marco jurídico nacional a los derechos de las personas con discapacidad en el empleo, la educación, el acceso a bienes y servicios, la compra o alquiler de terrenos o propiedades, las funciones de los organismos públicos, y exige que las organizaciones del sector público tomen medidas para eliminar la desigualdad. Sin embargo, en la actualidad el gobierno británico no ha puesto en marcha ninguna Estrategia Nacional sobre Discapacidad (2020).¹⁸²
- La educación ordinaria es la norma en el Reino Unido. La *Ley de Necesidades Educativas Especiales y Discapacidad* (2001) reforzó el supuesto de que los alumnos serán educados en centros ordinarios, a menos que exista una oferta más "adecuada" en un centro especial. En cuanto a la formación profesional, no existe una estructura específica para las PCD, aunque hay varios proveedores especializados.¹⁸³
- La *Ley de Igualdad* (2010) y la *Ley de Discriminación por Discapacidad* (1995) imponen obligaciones de no discriminación (realizar ajustes razonables para garantizar que se eliminan las causas de posibles desventajas) a los proveedores de educación posterior a los 16 años. Además, en 2016-2017 se introdujeron las *Prestaciones para Estudiantes con Discapacidad*, con el fin de mejorar las disposiciones sobre prácticas inclusivas en la impartición de su enseñanza y aprendizaje por parte de las instituciones de educación superior.¹⁸⁴
- El Reino Unido aplica un modelo social liberal (anglosajón) al empleo de las personas con discapacidad, con pocas medidas de discriminación positiva (no hay sistemas de cuotas ni subvenciones salariales directas o incentivos fiscales para los empresarios) y las existentes se enmarcan en la red normal de Centros de Empleo (gestionados a nivel nacional por Jobcentre Plus). Sin embargo, la *Ley de Igualdad* (2010) declara ilegal que los empresarios discriminen por motivos de discapacidad y establece obligaciones legales para que los empresarios realicen ajustes razonables (abarcando tanto las modalidades de trabajo, como los horarios y las obligaciones, como el entorno físico).¹⁸⁵ Las huellas de un enfoque diferente del empleo de las personas con discapacidad pueden reconocerse en la liquidación en 2017 de la *Corporación de Empleo de Personas con Discapacidad* (DPEC).¹⁸⁶
- En una Oficina de Empleo, las personas con discapacidad pueden optar a un apoyo adicional prestado por un *Asesor de Empleo para Personas con Discapacidad*, que incluye los siguientes programas y subvenciones: *Acceso al Trabajo* (dinero para un trabajador de apoyo o para los gastos de equipamiento o desplazamiento al trabajo); *Apoyo Personalizado Intensivo al Empleo* (formación

¹⁸² Información de: ANED | DOTCOM: la Herramienta Online sobre Discapacidad de la Comisión | Perfil de país Reino Unido: www.disability-europe.net/dotcom

¹⁸³ Idem.

¹⁸⁴ Idem.

¹⁸⁵ Idem.

¹⁸⁶ Información de: Sitio web del Gobierno del Reino Unido | Disabled People's Employment Corporation (GB) Ltd: <https://www.gov.uk/government/organisations/disabled-peoples-employment-corporation>

individual y ayuda para que te incorpores al trabajo); y *Programa de Trabajo y Salud* (ayuda para encontrar y mantener un trabajo).¹⁸⁷

Instituciones públicas que se ocupan de la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Departamento de Educación | <https://www.gov.uk/government/organisations/departament-for-education>
- Ministerio de Trabajo y Pensiones | <https://www.gov.uk/government/organisations/departament-for-work-pensions>
- La Unidad de Discapacidad | <https://www.gov.uk/government/organisations/disability-unit>
- Comisión de Igualdad y Derechos Humanos | <https://www.equalityhumanrights.com/en>
- Jobcentre Plus | <https://www.jobcentreguide.co.uk/jobcentre-plus-guide/4/what-is-the-jobcentre-plus>
- Academia para la Justicia Social | <https://www.gov.uk/government/organisations/academy-for-social-justice>
- Centre for Intellectual & Developmental Disabilities Research (University College of London) | <https://www.ucl.ac.uk/intellectual-developmental-disabilities-research/>

Organizaciones relevantes de la sociedad civil que ayudan a poner en práctica la Educación Inclusiva y el Empleo de las personas con discapacidad:

- Red de Empresarios para la Igualdad y la Inclusión | <https://www.enei.org.uk/>
- ALLFIE (Alianza para la Educación Inclusiva) | <https://www.allfie.org.uk/>
- Enabling Education Network | <https://www.eenet.org.uk/>
- Disability Rights UK | <https://www.disabilityrightsuk.org/>
- CHANGE (ONG inclusiva dirigida por personas con discapacidad) | <https://www.changepeople.org/>
- In Control (organización benéfica nacional inclusiva) | <https://in-control.org.uk/>
- Soluciones inclusivas | <https://inclusive-solutions.com/>
- Fundación para Personas con Discapacidades de Aprendizaje | <https://www.learningdisabilities.org.uk/learning-disabilities>
- Foro Empresarial de la Discapacidad | <https://businessdisabilityforum.org.uk/>
- Asociación Británica para el Empleo con Apoyo | <https://www.base-uk.org/about-british-association-supported-employment>

¹⁸⁷ Información de: Sitio web del Gobierno del Reino Unido | Buscar trabajo si eres discapacitado: <https://www.gov.uk/looking-for-work-if-disabled>

Las universidades españolas y sus buenas prácticas

Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros y Patricia Navas Macho

Presentamos un subinforme sobre una de las partes interesadas importantes para el proyecto HiLives, a saber, las instituciones de Educación Superior. En este importante subinforme, el equipo de la Universidad de Salamanca proporcionó una descripción, una evolución y un análisis de la situación española. Este informe es interesante porque

- la práctica española de las personas con discapacidad intelectual que cursan estudios superiores se viene aplicando desde hace varios años (el Informe comienza a describir la situación a partir de 2017-2018)
- el proyecto en España no se limita a una institución de Educación Superior, participan más de 20 Universidades
- las oportunidades para que los jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad intelectual estudien en la Educación Superior están vinculadas a los programas de Empleo Juvenil de la UE. El anclaje local podría realizarse a través de las actividades de intermediación de la Fundación ONCE. Esta fundación formula su misión como la promoción de la inclusión social de las personas con discapacidad a través de la formación y el empleo.
- los programas académicos descritos permiten a los jóvenes participar plenamente en la Comunidad Universitaria, de forma que además de los objetivos académicos, también se puede trabajar en la "inclusión social y laboral".
- este proyecto recibe también un seguimiento científico por parte del Prof.dr. Francisco de Borja Jordán de Urríes y su equipo.

Marco para desarrollar Programas de Educación Superior para personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en España

Antecedentes

El 19 de diciembre de 2013, el Gobierno español presentó a la Comisión Europea el Plan Nacional de Garantía Juvenil. Este plan está alineado con la Estrategia Española de Emprendimiento y Empleo Joven que contiene un conjunto común de acciones que se desarrollarán en el contexto del Programa Operativo de Empleo Juvenil, uno de los principales recursos financieros de la UE para financiar la aplicación del Plan de Garantía Juvenil.

El Programa Operativo de Empleo Juvenil (2014-2020) pretende reducir la tasa de desempleo juvenil en España mediante la mejora de la cualificación y el fomento del empleo y el autoempleo. Los destinatarios son la población joven desempleada, con edades comprendidas entre los 16 y los 30 años. No deben estar participando en ninguna otra actividad de educación o formación. La Fundación ONCE, cuya misión es promover la inclusión social de las personas con discapacidad a través de la formación y el empleo, fue designada Organismo Intermedio del Programa Operativo de Empleo Juvenil mediante delegación de funciones de fecha 26 de julio de 2016. Como Organismo Intermedio, la Fundación ONCE pretende implicar a las Universidades como agentes decisivos en la inclusión social de las personas con discapacidad inscritas en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil mediante el desarrollo de programas de educación superior enfocados a promover oportunidades de empleo y fomentar la inclusión social de los jóvenes con discapacidad intelectual, cuyas oportunidades a la hora de acceder a entornos laborales se ven significativamente reducidas en comparación con otras personas con discapacidad. Para ello, Fundación ONCE convoca anualmente una convocatoria pública. Los detalles de esta convocatoria se explican en el siguiente apartado.

Objetivo de la convocatoria

El objeto y finalidad del programa de la Fundación ONCE es proporcionar financiación a las universidades españolas para desarrollar e implantar Programas de Educación Superior que promuevan el empleo y la inclusión en el ámbito universitario de jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Los programas deberán tener los siguientes objetivos

- Proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual enfocada a mejorar su autonomía, formación académica y preparación laboral.
- Proporcionar a los jóvenes con discapacidad intelectual las habilidades y competencias necesarias para aumentar sus posibilidades de entrar en el mercado laboral y acceder a puestos de trabajo mediante el empleo con apoyo o el empleo ordinario.
- Proporcionar experiencias inclusivas dentro de la Comunidad Universitaria.
- Facilitar una formación completa y personalizada para que puedan participar como miembros de pleno derecho en su comunidad.

- Implicar a las universidades españolas en la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual a través de oportunidades de formación y empleo.

Beneficiarios

Universidades españolas (o centros vinculados a ellas), que estén en condiciones y deseen desarrollar un programa universitario para jóvenes con discapacidad intelectual inscritos en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil. Las personas con discapacidad intelectual inscritas en estos programas deberán cumplir los siguientes requisitos:

- Tener una discapacidad intelectual, reconocida oficialmente por el órgano competente de su Comunidad Autónoma tras la oportuna evaluación. Esta evaluación tiene en cuenta diferentes factores que pueden afectar a la vida diaria, y finaliza con una valoración del grado de afectación de las actividades cotidianas de la persona. Este grado se expresa en porcentaje, siendo necesario un 33% para que la discapacidad sea reconocida oficialmente.
- Haber cumplido 18 años en el año de inicio del programa o tener menos de 30 años.
- Ser beneficiario del Sistema Nacional de Garantía Juvenil antes del inicio del curso. La documentación acreditativa de la participación en el Sistema Nacional de Garantía Juvenil deberá emitirse como máximo 15 días antes del inicio del programa.

Requisitos: Definición y características de los Programas

Las Universidades participantes deben cumplir los siguientes requisitos y diseñar los programas de acuerdo con los siguientes criterios:

- Los programas deben impartirse como titulaciones universitarias. Los programas deben estar dirigidos a proporcionar cursos de formación académica para reforzar la empleabilidad, mejorar las habilidades sociales y de empleabilidad y promover la inclusión laboral.
- Cada Universidad debe presentar una sola propuesta (un programa) a la convocatoria. Si una Universidad presenta más de una propuesta, no se revisará ninguna de ellas, por incumplimiento de las bases de la convocatoria.
- La solicitud debe ir firmada por el Rector de la Universidad.
- El programa debe tener al menos cuatro días lectivos a la semana y debe impartirse dentro del Campus Universitario, para que los estudiantes puedan participar en la vida universitaria. Se recomienda, por las sinergias de colaboración que podrían generarse, que las clases se impartan en las Facultades de Educación, Psicología o Trabajo Social.
- El programa debe comenzar en el primer trimestre del año académico, y no más tarde del 15 de noviembreth.
- El profesorado que impartirá los cursos podrá tener el correspondiente reconocimiento en su carga docente, según los criterios acordados internamente por cada universidad. El profesorado deberá pertenecer preferentemente a las siguientes áreas de conocimiento: Psicología, Pedagogía, Educación Social, Trabajo Social y/o Relaciones Laborales, aunque se valorará la participación de profesorado de otras facultades, dado el carácter interdisciplinar de los cursos.

- Teniendo en cuenta las características de los alumnos, el curso deberá contar también con el personal de apoyo necesario. Entre las funciones del personal de apoyo estarán la acción tutorial, la gestión documental, las adaptaciones, los planes individualizados de apoyo conductual, las entrevistas con las familias, el apoyo durante las prácticas y la asistencia en la recogida de datos relativos a cada participante y su informe a la Fundación ONCE. Los programas presentados deberán especificar el personal de apoyo con el que contarán.
- La financiación se destinará a la realización del programa durante el curso académico y cubrirá los costes de desarrollo del curso. Los estudiantes deberán estar exentos del pago de tasas.
- Las ayudas de la Fundación ONCE cubrirán el coste de aquellos programas que, al inicio del curso, cuenten con un mínimo de 12 alumnos y un máximo de 15. Excepcionalmente, la Universidad podrá admitir hasta un máximo de 3 alumnos más, siempre que asuma su coste.
- Las Universidades, remitiéndose a esta convocatoria, realizarán las acciones de publicidad oportunas para dar a conocer este programa a los potenciales beneficiarios, indicando los requisitos para participar en el mismo, así como los medios para realizar la inscripción. No será requisito imprescindible que los alumnos posean una determinada titulación académica previa.
- La selección de los alumnos corresponderá a cada universidad. Para ello, las Universidades podrán dirigirse a las organizaciones de discapacidad intelectual de su entorno, que deberán aceptar expresamente colaborar en el programa. Las universidades evaluarán la idoneidad de los candidatos y tomarán las decisiones relativas a su selección. No obstante, los participantes deben ser capaces de desplazarse de forma autónoma a la universidad, tener habilidades académicas básicas con un mínimo de conocimientos de lectura, escritura y aritmética, manifestar su deseo de recibir enseñanza y un comportamiento social adecuado que garantice su inclusión en un entorno como el universitario. Asimismo, en la selección debe tenerse en cuenta el equilibrio entre hombres y mujeres.
- El programa debería constar de una primera parte centrada en la formación general y una segunda parte de formación especializada orientada al empleo. En general, el programa debe estar orientado a mejorar la empleabilidad de las personas con discapacidad intelectual mediante la adquisición de las habilidades y competencias necesarias para que sea posible su incorporación al mercado laboral. Por ello, el programa debe estar enfocado a la preparación para el empleo y organizado en materias o cursos funcionales y profesionales, así como de formación emocional y habilidades sociales. El programa debe promover la formación integral, para que los alumnos puedan lograr su desarrollo personal y aumentar su autonomía.
- Las Universidades deberán participar en investigaciones periódicas, que serán coordinadas por la Fundación ONCE, con el objetivo de evaluar el desarrollo e impacto de los programas y avanzar hacia una estrategia global para la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual. Las Universidades se responsabilizarán y comunicarán a la Fundación ONCE datos sobre la situación profesional y personal de cada participante. La información deberá facilitarse al inicio del programa, a su finalización y 6 meses después de su finalización. La Fundación ONCE pondrá a disposición de las Universidades una herramienta informática para la recogida y comunicación de datos. El suministro de esta información constituye un requisito obligatorio establecido por el Fondo Social Europeo, por lo

que su incumplimiento por parte de las Universidades supondrá una infracción grave de las bases de esta convocatoria.

Duración y metodología de los Programas.

Los programas deben contener al menos 30 créditos ECTS por curso. El plan de estudios y las asignaturas deben promover los siguientes objetivos de aprendizaje:

- Adquirir y aplicar los conceptos, teorías y principios de la resolución de problemas y la toma de decisiones.
- Adquirir compromisos sociolaborales que contribuyan a su crecimiento como ciudadanos de pleno derecho.
- Adquirir y demostrar las habilidades sociales y emocionales necesarias para participar con éxito en diferentes entornos y trabajar en equipo
- Adquirir habilidades de gestión de las tecnologías de la información y la comunicación que les permitan resolver eficazmente las tareas relacionadas con su trabajo.
- Desarrollar actitudes flexibles y capacidad de adaptación al cambio
- Participar con éxito en prácticas en entornos laborales ordinarios.

Estos objetivos de aprendizaje pueden perseguirse en las siguientes asignaturas:

- Formación específica / profesional
- Formación en habilidades laborales
- Entrenamiento en comunicación, habilidades sociales y emocionales, entrenamiento cognitivo.
- Prácticas con preparadores laborales que les introduzcan en el empleo con apoyo para conseguir un empleo ordinario. Las prácticas pueden ofrecerse en el contexto de la Universidad.

La financiación proporcionada por la Fundación ONCE se limita a convocatorias anuales. Los programas, sin embargo, pueden comprender dos cursos académicos si están diseñados para avanzar en una formación más especializada del alumno. En estos casos, los alumnos deben ser los mismos en ambos cursos. Las universidades deben justificar cada curso académico y solicitar financiación para el segundo curso académico en la siguiente convocatoria de propuestas.

Metodología:

- Sin perjuicio de las metodologías que pueda desarrollar el equipo docente de cada universidad, deben tenerse en cuenta, al menos, las siguientes cuestiones metodológicas:
- *Diseño Universal para el Aprendizaje*: La enseñanza debe ser inclusiva, lo que implica un enfoque didáctico que responda a las necesidades formativas de todos los alumnos. Los materiales y actividades diseñados deben ser accesibles para todos los alumnos.
- *Acciones tutoriales*: Todos los alumnos deben tener un tutor de referencia. La función de los tutores será acompañar y orientar a los alumnos y a sus familias durante su etapa formativa para un óptimo rendimiento en el programa.

- *Aprendizaje-servicio*: Se recomienda promover el uso de metodologías que fomenten el aprendizaje a partir de experiencias de voluntariado, logrando así la participación social y el aprendizaje curricular.
- *Aprendizaje cooperativo*: Se recomiendan técnicas de enseñanza basadas en la cooperación para mostrar a los alumnos cómo apoyarse mutuamente y establecer objetivos de aprendizaje comunes que les permitan convivir con personas diversas.
- *Aprendizaje basado en problemas*: El Espacio Europeo de Educación Superior promueve un modelo de aprendizaje basado en competencias. Se recomienda el aprendizaje de competencias transversales para ayudar a los estudiantes a tomar decisiones sobre problemas concretos que puedan encontrarse en el futuro.
- *Seminarios de formación*: Los expertos invitados pueden participar en el programa y desarrollar seminarios de formación específicos sobre un tema de interés para los estudiantes. Estos seminarios pueden estar orientados a reforzar algunos contenidos importantes para la futura empleabilidad de los alumnos.
- *Agrupaciones flexibles*: La diversidad de competencias de los alumnos puede requerir que algunos cursos se desarrollen en agrupaciones flexibles.

Importes de financiación

El programa está cofinanciado tanto por la Iniciativa de Empleo Juvenil como por el Fondo Social Europeo a través del Programa Operativo de Empleo Juvenil, siendo la Fundación ONCE el Organismo Intermedio del citado Programa Operativo. Las Universidades beneficiarias de esta convocatoria recibirán una cuantía máxima de 4.000 euros por cada estudiante que finalice el programa (deberá asistir al menos al 80% del total de horas del programa). Cada universidad podrá recibir un máximo de 60.000 euros para el desarrollo de un programa anual de formación.

Algunos datos del programa a nivel nacional

El número de universidades que desarrollan programas con la financiación proporcionada por la Fundación Once ha aumentado de 15 en 2017 a 23 en 2020.

Tabla 1 Número de universidades que desarrollan programas con la financiación proporcionada por la Fundación Once

| Llama a 2017-2018 | Llama a 2018-2019 | Llama a 2019-2020 |
|--------------------------|--------------------------|--------------------------|
| 228 alumnos | 323 alumnos | 335 alumnos |
| 15 universidades | 21 universidades | 23 universidades |
| U. de Alcalá | U. de Alcalá | U. de Alcalá |
| U. de Alicante | U. de Alicante | U. de Alicante |
| U. de Almería | U. de Almería | U. de Almería |
| U. de Burgos | U. de Burgos | U. de Barcelona |
| U. de Castilla La Mancha | U. Camilo José Cela | U. de Burgos |
| U. Complutense | U. de Cantabria | U. Camilo José Cela |
| U. de Extremadura | U. de Castilla La Mancha | U. de Cantabria |
| U. de Granada | U. CEU San Pablo | U. de Castilla La Mancha |
| U. de Jaén | U. de Extremadura | U. CEU San Pablo |
| U. de La Coruña | U. de Granada | U. de Gerona |
| U. de Málaga | U. de Jaén | U. de Granada |
| U. Miguel Hernández | U. de La Coruña | U. de Jaén |
| U. de Murcia | U. de Málaga | U. de La Coruña |
| U. Pablo Olavide | U. Miguel Hernández | U. de La Rioja |
| U. de Navarra | U. de Murcia | U. de Málaga |
| | U. Pablo Olavide | U. Miguel Hernández |
| | U. de Navarra | U. de Murcia |
| | U. Rey Juan Carlos | U. Pablo Olavide |
| | U. Rovira y Virgili | U. Politécnica de Madrid |
| | U. de Salamanca | U. de Navarra |
| | U. de Valencia | U. Rovira y Virgili |
| | | U. de Salamanca |
| | | U. de Valencia |

Emplea resultados

Las universidades participantes en las convocatorias de la Fundación ONCE han incluido en sus programas formativos la realización de prácticas en las propias universidades y/o en empresas externas ordinarias. Las universidades han desarrollado estas prácticas hasta ahora siguiendo la metodología del empleo con apoyo, contratando preparadores laborales para apoyar a los estudiantes.

Algunas de las empresas externas en las que los alumnos han realizado sus prácticas les han contratado al finalizar la formación. Los contratos realizados inmediatamente después de finalizar el proceso formativo demuestran la utilidad de estos cursos para alcanzar el objetivo final de autonomía e inclusión laboral de los jóvenes con discapacidad intelectual.

Cuadro 2 Contratos realizados después de las prácticas

| Universidad | 2017-2018 | | 2018-2019 | |
|------------------|-----------------------------------|--|-----------|--|
| | Contratos | Empresas | Contratos | Empresas |
| Alcalá | 3 | Carrefour Envases Ondu Empresa de manipulación de alimentos | 3 | Orpea Sanchinarro Carrefour Ministerio de Educación |
| Alicante | 9 | Sprinter Hotel Meliá Alicante Espais Verds Ayuntamiento de Torrevieja Grupo Inditex Examen público aprobado Jimten Alicante Asociación Aspanias de Elche Sartenes y Compañía | 4 | Corte Inglés (Centro Comercial) Hotel Meliá Alicante Nike Sprinter |
| Almería | 3 | Club de natación Almería - Empresa de limpieza Clece Mc Donalds Residencia de ancianos Ballesol | 2 | McDonald's Residencia de ancianos Ballesol |
| Burgos | 6 | Bar Restaurante Tienda de la Universidad de Burgos Oficina de Medio Ambiente del Ayuntamiento de Burgos Servicios Compass Universidad y Aspanias Sprinter | | |
| Camilo José Cela | No participó en esta convocatoria | | 4 | Dachser Envera Cesur Orpea Ibérica |
| Cantabria | No participó en esta convocatoria | | 3 | Ayuntamiento de El Astillero Universidad de Cantabria Escuela Kostka |
| Extremadura | 4 | "Lavandería industrial" "Centro de la Luz" Servicios a empresas Ayuntamiento de Badajoz Cooperativa creada para promover un sello de calidad de los alimentos típicos extremeños | | |
| Granada | 3 | Leroy Merlin Hotel Meliá Granada Universidad de Granada | 6 | Ecoparque (Aspogrades) Grupo de Hoteles Porcel Grupo Hoteles Porcel Lavanderías Carrefour Laboratorios Rovi Centro Reina Sofía |

| | | | | |
|--------------------|-----------------------------------|--|-------------|---|
| Jaén | 4 | Oficial SAS Ayuntamiento de Jaén Centro lúdico | 6 | Servicio Andaluz de Salud Unidad de Residencia y Estancias Diurnas (Ilunion Baena) Ayuntamiento de Jaén Bolera de Linares Centro de Ocio Taller protegido Aprompsi |
| Málaga | 4 | Museo | | |
| Miguel Hernández | 5 | Pikolinos Fundación Juan Perán Pikolinos Alcampo Carrefour Pizza hut | 5 | Tempe Fundación Juan Perán- Pikolinos Fundación para la Salud Infantil Sprinter |
| Murcia | 4 | Leroy Merlin Vidal Espinosa RTE favorito | 1 | Prosegur |
| Pablo Olavide | 4 | Crustum Panem Limpia Everis | 3 | Empresa del sector cárnico |
| Pública de Navarra | 11 | Transporte Feradetrans Gureak Fundación Caja Navarra Aspace Tasubinsa Programa de empleo para personas con síndrome de Down Funcionario de la Gobierno de España Funcionario del Gobierno de Navarra ILUNION | | |
| Rey Juan Carlos | No participó en esta convocatoria | | 1 | Fundación Roncalli |
| Rovira y Virgili | No participó en esta convocatoria | | 5 | Gobierno Civil de Tarragona Aprodisca CRAI de la URV |
| Salamanca | No participó en esta convocatoria | | 3 | Feltrero Discoteca Ayuntamiento de Salamanca Renfe (contrato Ilunion) |
| Valencia | No participó en esta convocatoria | | 4 | CERMI Circo Finestra Nou Circ PANARIA MLV (Logística Modular Valenciana) del grupo Ilunion Muñoz y Bosch |
| Total | 60 (26%) | 60 (26%) | 50 (15%) | 50 (15%) |

Conclusión

La valoración e impacto de los programas llevados a cabo hasta el momento ha sido altamente positiva para todos los participantes implicados: jóvenes con discapacidad intelectual, sus familias, toda la comunidad universitaria (profesores, alumnos, personal de servicios, etc.) organizaciones de discapacidad y empresas. En este sentido, cabe destacar que el ítem mejor valorado (puntuación de 4,76 sobre 5) por los alumnos en el cuestionario final elaborado por Fundación ONCE, corresponde a la pregunta 9, en la que se les pregunta

sobre la opinión general del curso. La gran mayoría de los alumnos, 9 de cada 10, consideraron interesante el curso y lo recomendarían a un familiar, amigo o conocido.

Los jóvenes con discapacidad intelectual están adquiriendo las habilidades y conocimientos necesarios para poder acceder a un empleo ordinario. Se sienten como cualquier otro estudiante en un entorno de socialización privilegiado como es la universidad, y además se gradúan como los demás universitarios, lo que contribuye a su autoestima, expectativas profesionales y oportunidades laborales.

Enfoque desarrollado por la Universidad de Salamanca: Programa Unidiversitas

Programa Unidiversitas

El programa UNIdiVERSITAS fue diseñado para proporcionar formación universitaria a jóvenes con discapacidad intelectual y del desarrollo, con el fin de mejorar su autonomía y formación académica y laboral. El objetivo es mejorar sus competencias sociolaborales para facilitar el acceso al mercado laboral y el acceso a puestos de trabajo en empresas ordinarias, utilizando cuando sea necesario la modalidad de empleo con apoyo. Además, su paso por la Universidad les proporciona una experiencia inclusiva en la que participarán como miembros de pleno derecho de la comunidad universitaria.

El diseño del programa UNIdiVERSITAS es coherente con el modelo de definición de la discapacidad intelectual y del desarrollo, que establece que las dificultades en la DID están relacionadas con las habilidades conceptuales, sociales y prácticas (Schalock et al. 2010, 2011; Verdugo, Schalock, Thompson y Guillén, 2013). Por lo tanto, son estos tipos de habilidades los que guiaron la organización y el desarrollo del programa. Además, el programa se ha diseñado de acuerdo con las recomendaciones del "Informe sobre el Modelo de Normas de Acreditación de Programas de Educación Superior para Estudiantes con Discapacidad Intelectual: Un camino hacia la educación, el empleo y la vida en la comunidad" elaborado por el Grupo de Trabajo de Acreditación del Centro Nacional de Coordinación [NCCAW] de Think College¹⁸⁸.

La principal metodología de enseñanza del programa es el marco del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). El DUA es un conjunto de principios, directrices y puntos de control para el diseño y desarrollo de planes de estudio e instrucción que pretende garantizar la igualdad de oportunidades para las personas, independientemente de sus características y capacidades. Se basa en la investigación de las ciencias del aprendizaje, y sus tres principios fundamentales se centran en el despliegue de apoyos y alternativas para el qué (redes de reconocimiento), el cómo (redes estratégicas) y el por qué (redes afectivas) del aprendizaje. El DUA permite desarrollar experiencias de aprendizaje de forma flexible para satisfacer las necesidades de cada alumno, proporcionando múltiples medios de representación (p. ej., lectura fácil), compromiso (p. ej., métodos de evaluación variados) y motivación (p. ej., despliegue de diversas metodologías activas de enseñanza). En palabras de Rao, Smith y Lowrey (2017), "el DUA se considera un enfoque de diseño curricular para alumnos con y sin discapacidad que tiene el potencial de apoyar la inclusión significativa de alumnos con discapacidad intelectual en contextos educativos ordinarios". Además, se han aplicado las ideas del diseño universal para la transición (Gabriels, Thoma, Bartholomeu y Scott, 2010). En conjunto, el diseño curricular de la titulación se basa en la consideración de los principios de ambos enfoques:

- Considera los múltiples ámbitos de la vida.
- Proporciona múltiples formas de evaluación.
- Promover la autodeterminación.
- Proporciona múltiples recursos y perspectivas.

¹⁸⁸ <https://thinkcollege.net/>

- Proporciona múltiples formas de representación.
- Proporciona múltiples formas de compromiso y motivación.
- Proporciona múltiples formas de acción y expresión.

Con ello, se ha garantizado la accesibilidad de la información (todos los contenidos docentes se adaptaron a lectura fácil), métodos de participación/evaluación adecuados a los objetivos (evaluaciones basadas en diferentes criterios objetivos, subjetivos y de participación) y han permitido el despliegue de un conjunto de estrategias docentes para mejorar la motivación (la propia variedad de métodos docentes y la labor continua de tutoría y apoyo de los preparadores laborales contratados con cargo al presupuesto de la titulación). En las sesiones presenciales, se ha desplegado un conjunto de metodologías docentes dirigidas a implementar de la mejor manera posible los principios del Diseño Universal para el Aprendizaje. La docencia se ha llevado a cabo en un aula con una disposición espacial no tradicional de mesas y sillas móviles; las clases tradicionales (es decir, lección magistral o clase magistral) se han reducido al mínimo y la mayoría de los profesores han utilizado el aprendizaje cooperativo y basado en problemas, y centrado en. Desde el primer día, los estudiantes disponen de una guía académica (adaptada para facilitar su lectura) con información esencial sobre la titulación. Además, a través de la plataforma de aprendizaje (Moodle) han tenido acceso a diversa información y recursos (suscripción al calendario, versión móvil de la plataforma, pautas de comunicación alumno-profesor, vídeos y materiales adicionales)

En la mayoría de las clases, los alumnos han realizado tanto trabajo individual como en grupo. La composición de los grupos dentro del aula la ha realizado cada profesor con el asesoramiento de los preparadores laborales, para promover la ayuda entre los alumnos. Además, se han creado grupos específicos para trabajar las habilidades numéricas y la gestión del dinero con los alumnos que obtenían malos resultados en estas actividades. Así, los preparadores laborales proporcionaron apoyo específico e individualizado para que estos alumnos adquirieran estas habilidades.

El programa UNIdiVERSITAS se ofrece como un diploma (es decir, una certificación específica expedida por una institución de educación superior que ofrece una formación específica, no oficial) de la Universidad de Salamanca. Su primera edición comenzó en 2018-2019. Tiene una duración de un curso académico (38 ECTS) y se imparte en la Facultad de Psicología de la Universidad de Salamanca. En la presente edición (2019-2020) hay 17 alumnos matriculados.

El programa consta de dos partes. La primera parte del programa (de noviembre a marzo) se centra en la enseñanza de competencias transversales que pueden ser necesarias para desempeñar una amplia gama de trabajos. Estas competencias se dividen en las siguientes materias:

- Comunicación oral y escrita aplicada al ámbito laboral
- Competencias para la comunicación digital
- Aprender a pensar y autogestionarse
- Inteligencia emocional y trabajo en equipo
- Competencia Numérica Aplicada al ámbito personal, académico y laboral
- Inglés
- Vida independiente

- Relaciones laborales y gestión de riesgos

Además, y para mejorar aún más su empleabilidad y fomentar la motivación hacia la búsqueda activa de empleo, recibieron formación en técnicas de búsqueda de empleo. En esta asignatura se enseñan las siguientes habilidades: saber dónde buscar ofertas de empleo, aprender a redactar un CV o cómo hacer una entrevista de trabajo o, por ejemplo, *o encontrar empleo utilizando las redes sociales*. Desde el primer momento se trabajó la motivación y la importancia de implicarse activamente en la búsqueda de empleo.

Durante la segunda parte (de marzo a mayo) los alumnos realizan sus prácticas en diferentes empresas o servicios de la universidad, según sus preferencias. Así, tras analizar las preferencias laborales de cada alumno, realizan sus prácticas siguiendo la metodología del empleo con apoyo. Los estudiantes son formados por dos preparadores laborales en las tareas y competencias específicas relacionadas con su puesto de trabajo. Esta formación y apoyo tiene lugar una vez que están en su puesto de trabajo. Este planteamiento de formación encaja en el elemento de "apoyo en el trabajo" del empleo con apoyo. Estas prácticas tienen una duración de 150 horas, equivalentes a una asignatura de 6 créditos ECTS.

Además, todos los estudiantes tienen que redactar y presentar en público al final del programa un "Proyecto Fin de Carrera" que pretende comunicar de forma estructurada los logros alcanzados durante el periodo de prácticas.

La figura 5 muestra la estructura del programa y su organización en función de las habilidades de conducta adaptativa que queremos que mejoren los alumnos.

| MODULE | MATTER | SUBJECT | 38 ECTS |
|---------------------------------------|--------------------------------|---|---------|
| (1) CONCEPTUAL | (1.1) COMMUNICATION | (1.1.04) English | 3 |
| (1) CONCEPTUAL | (1.1) COMMUNICATION | (1.1.06) Oral and written communication applied to employment settings | 4 |
| (1) CONCEPTUAL | (1.1) COMMUNICATION | (1.1.07) Competences for digital communication | 3 |
| (1) CONCEPTUAL | (1.2) SELF DETERMINATION | (1.2.08) Learning to think and self-management | 4 |
| (2) SOCIAL | (2.1) SOCIAL SKILLS | (2.1.09) Emotional intelligence and teamwork | 6 |
| (3) PRACTICAL | (3.1) PERSONAL AUTONOMY | (3.1.01) Independent living | 3 |
| (3) PRÁCTICAL | (3.2) JOB SKILLS I | (3.2.02) Labor relations and risk management | 2 |
| (3) PRACTICAL | (3.2) JOB SKILLS I | (3.2.03) Job search | 2 |
| (3) PRACTICAL | (3.4) APPLIED NUMERICAL SKILLS | (3.4.05) Numerical competence applied to the personal, academic and labor areas | 3 |
| (4) INTERNSHIP (SUPPORTED EMPLOYMENT) | (3.3) JOB SKILLS II | (3.3.10) Support employment internships | 6 |
| (5) FINAL PROJECT | | | 2 |

Figura 5 Estructura del programa UNIdiVERSITAS

Período académico

Las clases impartidas en la primera parte del título, han sido necesarias tanto para realizar adecuadamente las prácticas como para mejorar la empleabilidad de los estudiantes. Según la opinión de los estudiantes (recogida a través de una encuesta al final del programa) las clases les han permitido demostrar una serie de habilidades y conocimientos en el puesto de trabajo. En concreto, destacaron las siguientes habilidades como las más útiles durante el periodo de prácticas:

- Habilidades sociales

- Asertividad
- Empatía
- Dar y recibir opiniones
- Escucha activa
- Competencias digitales
- Trabajo en equipo
- Gestión del tiempo
- Toma de decisiones
- Autonomía personal
- Comunicación oral y escrita
- Delegación
- Conocimientos numéricos
- Gestión de riesgos

Prácticas de empleo con apoyo

Las prácticas de empleo con apoyo se desarrollan de marzo a mayo, generalmente en horario de mañana de 9.00 a 13.00 horas, aunque en algunos casos el horario de trabajo ha sido ligeramente diferente para garantizar la coincidencia del alumno y el tutor profesional.

Durante el periodo de prácticas, casi todos los estudiantes han contado con el apoyo de un preparador laboral y dos tutores profesionales (compañeros de trabajo). Sólo 4 estudiantes han tenido un único tutor profesional y un preparador laboral.

La metodología utilizada durante el periodo de prácticas es la del empleo con apoyo. Todo el proceso de prácticas se desarrolla desde una perspectiva individualizada y de ajuste personal de intereses y capacidades para la elección del puesto a desempeñar durante el periodo de prácticas. Para ello, se lleva a cabo un proceso de orientación laboral con preparadores laborales. Así, en la fase previa a las prácticas, se aplicaron herramientas de recogida de información profesional, en concreto, se administró un inventario de preferencias laborales y se preparó una entrevista personalizada con elementos de la plantilla Perfil Profesional - Modelo EUSE, a la que se añadieron algunas preguntas nuevas.

La entrevista final permitió recoger datos de los siguientes apartados: (1) datos personales, (2) personas implicadas en las deliberaciones sobre los intereses profesionales de los estudiantes, (3) estado de salud y datos sobre discapacidad, (4) estudios realizados, (5) formación complementaria recibida, (6) historial laboral, (7) aficiones e intereses y (8) preferencias laborales. En relación con este último aspecto, se recogen datos sobre: expectativas, carrera ideal, tareas laborales preferidas, condiciones laborales preferidas, entorno laboral preferido. También se recogen datos sobre (9) las habilidades y capacidades de cada alumno: habilidades de la vida diaria, habilidades de comunicación, habilidades de interacción social, rutina diaria e información adicional que cada alumno considere de interés. Todas las preguntas sobre preferencias laborales se refuerzan con nuevas preguntas formuladas de distintas formas y con preguntas de reflexión sobre su capacidad y el ajuste de su formación y habilidades a los requisitos del puesto elegido.

Una vez que cada estudiante decide en qué trabajo quiere formarse, y se comprueban las aptitudes/formación y los requisitos del puesto, el programa se pone en contacto con las empresas seleccionadas y los servicios de la Universidad seleccionados.

Con los servicios y empresas que aceptan participar, se realizan los protocolos del "convenio interno de cooperación educativa para la realización de las prácticas". Los convenios se gestionan a través del Servicio de Inserción Profesional, Prácticas, Empleo y Emprendimiento (SIPPE) de la Universidad, en el registro centralizado de convenios de cooperación educativa para la realización de prácticas externas de la Universidad de Salamanca.

Una vez firmados los acuerdos y protocolos de colaboración interna y tras una entrevista informativa con los responsables de cada empresa y de los Servicios Universitarios, se procede al análisis del puesto de trabajo.

El análisis de cada puesto de trabajo, como se explica en otro apartado de este informe, se realiza en colaboración entre los trabajadores de las empresas o servicios de la Universidad seleccionados y los preparadores laborales. El objetivo de este análisis es identificar las posibles dificultades que pueda tener el alumno, con el fin de diseñar los apoyos necesarios para el correcto ajuste entre el rendimiento del alumno y las exigencias del puesto de trabajo.

Durante el periodo de prácticas, los preparadores laborales registran todos los procedimientos de trabajo para que los alumnos aprendan las tareas laborales sin dificultad. Además, se diseñan distintos apoyos para las necesidades específicas de cada alumno. También se adaptan los manuales de prevención de riesgos laborales para facilitar su lectura.

Por tanto, además de las competencias transversales estudiadas en el primer periodo del programa, cada alumno recibe formación adicional en las tareas y competencias específicas del puesto que ha desempeñado durante las prácticas. Por ejemplo, los que realizaron sus prácticas en el puesto de "responsable de servicios e información" tuvieron que demostrar una serie de competencias y aprender una serie de tareas, que luego fueron evaluadas por sus tutores profesionales. Ejemplo de competencias:

- Puntualidad
- Flexibilidad en el lugar de trabajo
- Organización
- Responsabilidad
- Honestidad
- Resolución de problemas, manejo de conflictos y contingencias
- Capacidad manual para realizar tareas
- Capacidad para trabajar sin supervisión
- Capacidad de trabajo en equipo
- Habilidades comunicativas
- Observación
- Habilidades

Resultados académicos

La estructura general del programa académico está organizada como un conjunto de módulos (habilidades conceptuales, habilidades sociales, habilidades prácticas, prácticas de empleo con apoyo) y asignaturas. Además, existe un catálogo de competencias transversales y específicas que se concretan en un conjunto de resultados del aprendizaje. Los resultados del aprendizaje son enunciados que describen los conocimientos o destrezas que los alumnos deben adquirir al finalizar una asignatura concreta. Estos resultados del aprendizaje son evaluados por cada profesor utilizando diversas metodologías de evaluación. Por último, dado que el programa debe ajustarse al sistema de calificación numérica de la Universidad de Salamanca, cada estudiante tiene una calificación media en cada asignatura que refleja más o menos el grado en que ha alcanzado los resultados del aprendizaje. La calificación media global de los participantes en la primera edición fue de 8,4 (DE = 0,6) con un mínimo de 7,50 y un máximo de 9,23 sobre 10.

La nota media obtenida por nuestros estudiantes durante sus prácticas ha sido de 8,7 sobre 10 (DE = 0,9). Su rendimiento fue evaluado por sus colegas de profesión.

En cuanto a otros indicadores de rendimiento, describiremos que el porcentaje medio de asistencia a clase fue del 96,7%, lo que denota un alto nivel de participación de los alumnos.

En resumen, el nivel de adquisición de competencias tras este periodo fue muy adecuado y, de hecho, muchos participantes destacaron la utilidad de este primer periodo para el desarrollo de las prácticas laborales posteriores.

Resultados de empleabilidad

En general, el programa Universitas ha cumplido con éxito los objetivos de empleo. En primer lugar, porque ha servido para formar a todos los alumnos en un conjunto de competencias transversales o blandas que son útiles para cualquier trabajo, en cualquier sector, y para desempeñar las tareas de cualquier puesto de trabajo. En segundo lugar, el programa ha permitido a cada alumno realizar un periodo de prácticas de 2 meses, durante el cual ha aprendido las tareas de un puesto específico. El puesto ha sido elegido por el propio alumno tras un periodo de orientación y siempre teniendo en cuenta sus intereses profesionales. Y lo más importante, los propios alumnos han destacado que el programa les ha aportado algo que no tenían, la confianza y la seguridad de saber desempeñar las tareas de un puesto.

Por ejemplo, tras la primera edición del programa Universitas (2018-2019):

3 alumnos (todos varones) están trabajando: 1 primero en el puesto de carpintero en la empresa Feltrero, y luego en una discoteca; otro en el puesto de conserje en un centro del Ayuntamiento de Salamanca, y el tercero atendiendo a pasajeros con discapacidad en Renfe contratado por Ilunion.

- 1 estudiante (hombre) ha trabajado como oficial de mudanzas y aunque la empresa donde hizo las prácticas le ofreció un contrato, decidió cambiar de profesión y actualmente está haciendo un curso de mantenimiento de edificios.
- 1 alumno (hombre), es finalista en un proceso de selección para una residencia de ancianos (Residencia Clece Vitam Salamanca), cuya apertura está prevista en breve.

- 7 alumnos (5 mujeres y 2 hombres) están preparando las oposiciones para la plaza de Oficial de Servicios e Información de la Universidad de Salamanca. Además, 2 de ellos están admitidos para opositar como auxiliar administrativo en Andalucía. Además, una de ellas acaba de participar en un proceso de selección de personal en el Corte Inglés, y está a la espera de los resultados. La otra alumna ha realizado en los últimos meses un curso de Auxiliar de Comercio y próximamente comenzará unas prácticas en Carrefour.
- 4 estudiantes (2 hombres y 2 mujeres) están preparando las pruebas de acceso libre para obtener el Título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria (ESO), lo preparan desde una organización y en estos momentos de encierro siguen las clases a través de una plataforma online. Inicialmente los exámenes iban a ser en mayo, pero con la actual situación de alarma se han pospuesto. El objetivo de estos alumnos es obtener el título de ESO y después prepararse para Oficial de Información y Servicios.

Una vez que los estudiantes se gradúan, se les pone en contacto con distintas organizaciones, agencias de colocación y empresas de trabajo temporal a las que envían sus CV. Además, les informamos de algunas ofertas de trabajo o formación que nos llegan de algunas asociaciones y que pueden ser adecuadas para ellos. También se les facilitan contenidos de fácil lectura para preparar la oposición a un puesto de funcionario de servicios e información.

Conexión con recursos comunitarios y empleadores

Una vez que los alumnos se graduaron, se realizaron las gestiones necesarias para ponerlos en contacto con distintas entidades que forman parte de la Plataforma de Entidades para el Empleo de Salamanca. Del conjunto de entidades que integran esta plataforma, se seleccionaron aquellas que dedican su actividad a personas con discapacidad o jóvenes en riesgo de exclusión social. Entre ellas: Accem, Adsis, Asecal, Cáritas, COCEMFE, Inserta, Asociación Tas y YMCA. En todas ellas se entrevista a los alumnos que quieren participar y se les incluye en sus ofertas de empleo. Además, algunos de los alumnos, que no tenían el título de Educación Secundaria Obligatoria, participarán en las clases de preparación para las pruebas libres de ESO en YMCA, a través del programa formativo "Tú puedes con la ESO: segunda oportunidad para los jóvenes", que les ayudará a obtener el título de ESO mediante itinerarios formativos individualizados.

Asimismo, se ha facilitado información a los alumnos sobre las nuevas convocatorias de oposiciones, proporcionándoles resúmenes e información general adaptada a una lectura fácil.

Evaluación

La evaluación de la actividad del programa Unidiversitas se ha desarrollado a distintos niveles y se ha abordado con diferentes metodologías. En primer lugar, el equipo de dirección y coordinación del propio diploma ha mantenido reuniones periódicas en las que se han abordado cuestiones relacionadas con la evaluación de diferentes aspectos del propio diploma. En cuanto a los alumnos, se ha mantenido en todo momento una comunicación fluida con el grupo y su delegado sobre la marcha del curso, la metodología docente y el funcionamiento general de las distintas asignaturas. En cuanto al profesorado, se ha mantenido una comunicación directa desde el inicio de la titulación, con reuniones conjuntas de coordinación inicial y mensajes con información en forma de documentos para facilitar y normalizar los diferentes aspectos de la puesta en marcha de la titulación. Una vez finalizada la participación de cada profesor, se han mantenido

reuniones informales para comentar su participación en la titulación, los problemas surgidos y otros aspectos relacionados con su acción docente. La participación del profesorado es muy variable y se ajusta a su deseo inicial (algunos han impartido sólo 5 horas y otros más de 20). La mayoría de los profesores no sólo participan en la docencia, sino que también colaboran en otras cuestiones

Además, se realizan encuestas de satisfacción y opinión tanto a alumnos como a profesores para obtener indicadores globales medios que permitan valorar la titulación desde el punto de vista de alumnos y profesores. A continuación se resumen los principales aspectos de la evaluación. *Instrumentos de evaluación:*

- **Para los alumnos:** Cuestionarios elaborados por el programa para cada contenido.
- **Para el profesorado:** La evaluación del profesorado se ha realizado con una encuesta basada en la utilizada por el sistema de calidad de la Universidad de Salamanca. Se ha adaptado el modelo estándar para ajustarlo a algunas cuestiones específicas del programa Unidiversitas.

Personal del programa

El equipo de Unidiversitas está formado por 5 personas: 2 codirectores, 2 preparadores laborales y un profesor de la Facultad de Psicología, miembro del instituto de investigación sobre discapacidad de la Universidad de Salamanca, INICO, que ha sido un apoyo realmente importante en todas las fases del proyecto desde su redacción hasta su finalización. El programa incluye:

- Un total de 24 profesores de diferentes titulaciones de grado de la Universidad de Salamanca (Educación, Psicología, Trabajo Social, entre otras) y servicios. La participación en el programa es voluntaria y oscila entre 5 y más de 20 horas lectivas, en función de su disponibilidad.
- 27 tutores profesionales que han desempeñado el papel de apoyos naturales. Los tutores profesionales son compañeros de trabajo que enseñan al estudiante con discapacidad la profesión, actúan como modelos de conducta y proporcionan apoyos siguiendo los consejos de nuestros preparadores laborales.
- 16 tutores académicos, asociados a las Facultades de Educación y Psicología, así como a distintos servicios de la Universidad. Estos profesores participan como docentes en el programa y también ofrecen apoyo a los estudiantes con discapacidad en diferentes aspectos académicos a lo largo del curso. Los estudiantes pueden ponerse en contacto con sus tutores académicos para pedir explicaciones detalladas sobre un contenido específico, para requerir ayuda a la hora de realizar su proyecto final, o para solicitar apoyo y asesoramiento en aspectos relacionados con la Universidad.
- 17 alumnos sin discapacidad que se incorporaron al programa de mentores. El rol de mentor se entiende como una figura de igual a igual que promueve espacios de participación fuera del aula. Los mentores son estudiantes de máster o de grado que asisten mayoritariamente a la Facultad de Psicología y que desean colaborar como voluntarios con personas con discapacidad intelectual que asisten a Unidiversitas. Su papel es el de iguales, y proporcionan apoyo en aspectos relacionados con la vida universitaria y también organizan actividades fuera del campus de la Universidad.

La contratación de preparadores laborales se realizó mediante convocatoria pública y proceso de selección, solicitándose 2 Titulados Universitarios (Grupo II) para el Título Propio de Experto en Habilidades Sociolaborales, con el perfil, méritos y funciones que se indican a continuación.

- **Conocimientos:**

- Conocimiento del empleo con apoyo
- Conocimientos de recursos humanos
- Conocimientos de lectura fácil
- Conocimiento de las competencias sociolaborales y transversales
- Conocimiento de la formación laboral para personas con discapacidad

- **Méritos:**

- Licenciatura o Grado en Psicología, Terapia Ocupacional o Educación
- Formación en Gestión de Recursos Humanos
- Formación como preparador laboral especializado con apoyo
- Experiencia en el diseño e impartición de formación online y presencial sobre búsqueda de empleo y habilidades sociolaborales de carácter transversal
- Experiencia en formación en competencias sociolaborales de carácter transversal a alumnos con discapacidad
- Formación y experiencia en la creación y adaptación de documentos para facilitar su lectura

- **Funciones:**

- Realizar la evaluación profesional de los estudiantes de UNIdiVERSITAS
- Realizar prospecciones de empleo
- Realizar la evaluación del puesto de trabajo
- Realizar formación complementaria teórico/práctica en UNIdiVERSITAS
- Desempeñar el trabajo de preparador laboral especialista con apoyo durante las prácticas laborales UNIdiVERSITAS
- Crear y adaptar a lectura fácil contenidos sobre competencias sociolaborales / transversales

Contacto con las familias

En cuanto al contacto con las familias, sólo se lleva a cabo en los casos en los que son necesarios para la toma de decisiones, bien porque el alumno no tiene claro en qué le gustaría trabajar y necesita el apoyo de la familia para identificar sus puntos fuertes y débiles, o bien en los casos en los que el alumno tiene una enfermedad orgánica en la que es necesario tener en cuenta si las tareas que ha elegido puede realizarlas sin riesgo, ya que a veces es necesario incluso comentar la decisión con sus médicos...

En la primera edición, sólo se consultó a los familiares en un caso, y en la edición actual en dos.

Conexiones con organizaciones y empresas externas a la universidad

UNIdiVERSITAS presentó su programa de diseño y formación a las principales organizaciones del sector a nivel nacional, que dieron su apoyo al programa mediante una carta de adhesión que lo explicita y autoriza a UNIdiVERSITAS a expresarlo en su sitio web y en los materiales desarrollados. Estas organizaciones son

- Plena inclusión España
- Abajo España
- Asociación Española de Empleo con Apoyo

A nivel local, UNIdiVERSITAS ha establecido sinergias y relaciones con las principales organizaciones locales, en el marco de una estrategia de colaboración desarrollada por el INICO, que se plasma en un Convenio de Colaboración entre la Universidad de Salamanca y las siguientes organizaciones:

- Asprodes
- Plena inclusión Salamanca
- Abajo Salamanca
- Insolamis
- Ariadna

Las empresas con las que se ha contactado en la primera promoción han sido las siguientes:

- Feltrero División Arte S. L dedicada al traslado, almacenaje, diseño y fabricación de embalajes, transporte y exposición de obras de arte y fabricación de piezas de museo.
- Grupo Limcasa, empresa de limpieza y servicios para personas e instituciones.
- Singer Labores. Una pequeña tienda cuya actividad principal es la costura y el bordado a medida.
- WebProgramación Consultoría Informática, dedicada al desarrollo de aplicaciones a medida, páginas Web, tiendas online, Accesibilidad Web, usabilidad.

Una de las principales conclusiones tras implantar este programa durante dos años es que constituye una gran oportunidad no sólo para promover el desarrollo académico de los alumnos con DI, sino también su desarrollo social y personal. Al sentirse ciudadanos de pleno derecho dentro de la comunidad universitaria, observamos mejoras en su autodeterminación, así como en sus aspiraciones futuras. La universidad ofrece un contexto ideal para que se animen a seguir estudiando, a buscar un trabajo mejor, a ampliar su red social y, sobre todo, a sentirse parte de una comunidad que también les pertenece. Este programa también repercute en la propia comunidad universitaria. Los servicios universitarios se han dado cuenta de que muchos de los apoyos prestados a nuestros estudiantes en su lugar de trabajo también son útiles para otros empleados. Han valorado la diversidad como un elemento que aporta riqueza a su servicio. Los profesores también han experimentado que aplicando el UDL pueden mejorar otros cursos que imparten y beneficiar a un mayor número de estudiantes.

En resumen, que las personas con discapacidad intelectual estudien en la Universidad mejora no sólo su empleabilidad, sino también su sentido de pertenencia a la comunidad, ya que la Universidad se convierte en un espacio mucho más facilitador cuando ellos están y participan en ella.

LAS PARTES INTERESADAS Y SUS PERSPECTIVAS

La implicación de los empleadores/empresas en el proceso de Transición a la Vida Postescolar

Mário Pereira, Aida Araújo Rebelo, Ana Margarida Melo y Tânia Figueiredo

Nos gustaría dar un lugar importante a los empresarios en el análisis con las partes interesadas. En toda Europa, las personas con discapacidad no parecen tener fácil acceso al mercado laboral. Además, en muchos países europeos, las personas con discapacidad intelectual parecen estar (casi) totalmente ausentes de las estadísticas de empleo. Algunos acuden a un centro de actividades diurnas para adultos; otros se quedan en casa de sus padres o viven en un centro residencial.

Además de las fluctuaciones del empleo en un mercado laboral organizado de forma capitalista, la gran brecha existente para las personas con discapacidad intelectual puede explicarse principalmente por:

- las bajas expectativas respecto a los niños y jóvenes con discapacidad intelectual
- los programas de transición y los planes de transición, a menudo inexistentes, para los jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad intelectual que abandonan la escuela
- la falta de apoyo específico en materia de empleo para este colectivo (jobcoaching, programas de empleo con apoyo,...) (Riches et.al., 2019)

Por tanto, estamos muy satisfechos de que ASSOL, socio de HiLives, haya podido organizar debates con los empresarios sobre, entre otras cosas: la preparación para el empleo; los programas de transición y el apoyo necesario para el empleo.

Resumen

Este texto reflexiona sobre la importancia de desarrollar un proceso de preparación para la integración socioprofesional de los jóvenes con discapacidad intelectual (DI) y otras limitaciones durante su escolarización.

El trabajo presentado es una investigación basada en la acción/trabajo desarrollado previamente por ASSOL en la creación de asociaciones con empresarios, intentando comprender sus motivaciones, temores y los beneficios que pueden obtener de esta colaboración.

El debate teórico en torno a los conceptos de inclusión socioprofesional se basa en dos autores que han ejercido una gran influencia en la filosofía y las decisiones de ASSOL a lo largo de los años: Los profesores Ad Van Genneep, de la Universidad de Ámsterdam, y Lou Brown, de la Universidad de Madison (Wisconsin, EEUU), que fue uno de los pioneros de los programas de transición de la escuela a la vida adulta, mediante la realización de prácticas en contextos laborales reales.

El trabajo de investigación realizado incluye dos cuestionarios, uno aplicado a 182 empresarios que colaboran con ASSOL, respondido por las entidades; el otro encuestó a 16 profesionales, cuya tarea es apoyar la relación entre los empresarios y las personas atendidas. Estos profesionales trabajan en diferentes programas, a saber: Transición a la Vida Postescolar, Formación Profesional, Empleo con Apoyo y Actividades Ocupacionales, todos ellos con experiencias en contextos laborales reales.

La principal conclusión de esta investigación es que los empresarios están abiertos a recibir a personas con discapacidad, concretamente a jóvenes estudiantes, para que realicen actividades de formación en un contexto laboral real y reconocen que esta cooperación aporta beneficios para su organización y para la persona.

La condición más mencionada, por los empresarios, para el éxito de estos procesos es la existencia de un apoyo cercano y disponible.

También es interesante la diversidad de tamaño y sector de actividad de los empresarios, y parece que todas las actividades u organizaciones pueden acoger a estudiantes con algún tipo o nivel de discapacidad.

Parte I - Transición de la escuela a la vida adulta y laboral

La primera parte presenta los conceptos y metodologías pedagógicas que ASSOL considera esenciales para comprender los objetivos y el proceso de transición de la escuela a la vida adulta y laboral.

Describimos la experiencia de trabajo de ASSOL en relación con las asociaciones con empresarios, así como algunas metodologías utilizadas en el proceso de transición en la educación secundaria.

La segunda parte analiza los cuestionarios y sus posibles conclusiones.

Quién es ASSOL y por qué participa en este proyecto

ASSOL es una organización sin ánimo de lucro con sede en Oliveira de Frades, con intervención en varios municipios de la Comunidad Intermunicipal de Viseu Dão-Lafões, cuya misión es promover la inclusión social de las personas con discapacidad y de las personas con enfermedad mental crónica y discapacitante.

ASSOL depende principalmente de los fondos públicos, pero también de la cooperación de las asociaciones con las empresas. No podríamos hacer nuestro trabajo sin fondos públicos, pero sin las asociaciones con empresas no podríamos alcanzar el mismo nivel de calidad y eficacia.

Este compromiso comenzó de forma natural, paso a paso.

La siguiente tabla muestra cómo la asociación se hizo indispensable en diferentes programas.

Cuadro 3 Asociaciones en diferentes programas

| Servicio | Asociaciones con empresarios |
|--|---|
| Centro de Recursos para la Escuela y la Inclusión (CRI) - Alumnos que tienen una Transición Programa | 44 estudiantes realizan pequeñas prácticas en contextos laborales reales |
| Formación Profesional | Los 180 aprendices hacen sus prácticas en el trabajo real contextos |
| Centro de Recursos de Empleo | 128 personas están en programas de empleo de apoyo, trabajando en centros de trabajo regulares |
| Centro de Actividades Ocupacionales para discapacitados adultos | Alrededor de 75 (de 86) personas realizan alguna actividad en lugares de trabajo habituales |
| USO (Centro de día para personas adultas con enfermedad mental) | Unas 25 (de 45) personas realizan alguna actividad en lugares de trabajo habituales |
| Oficinas del Programa de Apoyo a la Comunidad (GAPRIC) | Las 32 personas apoyadas realizan algunas actividades en lugares de trabajo habituales |

El cuadro siguiente muestra el número de asociaciones activas (con protocolo formal) en cada año, así como la tasa de renovación de estos protocolos.

Cuadro 4 Número de asociaciones activas en cada año

| | 2015 | 2016 | 2017 | 2018 | 2019 |
|---|-------|-------|-------|-------|--------|
| Número total de asociaciones | 354 | 367 | 353 | 427 | 430 |
| Tasa de renovación de los protocolos de asociación | 99,5% | 96,4% | 96,6% | 98,4% | 97,56% |

Asumimos como supuesto previo que no es posible que los alumnos experimenten una buena transición de la escuela al contexto laboral sin tener una experiencia efectiva en este mundo, pero nunca hemos estudiado este problema desde el punto de vista de los empresarios.

Podemos contribuir al Proyecto Hilives estudiando las motivaciones, temores y necesidades de estos socios. Este análisis también nos ayuda a organizar el apoyo necesario para mantener una colaboración productiva y positiva a largo plazo.

Inclusión: Conceptos y alcances

Según Ad Van Gennep (2019), la coinclusión existencial reconoce la discapacidad y, en lugar de intentar cambiarla, la inclusión sí cambia el estatus del individuo en la comunidad.

Este concepto exige la ampliación y variabilidad de las formas de interacción humana, que es una tarea permanente e interminable y requiere un diálogo constante con personas que son "diferentes" y a las que se "permite" seguir siendo diferentes.

Este concepto asume la *diversidad* de los seres humanos; todos somos iguales porque somos seres humanos, pero somos tan especiales que cada ser humano difiere de todos los demás. Por tanto, cada uno de nosotros es un ser humano único. La *igualdad* no es innata, sino el resultado de una evolución social que ha equiparado a los seres humanos que difieren entre sí de forma estructural e inalterable. Este concepto de "inclusión" coexistencial debe ser el fundamento principal de la acción social y pedagógica para hacer realidad la inclusión.

La inclusión en la escuela, en el lugar de trabajo o en la comunidad sólo puede producirse si las personas están presentes. Sólo estando presentes se puede evolucionar hacia un sentimiento de pertenencia y sólo establecido este sentimiento es posible participar en condiciones de equidad y con dignidad.

Por desgracia, el sistema de apoyos conduce a situaciones en las que las personas con discapacidad se ven, con demasiada frecuencia, confinadas a situaciones en las que sólo interactúan con otras personas con discapacidad y con personas a las que se paga para que se relacionen con ellas.

Lou Brown (2016) insiste en la idea de que las relaciones valiosas son las que mantenemos con personas a las que no pagamos por ello.

Una tarea central para los profesionales que apoyan a las personas con discapacidad a cualquier edad, pero especialmente en la edad escolar, es promover el desarrollo de estas redes de apoyo dadas por no profesionales, que son esenciales para:

- Aumentar las posibilidades de que las personas con discapacidad intelectual experimenten un sentimiento de "pertenencia social" gracias a mayores oportunidades de establecer relaciones significativas con otras personas de la comunidad.
- Aumentar la capacidad de la población general para incluir a las personas con discapacidad intelectual en la vida común.

De hecho, la inclusión es siempre inclusión en una red social, que puede definirse como una red dinámica de relaciones importantes en la vida cotidiana de la persona.

Cuando un miembro de la red social apoya a una persona con discapacidad intelectual para que pueda realizar las actividades que elija, puede ser un paso hacia la inclusión.

El concepto de inclusión coexistencial se basa en la afirmación de la individualidad de la persona. La inclusión no debe transformar a la persona, sino que da nuevas formas a su vida a través de las interacciones que se establecen (Ad Van Gennep, 2019).

El empleo inclusivo, condición para la dignidad y la libertad individuales

Tener un trabajo y ganar el dinero necesario para satisfacer nuestras necesidades personales es, en nuestra sociedad occidental, una condición obligatoria para ser reconocido como ciudadano.

"¿Cuál es tu trabajo? ¿A qué te dedicas?" son preguntas principales en la presentación personal de toda persona adulta.

Nuestra experiencia, con personas adultas con DI o con enfermedad mental, demuestra que cuando se les pregunta cuál es su mayor sueño, la respuesta más frecuente es: tener un trabajo.

Aunque, en algunos países occidentales, las personas con discapacidad se benefician de un buen apoyo económico que les permite acceder a unas condiciones de vida decentes, no tiene la misma dignidad social ni el mismo significado que el dinero obtenido por un trabajo remunerado.

Tener trabajo es una condición para acceder a una vida con libertad personal. No tener trabajo conduce a la pobreza, pero también contribuye a reducir las oportunidades de acceso a diversos contactos sociales.

En todo el mundo, el desempleo de las personas con discapacidad constituye una realidad muy negativa y preocupante. En Portugal los datos no son fiables, pero los Censos de 2001 (Instituto Nacional de Estadística, 2002) informan de que en Portugal cerca del 6% de la población tiene algún tipo de discapacidad y que de este universo sólo el 26% trabaja, es decir, el 74% de la población con algún tipo de discapacidad no tiene trabajo. Según el informe de 2019 "Indicadores de Derechos Humanos", del Observatorio de la Discapacidad y los Derechos Humanos, en 2018, del total de parados registrados, el 3,85% tenía discapacidad.

Por otra parte, hay estudios en países occidentales que señalan tasas de desempleo en torno al 90%.

Esto significa que las personas adultas con discapacidad viven en la pobreza y la exclusión social.

Parece claro que la escuela secundaria no prepara a los alumnos para el mercado laboral. La gran pregunta es cuál es o debe ser el papel de la escuela en este proceso.

No sería aceptable que nuestras escuelas fracasaran completamente a la hora de preparar a los mejores alumnos para acceder a la educación superior. Nuestro sueño es que, algún día, veamos que la sociedad muestra la misma preocupación por el fracaso escolar a la hora de preparar a los alumnos con DI para conseguir un trabajo cuando acaben la escuela. Ciertamente, esta situación está relacionada con el funcionamiento de la escuela y con las opciones de enseñanza que se realizan a lo largo de los años escolares, pero pone de manifiesto la importancia de cuidar la preparación de los jóvenes para este cambio en sus vidas.

La importancia de la transición de la escuela al trabajo

Lou Brown fue pionera en el estudio de la importancia de preparar a los alumnos para el trabajo y lo define de la siguiente manera: "La preparación para el trabajo consiste en garantizar que a los alumnos con discapacidad se les proporcionan experiencias, habilidades, ética laboral, actitudes, valores y todo lo necesario para su formación, de modo que en la escuela puedan desempeñar un trabajo en situaciones y actividades reales, de acuerdo con los estándares mínimamente aceptables por los empresarios" (Lou Brown, 2016).

El empleo no sólo depende de la escuela, sino también de muchas otras políticas postescolares. Aunque no disponemos de pruebas científicas, podemos suponer que lo que ocurre en la escuela repercute en las políticas postescolares y en la forma en que la sociedad contempla este problema.

El papel de la escuela es fundamental como acelerador del cambio. En Portugal se puede decir que la educación inclusiva se estableció en la década de 1980, pero sólo en 2015 se publicó una legislación que da el mismo apoyo al empleo abierto al mercado que a los que existían para el empleo protegido.

Este cambio no puede disociarse del hecho de que sólo ahora hay un gran número de jóvenes que terminan la educación "integrada".

El argumento de que no corresponde a la escuela preparar a los jóvenes para el mercado laboral es frágil y no resiste la crítica.

Del mismo modo que los institutos asumen que su trabajo es preparar a los buenos estudiantes para ir a la universidad, también deberían preocuparse de preparar a otros estudiantes para lo que viene después en sus vidas: la vida adulta y laboral.

El reto central debe ser enseñar conocimientos y experiencias que la persona necesitará utilizar en su vida adulta.

El profesor Lou Brown (2016) cuenta la historia de un granjero al que intentó explicar que su hijo con DI aprendería mucho menos que entre el 98%/99% de los alumnos. Tras dialogar un poco, el padre dijo "Si mi hijo va a aprender menos que los demás niños, por favor, enséñale las cosas más importantes que necesita para tener una vida decente en nuestra comunidad".

Así, la escuela debe integrar en el "currículum", concretamente en el Programa Individual de cada alumno, objetivos de aprendizaje directamente relacionados con las competencias necesarias para desempeñar un puesto de trabajo, lo que implica aprender en los contextos en los que serán necesarias.

Lou Brown (2014) introduce dos conceptos interesantes: "evaluación auténtica" e "instrucción auténtica" y los define de la siguiente manera:

- **La evaluación auténtica** consiste en situar a una persona en una situación, actividad o contexto de la vida real y luego determinar las discrepancias significativas entre lo que la persona expresa y los requisitos para un funcionamiento mínimamente aceptable.
- **La instrucción auténtica** consiste en enseñar las habilidades necesarias para una participación significativa en situaciones, actividades y contextos importantes.

Abandonar el espacio físico de las aulas tradicionales sigue siendo un gran problema para las escuelas.

Nuestro sistema educativo, tradicionalmente, no atribuye el mismo valor al trabajo realizado dentro o fuera del aula. En nuestra experiencia, nos ha ocurrido más de una vez, cuando enseñamos a alumnos fuera de la escuela, en lugares de la comunidad, que nos pregunten si sólo estamos paseando. Peor aún es que te vean en una cafetería o restaurante con tus alumnos.

Incluso en los programas de formación profesional para personas con discapacidad, el formador de las sesiones en el aula o taller debe tener una acreditación especial, pero esto no se exige a los formadores que realizan el seguimiento de las prácticas en situaciones laborales reales. Esto demuestra que el valor o la importancia que se da a las dos partes de la formación profesional no es el mismo.

ASSOL se implicó en los planes de transición de la escuela a la vida adulta debido a este prejuicio. Los profesores de educación especial consideran que tienen actividades más importantes que ir a una empresa a preparar o supervisar las prácticas de un alumno y la escuela no tiene recursos para pagar el viaje necesario.

Por ello, el apoyo que prestamos a las escuelas incluye la planificación, el seguimiento y el control de las prácticas fuera de la escuela.

Cuando enseñamos en situaciones de la vida real, uno de los muchos problemas que se plantean es que no es posible aprender por ensayo y error, que es una estrategia de enseñanza muy habitual dentro del aula y en contextos escolares tradicionales.

Cuando enseñamos en situaciones de la vida real, tenemos que utilizar estrategias que eviten el error, porque un solo error puede ser muy problemático.

Si enseñamos a un joven a pelar patatas, no podemos permitir que se corte con el cuchillo. Si enseñamos a una persona a planchar, no podemos permitir que estropee su ropa. Casos aún más dramáticos pueden darse si enseñamos a una persona a cruzar una calle, en la que un solo error puede ser fatal.

Puesto que los alumnos no pueden aprender por ensayo y error, es necesario utilizar estrategias que:

- Da el apoyo necesario para que el alumno realice la actividad sin errores;
- Organiza las actividades de forma que se facilite su realización;
- Trabaja el entorno para que proporcione la alusión necesaria de forma natural.

Transición (tva) y aprendizaje activo

El proceso de Transición de la escuela a la vida adulta (TVA) debe tener en cuenta las teorías y modelos de aprendizaje, atendiendo al mismo tiempo a la especificidad e individualidad de cada alumno en su proceso de aprendizaje.

En este contexto, destacamos algunas de las características de los alumnos con DI y su impacto en el aprendizaje (Lou Brown, 2016):

- Aprenden un número menor de habilidades;
- Necesitan una mayor cantidad de intentos y más tiempo para llevar a cabo un aprendizaje;
- Olvidan más rápido y tienen mayores dificultades en el proceso de recuperación;
- Tienen dificultades para generalizar y transferir conocimientos;
- Presentan mayores dificultades en actividades complejas;
- Tienen mayores dificultades de síntesis.

Desde la década de 1970, las personas con discapacidad intelectual, especialmente los niños y jóvenes, han dejado de ser consideradas enfermas e incapaces de aprender, y han empezado a ser vistas como alumnos con capacidades para aprender y desarrollarse.

El segundo cambio tuvo lugar en los años 90, cuando la AAIDD revisó la definición de discapacidad intelectual diciendo que se trata, en primer lugar, de un problema social y, por tanto, la solución de este problema tiene que producirse dentro de la comunidad en la que vive la persona. La persona con discapacidad intelectual debe contar con el apoyo que le permita situarse como ciudadano en la sociedad, a pesar de sus deficiencias.

Un cambio que también depende de la definición de DI es que el aprendizaje en contextos se ha convertido en un derecho y no en una bondad que elegimos dar.

De este entendimiento se deduce que el principal resultado deseado del apoyo es una mejor calidad de vida, a saber: aumentar las características del entorno, como la presencia de la comunidad, la capacidad de elección, la competencia, el respeto y la participación de la comunidad.

La tradición dice que la persona necesita una preparación previa para poder acceder a una determinada situación de la vida o del trabajo. Desde el momento en que reconocemos como objetivo del apoyo aumentar la participación en la comunidad, la cuestión ya no es la preparación previa, sino el apoyo que damos para que la persona pueda funcionar adecuadamente en esos contextos.

La intención es admitir a la persona en la situación, dejar que aprenda de las experiencias de esta situación y proporcionarle el apoyo necesario si la persona no tiene suficientes conocimientos, habilidades o relaciones.

El apoyo debe prestarse de forma flexible: no todas las personas necesitan la misma intensidad de apoyo, ni apoyo en todas las áreas; además, el apoyo puede y debe reducirse gradualmente.

El apoyo prestado ayuda a posibilitar las amistades, la planificación económica, el apoyo laboral, el apoyo conductual, el apoyo en la vida doméstica independiente, el acceso a la comunidad, la asistencia en la enfermedad, etc.

Hay que partir de la base de que el apoyo no es una función exclusiva de los profesionales y que las actividades de apoyo pueden y tienen que ser realizadas por personas de la red social, que son asistidas, sólo cuando es necesario, por profesionales.

El apoyo tampoco se limita a las áreas de cualquier programa escolar, sino que se prestará en todos los ámbitos de la vida de la persona.

Lo que hacemos con y para las personas discapacitadas puede considerarse un apoyo siempre y cuando aumente las oportunidades de integración y participación y amplíe su libertad personal.

Si eso no ocurre, debemos cuestionarnos si nuestro trabajo está siendo útil para esa persona.

En resumen, la educación debe apoyar el desarrollo personal como parte del proceso que te permite dar forma y contenido a tu vida independiente, de acuerdo con tus necesidades básicas. Cuando hacemos esto en circunstancias de vida normales y de acuerdo con los niveles de vida normales, de forma que éstos se alcancen, entonces apoyamos la calidad de vida de la persona.

La cantidad, la intensidad y la retirada de la ayuda son puntos muy importantes.

Las personas pueden fracasar porque no se les presta el apoyo adecuado durante el tiempo necesario. Tenemos que darnos cuenta de que las personas pueden necesitar o volver a necesitar distintos tipos e intensidades de apoyo. Muy poco es malo, pero demasiado tampoco es bueno. El equilibrio es el reto constante.

APRENDIZAJE ACTIVO

El aprendizaje activo proporciona una mayor posibilidad de desarrollo de habilidades, ya que, mediante la estimulación multisensorial, permite una mayor capacidad de adquisición y movilización de conocimientos.

Así, el proceso TVA promueve este aprendizaje en contextos mediante el desarrollo de prácticas en contextos laborales reales.

El éxito de los procesos de TVA, formación e inserción profesional depende de la motivación y el compromiso de la persona atendida, pero también de la implicación de los técnicos y de la sensibilización y apertura del tejido empresarial. La integración de las personas con discapacidad en la formación debe tener en cuenta sus intereses y necesidades, así como el mercado laboral.

La práctica de ASSOL ha ido corroborando los principios del aprendizaje activo y cooperativo en la medida en que las experiencias reales en el contexto laboral muestran lo siguiente:

- **Ofrece oportunidades que puedan facilitar:**
 - una satisfacción creciente con su propia vida;
 - un sentimiento de amor, afecto y pertenencia que proviene de las relaciones amorosas;
 - una sensación de seguridad que proviene de la capacidad de decidir sus acciones y del control sobre el propio entorno;
 - oportunidades de elección y control.
- **Proporcionar bienestar, donde están los factores importantes:**
 - físico: salud y seguridad personal;
 - materiales: comodidad material y seguridad financiera;

- actividades sociales: actividades cívicas y comunitarias;
- Estimulación intelectual: trabajo útil, interesante y gratificante;
- el ocio y la recreación en una perspectiva de obtención de placer.
- **Promover la estabilidad, la previsibilidad y el control:**

La estabilidad del entorno es una condición importante, pero al mismo tiempo debe haber variabilidad en la intensidad de los apoyos. Disponer de oportunidades, bienestar y estabilidad contribuye sin duda a mejorar el funcionamiento de la persona. Cuanto mejor sea el funcionamiento de la persona en su comunidad, mayor será el reconocimiento de la calidad de la persona como ciudadano igual a los demás en la sociedad.

FORMACIÓN EN LUGARES DE TRABAJO NATURALES

La presencia y la participación del alumno en un puesto de trabajo implica el aprendizaje de un enorme repertorio de comportamientos, en su mayoría de manera informal, que van mucho más allá de las habilidades para realizar tareas.

En el cuestionario entregado a los empresarios, encontramos curioso que una de sus motivaciones más fuertes sea "El reto de ayudar a alguien a desarrollarse como persona y como trabajador", lo que refuerza la importancia de estos aprendizajes informales y muchos de ellos relacionados con valores morales.

- **El aprendizaje de las capacidades globales de trabajo y la generalización de dichas capacidades**

En "*El Modelo de Iniciativa Propia*", Timmer y De Vries (2014) afirman que "las experiencias prácticas en un contexto laboral real, en el mercado abierto" son un buen modelo para esta preparación, al aumentar el aprendizaje de las capacidades generales: orientación (capacidad de pensar en lo necesario para elaborar y diseñar un plan); ejecución (capacidad de pensar en lo que se hace) y evaluación (capacidad de verificar si se alcanzan los objetivos, aprendiendo de y a través de).

- **El aprendizaje de técnicas de trabajo específicas**

Los empresarios no tienen la experiencia ni la obligación de acoger a nuestros alumnos. Así que este trabajo requiere el apoyo de un profesional, para preparar la integración laboral en un entorno de trabajo normal.

Este apoyo profesional tiene una amplia gama de puntos, a saber:

- **Evaluación** de la personalidad, capacidades y deseos de la persona atendida, en relación con el trabajo.
- **Apoyo a la inserción laboral:** análisis del puesto de trabajo, del contexto y de las estrategias que mejoran tanto el entorno como el trabajo y la adaptabilidad de la persona.
- **Apoyo y formación en el puesto de trabajo:** formación, con el apoyo de un profesional, para mejorar el rendimiento en tareas específicas sobre la base de un plan de apoyo.
- **Apoyo posterior a la colocación:** seguimiento y apoyo a largo plazo para facilitar el proceso de mantenimiento de las capacidades previamente adquiridas. Una vez que el trabajador apoyado demuestra que está adquiriendo y mejorando sus capacidades profesionales, el técnico de apoyo empieza a pasar menos tiempo con él en el lugar de trabajo, reduciendo su presencia durante los

periodos en los que el trabajador puede realizar sus tareas de forma autónoma. Esta disminución progresiva del apoyo continuará hasta que el trabajador demuestre su capacidad para realizar tareas en el lugar de trabajo por sí mismo. Durante este tiempo, el profesional colaborará estrechamente con el supervisor del trabajador y, si procede, también con los compañeros de trabajo en el sentido de que asuman la responsabilidad y la supervisión, pasando del apoyo técnico al apoyo natural y comunitario.

- **Apoyo natural en la comunidad:** el principio de igualdad de derechos implica que las necesidades de cada persona son igualmente importantes. Estas necesidades deben ser el punto de partida de la forma en que se organiza la comunidad e implica que todos los medios disponibles en la comunidad se utilicen de forma que todas las personas tengan las mismas oportunidades de participación (inclusión).

APOYO AL EJERCICIO DE LA CIUDADANÍA

El apoyo debe promover la mejora de la calidad de vida, con el resultado de una mayor autonomía, participación e inclusión. La persona no necesita cumplir una determinada condición para que se le permita participar en una actividad o situación determinada. El apoyo debe ser flexible y hay que evaluar constantemente si se necesitan ajustes. La red social de la persona desempeña un papel importante en este apoyo.

Ser un ciudadano igual no exige que la persona con DI funcione a un determinado nivel. De hecho, significa la necesidad de que la sociedad respete la dignidad humana dando a todos sus miembros un estatuto de igualdad. Teniendo en cuenta este estatuto, los miembros de la sociedad con limitaciones biopsicosociales tienen derecho a todo el apoyo que necesiten. El respeto y la protección de la dignidad humana implican tratar a las personas con discapacidad intelectual con dignidad y asumir que tienen derecho a una vida digna.

La atención se centra en la diferencia, la singularidad, la sensación de que cada persona es insustituible y diferente. Sin embargo, las personas también tienen algo en común: todas las personas tienen la misma dignidad, pero cada una difiere de otra de forma permanente y fundamental. La dignidad social conduce a la valoración de la persona como miembro de la comunidad a la que pertenece. (Ad Van Genneep, 2019)

Sin un plan de estudios, ¿qué podemos hacer?

En este proceso de transición, la norma es la individualización.

No tener una norma puede crear un sentimiento de inseguridad en los profesionales implicados.

La enseñanza sin currículo también plantea grandes retos a los profesores y otros profesionales, en programas como la formación profesional y, al límite, incluso el trabajo con adultos con discapacidades muy graves.

De hecho, si no existen currículos ni normas de referencia, los profesionales pueden sentirse inseguros. Más que ayudar a una persona a cumplir un currículum, el reto es hacer que un individuo

Programa que satisfaga las aspiraciones, motivaciones, necesidades y sueños de cada persona.

En ausencia de normas colectivas, las directrices en el proceso de toma de decisiones, que pueden afectar drásticamente a la vida de una persona, tienen principalmente un carácter moral.

Sin patrones que seguir y sin una referencia que nos diga lo que está bien o mal, los dilemas morales serán una constante. En este proceso también es habitual afirmar que lo que es bueno para una persona y muy deseado por ella, puede ser perjudicial para otra.

De ahí la importancia de una comprensión clara de los valores morales, es necesario utilizar técnicas pedagógicas alineadas con estos valores.

Cuando enseñamos, hay dos preguntas importantes: ¿Qué enseñar y por qué? Decidir el "qué" puede ser fácil si tenemos un plan de estudios o un programa que seguir.

Sin este plan de estudios sólo podemos responder a la pregunta **¿qué pasa** si se responde a la pregunta **por qué**:

Lou Brown (2016) propone una lista de "Buenos porqués", que reproducimos porque nos parece una buena lista de mandamientos para los profesionales:

- Es Cronológicamente Adecuado a la Edad;
- Es funcional: reducirá las exigencias a los demás;
- Es una preferencia del alumno: ha pedido que le ayude a aprenderlo;
- Es una preferencia claramente expresada por los padres o tutores;
- Es una preferencia profesional justificable;
- Aumentará el número de entornos y actividades experimentados;
- Aumentará su rango de relación social;
- Mejorará el estado físico, la apariencia y la resistencia;
- Hay una posibilidad razonable de que pueda aprenderlo;
- Hay oportunidades razonables de transferencia, práctica y supervisión natural;
- Ayudará a generar equilibrio curricular;
- Es importante vocacionalmente;
- Aumenta la intimidad, las opciones, el respeto, el orgullo y el estatus social;
- Reducirá la intervención del gobierno en su vida;
- Aumentará las expectativas;
- Aumentará los sentimientos de pertenencia y conexión;
- Es logísticamente factible;
- Los resultados de investigación de calidad aceptable respaldan su enseñanza;
- Cuando los padres les vean hacerlo, las lágrimas correrán por sus mejillas.

PLANIFICACIÓN CENTRADA EN LA PERSONA

La Planificación Centrada en la Persona es un enfoque desarrollado en las décadas de 1980 y 1990, concebido para promover la inclusión social de las personas institucionalizadas de larga duración.

Este enfoque nos permite diseñar Programas Educativos, concretamente programas de transición, alineados con las expectativas, esperanzas y sueños de la persona atendida y su red social.

El centro es la persona y no sus limitaciones. Se da importancia a lo que las personas quieren para su futuro.

El diagnóstico clínico y las dificultades que pueda tener la persona pasan a un segundo plano. El centro de atención son las preferencias, deseos y sueños de cada persona atendida.

En esta metodología, la vida se ve como un viaje, en el que nuestras metas se van ajustando a medida que caminamos. Lo importante es el camino que tenemos por delante, no lo que ya ha quedado atrás.

Ser conscientes de los deseos, intereses, motivaciones y dirección que la persona quiere dar a su vida, nos da capacidad para negociar con ella y definir un conjunto de apoyos coherentes y alineados con su proyecto vital.

La Planificación Centrada en la Persona ayuda a tomar conciencia del futuro deseado de y para la persona atendida y su comunidad. Además, nos proporciona herramientas para planificar acciones hacia ese futuro deseado, concretamente PATH (Pearpoint, O'Brien y Forest, 1993) y MAPA (Falvey *et al.*, 1997). No obstante, las herramientas principales son:

Escuchar y dialogar para asegurarnos de que comprendemos correctamente la dirección que quieren tomar los ciudadanos y cuáles son las opciones que pueden elegir actualmente.

Esta comprensión es necesaria para poder ajustar el apoyo según los deseos de la persona. La negociación del apoyo es la herramienta necesaria para lograr este ajuste.

La participación de las personas atendidas en el proceso de planificación es indispensable, así como la de sus familiares, amigos y red social. Es muy importante que los cuidadores directamente implicados también participen en la planificación.

En relación con esta metodología, ASSOL ha traducido y editado dos libros en Portugal:

- PATH: Planificación de Mañanas Alternativas con Esperanza (2009);
- Toda mi vida es un círculo (2011).

Este enfoque y sus herramientas son muy útiles cuando ayudamos a una persona o a una familia a pensar en un futuro con esperanza. Es esta visión de futuro la que da una dirección a la vida de la persona y nos permite organizar el apoyo necesario y posible.

Transición de la educación secundaria a la vida postescolar: nuestra experiencia

Se diseña un Plan Individual de Transición (PIT) para los alumnos que se benefician de las adaptaciones curriculares más restrictivas. Según nuestra legislación, los alumnos deben iniciar un proceso de transición tres años antes del término de la escolaridad obligatoria, es decir, a los 15 años y/o al inicio de los tres primeros cursos de bachillerato/secundaria (Ferreira & Pereira, 2015).

A través del Centro de Recursos para la Escuela y la Inclusión (CRI), ASSOL tiene una trayectoria de unos 25 años de cooperación con 8 institutos en Transición Postescolar (TVA) para alumnos con las adaptaciones curriculares más restrictivas.

A lo largo de este tiempo se produjeron algunas frustraciones, pero también vivimos muchas situaciones muy buenas, que nos estimulan a seguir adelante.

La experiencia demuestra que existe una gran disponibilidad de empleadores lo que nos permite encontrar lugares de prácticas para todos los estudiantes que lo deseen, y casi siempre en las áreas de su preferencia.

Las condiciones geográficas limitan el abanico de actividades que los estudiantes pueden elegir realizar en sus prácticas, porque su ubicación debe estar muy cerca de la escuela. La mayoría de las veces los estudiantes deben ir a pie, porque no disponemos de una red de transportes.

Una de las grandes dificultades que se plantean es que estas etapas se consideran una actividad secundaria del Programa Educativo Individual.

Aún así, con demasiada frecuencia las prácticas se consideran una forma de ocupar al estudiante en las horas en las que la escuela tiene dificultades para encontrarle actividades.

La importancia de preparar a estas personas para la vida postescolar no está arraigada en la cultura de la escuela, lo que dificulta que estas prácticas duren más tiempo, según los deseos y necesidades del estudiante y de la empresa.

Lou Brown (2016) menciona que en el último año de escolaridad estas prácticas deberían ocupar la mitad del horario escolar. En nuestra realidad ha sido difícil conseguir más de dos tardes o dos mañanas porque se da prioridad a las actividades académicas, incluido el apoyo de profesores de "educación especial".

A pesar de las dificultades, ha sido posible dar pasos en lo que creemos que es la dirección correcta, pero es importante asegurarse:

- **Un vínculo entre el Plan Individual de Transición (PIT) y el Programa Educativo**

La transición debe ser un proceso continuo de desarrollo del alumno, lo que significa realizar actividades para fomentar su autonomía y diversas habilidades personales y esenciales a lo largo de su trayectoria escolar, que son imprescindibles en entornos extraescolares.

Es obligatorio en nuestra legislación garantizar que el PIT siga siendo un componente del PEI y no un instrumento autónomo y desconectado. El técnico de transición debe trabajar en estrecha coordinación con la escuela para que todo el trabajo pueda enmarcarse adecuadamente en el documento que discrimina las adaptaciones curriculares (PEI) y vincularse al trabajo de sus profesores de clase y de educación especial, aceptando siempre el principio de que la escuela es la entidad responsable del proceso educativo del alumno (Ferreira & Pereira, 2015).

- **Ese estudiante debe hacer una elección bien informada**

El proceso de elección del lugar de prácticas está condicionado por la voluntad del estudiante, pero también por factores externos, como la disponibilidad de la empresa elegida, así como la proximidad o existencia de transportes compatibles.

Para identificar y respetar los deseos y sueños de los alumnos, pero también las expectativas de la familia, es necesario establecer una red de apoyo que puede implicar la utilización de todo tipo de apoyos naturales existentes en la comunidad, e incluso apoyos más específicos que debe garantizar la familia, implicándola activamente.

El proceso de sensibilización del lugar de prácticas implica una flexibilidad de los técnicos para poder ajustarse a los horarios y disponibilidad de las empresas, lo que no siempre es fácil para los profesores debido a la rigidez de los horarios escolares. Sin embargo, la flexibilidad y la voluntad de apoyar siempre que sea necesario sigue siendo un factor crucial para el éxito de este proceso.

- **Aspectos prácticos: fases del proceso, negociación, mediación, trabajo en asociación**

El proceso de transición (TVA) implica varios pasos que hemos descrito sintéticamente (Ferreira & Pereira, 2015).

- **Selección profesional:** el elemento central es el diálogo con los alumnos y sus familias, así como las visitas a distintas empresas y servicios comunitarios. El alumno necesita estar bien informado para poder elegir. Estas visitas pueden ser más abiertas (cuando el alumno aún no tiene un área de preferencia) o más dirigidas (cuando el alumno ya tiene alguna idea de lo que quiere).
- **Negociación de las prácticas:** En la que participan el estudiante, la escuela y la empresa.
- **Búsqueda de lugares de prácticas:** La búsqueda del lugar adecuado para cada estudiante según sus intereses y posibilidades.
- **Preparación de las PIT:** El proceso sólo comienza cuando todos los actores -escuela, alumno y familia- llegan a un entendimiento común. En esta fase se define el lugar de las prácticas, se deciden las tareas a realizar, los horarios, el transporte al lugar y las responsabilidades de cada parte.
- Para cada práctica, se organiza una lista de tareas que el alumno puede realizar, que, en la práctica, funciona como el plan de estudios de la actividad, además de servir de guía para todos los elementos implicados.
- Es importante que el técnico de TVA tenga ciertos conocimientos de análisis de tareas para poder identificar las que son accesibles al alumno y ayudar a establecer objetivos de aprendizaje adaptados a sus capacidades y motivaciones. Esta cuestión es esencial para que el alumno no se quede estancado en la realización rutinaria de unas tareas demasiado sencillas, y para evitar que, por el contrario, se enfrente continuamente a exigencias que superan sus capacidades, lo que genera frustración y abandono de la tarea. Mantener altos niveles de motivación en el alumno es fundamental para que el proceso de TVA tenga éxito.
- **Presentación del alumno a la empresa:** Debemos cuidar aspectos como la presentación del alumno a la empresa y el protocolo escrito.
- **Seguimiento de las prácticas:** El técnico debe ajustar la frecuencia de las visitas en función de cada situación, equilibrando su presencia para que no se entienda como inaccesible o distante y, por otro lado, evitar que se sienta como molesta.
- El seguimiento tiene como objetivo ayudar a resolver problemas logísticos, mediar en las situaciones que puedan surgir, planificar el aprendizaje y su evaluación continua y periódica y articularse con la escuela.

- **Transmisión de información entre la empresa y la escuela:** La escuela debe estar al tanto de todo el proceso, por lo que el profesional de TVA transmite la información relevante sobre las prácticas a los profesores e informa al lugar de trabajo de prácticas sobre los temas relevantes que involucran al alumno (Ferreira & Pereira, 2015).

El proceso incluye también:

- Evaluación al final de los periodos lectivos;
- La Autoevaluación del alumno;
- Evaluación de la satisfacción familiar;
- Evaluación del alumno por parte de la empresa/entidad (Ferreira & Pereira, 2015).

Parte II - Colaboración de los empresarios

Disponibilidad, Motivaciones, Temores y Condiciones

La Parte II de este estudio pretende procesar los datos obtenidos a través de los cuestionarios aplicados tanto a los empresarios que acogen a personas apoyadas como a los empleados de ASSOL que median y prestan apoyo a los empresarios.

Cuestionario para empresarios

El cuestionario del empresario se diseñó específicamente para el presente estudio y consta de tres partes esenciales. La primera parte permite caracterizar a los empresarios a nivel sociodemográfico y el ámbito de su colaboración con ASSOL. La segunda parte pretende reconocer la valoración que hacen los empresarios de sus motivaciones, temores y condiciones. La tercera y última parte, evaluada a través de una pregunta abierta, quiere conocer la opinión de los empresarios sobre la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral.

METODOLOGÍA DE TRATAMIENTO Y ANÁLISIS DE DATOS

Para el análisis de los datos relativos al cuestionario de los empresarios, se utilizó el análisis descriptivo, que se basa en el estudio de las características no uniformes de las unidades observadas o experimentadas. Se utiliza para describir los datos a través de la estadística, por lo que en el presente estudio se utilizaron las medidas absolutas (n) y relativas (%) de tendencia central y dispersión como es el caso de la media (M) y la desviación estándar (DE), siempre que fue necesario (Pestana & Gageiro, 2014).

A partir de la pregunta 3, los sujetos respondieron a cada afirmación en una escala *Likert* que iba de 1 (nada importante) a 5 (totalmente importante). Dado que las clasificaciones resultaron ser muy similares, no permitiendo mostrar diferencias muy claras entre la importancia de los factores, se entendió completar el análisis creando un sistema de puntuación de las distintas respuestas, lo que permitió percibir algunas diferencias interesantes de subrayar.

En vista de lo anterior, las respuestas se presentan distribuyendo el número de respuestas, con su porcentaje en cada nivel de la escala, u ordenando los factores jerárquicamente. Nos hemos tomado la libertad de realizar una operación que consiste en multiplicar el nivel de la escala (1, 2, 3, 4 ó 5) por el número de respuestas registradas y hacer la suma respectiva. Esta puntuación, que no tiene un significado especial, porque mantiene puntuaciones muy equilibradas, permite una lectura más fácil y también evidencia algunos matices. Los factores de cada una de las tablas ya están ordenados, según esta puntuación ponderada.

Muestra y disponibilidad

El cuestionario se envió a 272 empresarios que han establecido protocolos de cooperación con ASSOL para integrar a personas con discapacidad en sus actividades.

Respondieron un total de 182 entidades, y se comprobó que:

- 136 (74,7%) son entidades privadas, 19 (10,4%) son IPSS/ONG y 27 (14,8%) sector público/municipios;
- Estas 182 entidades están distribuidas en 41 campos diferentes de actividad económica;
- Estas entidades emplean a una media de 28 trabajadores;
- Cada entidad acoge, de media, a una persona con discapacidad;
- El 50% de las entidades colaboran con ASSOL desde hace más de 5 años (Tabla 5).

Estos datos llevan a la conclusión de que todos los tipos de entidades y todos los tipos de actividades económicas tienen potencial para acoger a personas con discapacidad y/o algún nivel de incapacidad.

Además, dado que constituyen la mayoría de las personas apoyadas por ASSOL, predominan los empleadores que acogen a aprendices en formación profesional (60,4%), seguidos de cerca por las pequeñas prácticas realizadas en el contexto de la transición a la vida postescolar (30,8%) (Tabla 6).

También se puede deducir que, una vez establecida la cooperación, ésta tiende a continuar, ya que sólo el 22,5% de las entidades lleva colaborando un año o menos.

Se subraya que los empresarios se encuentran en la zona de la CIM (Comunidad Intermunicipal Viseu Dão Lafões), una región marcada por la interioridad, en la que la actividad económica es muy desigual entre los distintos municipios. Según el estudio sobre el "Poder de Compra Concelhio - 2017" (Instituto Nacional de Estadística, 2017), la región de Viseu Dão-Lafões tiene un poder de compra *per cápita* del 80,4% de la media nacional, y se verifica que en algunos municipios este valor se sitúa entre el 60 y el 65%.

Tabla 5 Caracterización sociodemográfica

| | N | % | Media | DP | Gama |
|---|-----|------|-------|-------|----------|
| Entidad | | | | | |
| Empresa | 136 | 74.7 | | | |
| IPSS/ONG | 19 | 10.4 | | | |
| Municipio/sector público | 27 | 14.8 | | | |
| Nº de trabajadores | 133 | ---- | 28.56 | 70.36 | 01 - 600 |
| Años colaborando con ASSOL | | | | | |
| Alrededor de 1 año | 41 | 22.5 | | | |
| Más de 2 años | 49 | 26.9 | | | |
| Más de 5 años | 37 | 20.3 | | | |
| Más de 10 años | 22 | 12.1 | | | |
| Más de 15 años | 20 | 11 | | | |
| Más de 20 años | 13 | 7.1 | | | |
| Nº de personas con discapacidad acoge a la entidad | 177 | ---- | 1.59 | 1.55 | 0-10 |

| | | Sí | No |
|--|---|------|------|
| Transición a las Prácticas de Vida Posescolar | n | 56 | 126 |
| | % | 30.8 | 69.2 |
| Formación Profesional | n | 110 | 72 |
| | % | 60.4 | 39.6 |
| Prácticas o contratos de integración | n | 46 | 136 |
| | % | 25.3 | 74.7 |
| Empleo con apoyo | n | 22 | 160 |
| | % | 12.1 | 87.9 |
| Experiencias socioprofesionales | n | 46 | 136 |
| | % | 25.3 | 74.7 |

Motivaciones

En esta edición pretendíamos conocer las motivaciones de los empresarios para el mantenimiento de las asociaciones y no tanto las motivaciones iniciales, porque a menudo la implicación comenzó con cierta persistencia e insistencia de los trabajadores de ASSOL. La muestra garantiza que las motivaciones son el resultado de una experiencia vivida.

En la Tabla 7 muestra la frecuencia y el porcentaje de las respuestas, con una importancia idéntica para casi todos los factores. Sin embargo, cabe destacar que los empresarios fueron unánimes en su opinión, mencionando las variables como totalmente importantes: "ASSOL garantiza apoyo siempre que hay alguna dificultad" (59,9%), "Es una forma de ayudar a quien lo necesita" (57,7%), "El reto de ayudar a alguien a desarrollarse como persona y como trabajador" (56%). Para los empresarios, los factores "Algunas personas con discapacidad, debido a su entusiasmo por la vida, son una fuente de inspiración" (36,3%) y "Su presencia da una imagen positiva de la organización" (30,8%), se consideraron muy importantes para mantener la asociación.

A través de la puntuación ponderada que tuvimos la audacia de realizar, es posible jerarquizar, de forma más clara, los factores por el nivel de importancia que revelan para los empresarios. Así, se percibe que las dos afirmaciones con mayor puntuación ponderada son de carácter moral, personal y de responsabilidad social y la tercera es la confianza en el apoyo prestado por ASSOL. Cabe destacar que la importancia del trabajo realizado sólo aparece en séptimo lugar (en ocho posibilidades), lo que permite suponer que el acceso de los empresarios no depende de las capacidades laborales de la persona.

Cuadro 7 Factores que llevaron a mantener la asociación con ASSOL

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|--|---|-----|-----|------|------|------|-----|------|
| El reto de ayudar a alguien a desarrollarse como persona y como trabajador. | n | -- | -- | 18 | 54 | 102 | 780 | 8 |
| | % | -- | -- | 9.9 | 29.7 | 56 | | 4.4 |
| Es una forma de ayudar a los necesitados. | n | 1 | -- | 20 | 46 | 105 | 770 | 10 |
| | % | 0.5 | -- | 11 | 25.3 | 57.7 | | 5.5 |
| ASSOL proporciona apoyo siempre que haya alguna dificultad. | n | -- | -- | 21 | 41 | 109 | 754 | 11 |
| | % | -- | -- | 11.5 | 22.5 | 59.9 | | 6 |
| Algunas personas con discapacidad, por su entusiasmo vital, son fuente de inspiración. | n | -- | 8 | 44 | 66 | 47 | 625 | 17 |
| | % | -- | 4.4 | 24.2 | 36.3 | 25.8 | | 9.3 |
| Su presencia da una imagen positiva de la organización. | n | 4 | 14 | 47 | 56 | 40 | 597 | 21 |
| | % | 2.2 | 7.7 | 25.8 | 30.8 | 22 | | 11.5 |
| La persona atendida crea un buen ambiente de trabajo. | n | -- | 15 | 55 | 55 | 36 | 595 | 21 |
| | % | -- | 8.2 | 30.2 | 30.2 | 19.8 | | 11.5 |
| El trabajo que hacen las personas. | n | 8 | 11 | 67 | 44 | 34 | 586 | 18 |
| | % | 4.4 | 6 | 36.8 | 24.2 | 18.7 | | 9.9 |
| La convivencia entre los trabajadores, en general, ha mejorado. | n | 5 | 17 | 61 | 57 | 20 | 550 | 22 |
| | % | 2.7 | 9.3 | 33.5 | 31.3 | 11 | | 12.1 |

* 1 (poco importante) 2 (ligeramente importante) 3 (importante) 4 (muy importante) 5 (totalmente importante) WS (puntuación ponderada) NR (no responde)

Ante la pregunta "¿qué ganan las personas con discapacidad que son acogidas en tu entidad?", los empresarios presentan consistencia y coherencia en sus respuestas, así, hay acuerdo en el nivel de importancia (totalmente importante) que atribuyen a los siguientes factores: "Se sienten importantes porque tienen un trabajo" (61%), "Son apreciados por sus colegas" (49,5%), "Ganan un lugar en la sociedad" (48,4%), "Son vistos de forma más positiva" (45,6%), "El trabajo les ayuda a estabilizar su vida" (44,5%) y "Siempre hay alguien que se hace amigo suyo" (44%) (Tabla 7).

Mediante la puntuación ponderada y la jerarquización de los factores por el nivel de importancia que revelan para los emprendedores, se comprueba que los tres primeros ítems con mayor puntuación están directamente relacionados con el tema de la inclusión en la comunidad y la sociedad. Los emprendedores consideran que, al ser una red de apoyo, amplían el abanico de posibilidades de las personas con discapacidad intelectual para aumentar las oportunidades de establecer relaciones significativas con los demás, desarrollar sentimientos de pertenencia social, así como permitir el aumento del número de personas que se comprometen a ayudar al éxito de la persona apoyada. Estos resultados también indican que el apoyo natural en la comunidad se basa en el principio de igualdad de derechos, lo que implica que las necesidades de cada persona tienen la misma importancia.

Una vez más, se comprueba que la cuestión financiera es el ítem que resulta menos importante para los empresarios, situándose al final de la tabla (Tabla 8).

Tabla 8 Beneficios que obtienen las personas con discapacidad en las entidades

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|--|---|----|-----|------|------|------|-----|-----|
| Se sienten importantes porque tienen un trabajo. | n | -- | -- | 18 | 47 | 111 | 797 | 6 |
| | % | -- | -- | 9.9 | 25.8 | 61 | | 3.3 |
| Son apreciados por sus colegas. | n | -- | -- | 24 | 59 | 90 | 758 | 9 |
| | % | -- | -- | 13.2 | 32.4 | 49.5 | | 4.9 |
| Encuentran su lugar en la sociedad. | n | -- | -- | 20 | 62 | 88 | 748 | 12 |
| | % | -- | -- | 11 | 34.1 | 48.4 | | 6.6 |
| El trabajo les ayuda a estabilizar sus vidas. | n | -- | 1 | 23 | 65 | 81 | 736 | 12 |
| | % | -- | 0.5 | 12.6 | 35.7 | 44.5 | | 6.6 |

| | | | | | | | | |
|--|---|-----|-----|------|------|------|-----|-----|
| Su salud física y mental mejoró. | n | 1 | 1 | 23 | 72 | 75 | 735 | 10 |
| | % | 0.5 | 0.5 | 12.6 | 39.6 | 41.2 | | 5.5 |
| Ahora se les ve de forma más positiva. | n | -- | 1 | 24 | 61 | 83 | 733 | 13 |
| | % | -- | 0.5 | 13.2 | 33.5 | 45.6 | | 7.1 |
| Siempre hay alguien que se hace amigo de ellos. | n | -- | 1 | 24 | 61 | 80 | 718 | 16 |
| | % | -- | 0.5 | 13.2 | 33.5 | 44 | | 8.8 |
| Los consejos de los compañeros les ayudan a resolver mejor los problemas cotidianos. | n | -- | 3 | 30 | 69 | 67 | 707 | 13 |
| | % | -- | 1.6 | 16.5 | 37.9 | 36.8 | | 7.1 |
| Mejoraron su comportamiento. | n | -- | 5 | 23 | 68 | 71 | 706 | 15 |
| | % | -- | 2.7 | 12.6 | 37.6 | 39 | | 8.2 |
| Pueden ganar más dinero. | n | 2 | 5 | 41 | 51 | 68 | 679 | 15 |
| | % | 1.1 | 2.7 | 22.5 | 28 | 37.4 | | 8.2 |

Los empresarios afirman que si dejaran de recibir a personas con discapacidad en sus empresas, perderían a alguien importante para ellos (56,1%) y que el entorno estaría más triste (39,5%). Por otra parte, llama la atención que las personas con discapacidad no se consideren un factor negativo, porque la mayoría está totalmente en desacuerdo con la afirmación "Dejaríamos de preocuparnos" (57,1%). Estos datos están en consonancia con las puntuaciones totales obtenidas, que permitieron comprobar esta misma jerarquía a nivel de los factores más y menos importantes para los empresarios (Tabla 9).

Cuadro 9 Consecuencias de no acoger a personas con discapacidad en la empresa

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|--|---|------|------|------|------|------|-----|------|
| Perderíamos a alguien importante para nosotros. | n | 1 | 8 | 52 | 54 | 48 | 629 | 19 |
| | % | 0.5 | 4.4 | 28.6 | 29.7 | 26.4 | | 10.4 |
| El ambiente de trabajo sería más triste. | n | 5 | 17 | 70 | 47 | 25 | 562 | 18 |
| | % | 2.7 | 9.3 | 38.5 | 25.8 | 13.7 | | 9.9 |
| Perderíamos a alguien que ejecuta tareas indispensables. | n | 24 | 31 | 56 | 27 | 9 | 407 | 35 |
| | % | 13.2 | 17 | 30.8 | 14.8 | 4.9 | | 19.2 |
| Pérdida de productividad. | n | 33 | 37 | 60 | 13 | 3 | 354 | 36 |
| | % | 18.1 | 20.3 | 33 | 7.1 | 1.6 | | 19.8 |
| Ya no tendríamos ninguna preocupación. | n | 57 | 47 | 33 | 10 | 5 | 315 | 30 |
| | % | 31.3 | 25.8 | 18.1 | 5.5 | 2.7 | | 16.5 |

* 1 (poco importante) 2 (ligeramente importante) 3 (importante) 4 (muy importante) 5 (totalmente importante) WS (puntuación ponderada) NR (no responde)

Miedos

Al analizar las respuestas relativas a la pregunta sobre los temores que tenían los empresarios antes de iniciar el experimento, se comprueba que los factores mencionados con mayor frecuencia están directamente relacionados con el bienestar psicológico y la integridad física, a saber, "Hacerse daño" (46,7%) y "No adaptarse" (44,5%) (Tabla 10). Por otra parte, se puede comprobar, ordenando los factores, que los que se revelan con un nivel de importancia menor para los empresarios son los que se refieren a las cuestiones de discriminación y a la posibilidad de algún tipo de lesión, en el sentido de que las personas apoyadas podrían estropear máquinas o materiales. Quizás, debido a la experiencia que los empresarios tienen con ASSOL, estos resultados puedan ser un reflejo de la confianza depositada en el trabajo que se ha realizado a lo largo del tiempo, en la forma en que la empresa forma y ajusta el perfil del sujeto a las funciones a realizar, siendo los técnicos de seguimiento los agentes facilitadores. Es un proceso de elección y preparación de la "persona adecuada para el puesto adecuado", buscando el equilibrio entre las exigencias del puesto y el perfil de la persona, que como trabajador pueda desempeñar eficazmente su función en un puesto que justifique el lugar que ocupa.

En cuanto a las cuestiones de no discriminación, se cree que el cambio de mentalidad se produjo por la multiplicación de experiencias exitosas.

Tabla 10 Temores mencionados antes de empezar el experimento

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|--|---|------|------|------|------|------|-----|------|
| Que no se adaptaban al lugar de trabajo. | n | 9 | 15 | 70 | 54 | 27 | 600 | 7 |
| | % | 4.9 | 8.2 | 38.5 | 29.7 | 14.8 | | 3.8 |
| Que saldrían heridos. | n | 14 | 19 | 52 | 48 | 37 | 585 | 12 |
| | % | 7.7 | 10.4 | 28.6 | 26.4 | 20.3 | | 6.6 |
| Que necesitaban mucha ayuda para completar las tareas. | n | 9 | 35 | 67 | 40 | 17 | 525 | 14 |
| | % | 4.9 | 19.2 | 36.8 | 22 | 9.3 | | 7.7 |
| Que tuvieran momentos agresivos o comportamientos que no pudiéramos manejar. | n | 19 | 31 | 57 | 41 | 15 | 491 | 19 |
| | % | 10.4 | 17 | 31.3 | 22.5 | 8.2 | | 10.4 |
| Que interferirían en el trabajo del compañero. | n | 26 | 48 | 52 | 26 | 9 | 427 | 21 |
| | % | 14.3 | 26.4 | 28.6 | 14.3 | 4.9 | | 11.5 |
| Que destrozarían máquinas y materiales. | n | 35 | 48 | 51 | 22 | 8 | 412 | 18 |
| | % | 19.2 | 26.4 | 28 | 12.1 | 4.4 | | 9.9 |
| Que nuestros trabajadores no les aceptaran y ayudaran. | n | 43 | 31 | 42 | 31 | 11 | 410 | 24 |
| | % | 23.6 | 17 | 23.1 | 17 | 6 | | 13.2 |
| Que los clientes no aceptaran su presencia. | n | 49 | 38 | 43 | 22 | 8 | 382 | 22 |
| | % | 26.9 | 20.9 | 23.6 | 12.1 | 4.4 | | 12.1 |

* 1 (poco importante) 2 (ligeramente importante) 3 (importante) 4 (muy importante) 5 (totalmente importante) WS (puntuación ponderada) NR (no responde)

Condiciones

La mayoría de los empresarios mencionan que, para mantener la asociación, es esencial que a la persona le guste estar en la empresa (68,7%), que el apoyo de ASSOL esté siempre disponible (62,6%) y que los colaboradores se lleven bien con las personas apoyadas (52,2%). Aunque el apoyo financiero del gobierno tiene cierto peso, una gran parte de la muestra lo desvaloriza (31,8%) (Tabla 11).

Al analizar los factores ordenados por la puntuación ponderada obtenida, se comprueba que la condición más importante sigue refiriéndose a que a la persona apoyada le guste el lugar de prácticas/trabajo. Al mismo tiempo, los factores relacionados con el apoyo de ASSOL también tienen un alto grado de importancia, porque la experiencia demuestra que esta disponibilidad de apoyo es esencial para garantizar una buena mediación entre la persona apoyada y el empresario. Este seguimiento tiene como objetivo principal ayudar a resolver problemas logísticos, mediar en situaciones que puedan surgir, planificar el aprendizaje y su evaluación continua y periódica y articularse con la escuela/empresa. En la ordenación jerárquica de los factores, la cuestión financiera sigue sin revelar un alto nivel de importancia, y los empresarios parecen valorar más los aspectos relacionados con el desarrollo emocional y personal positivo y saludable de las personas apoyadas.

De las 182 empresas que respondieron al cuestionario, 114 colaboran con prácticas de TVA, formación profesional o experiencias socioprofesionales para las que no existe apoyo financiero del gobierno. De las 68 empresas restantes, 46 colaboran en contratos y prácticas de inserción profesional en los que existe un apoyo financiero relevante y 22 tienen personas empleadas, bajo las medidas de empleo con apoyo que tiene un componente financiero.

Cuadro 11 Factores indispensables para mantener la asociación

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|--|---|------|-----|------|------|------|-----|------|
| Que la persona atendida disfrute de la compañía. | n | -- | -- | 12 | 40 | 125 | 821 | 5 |
| | % | -- | -- | 6.6 | 22 | 68.7 | | 2.7 |
| El apoyo de ASSOL. | n | 1 | 2 | 20 | 41 | 112 | 789 | 6 |
| | % | 0.5 | 1.1 | 11 | 22.5 | 61.5 | | 3.3 |
| Que el soporte de ASSOL está siempre disponible. | n | -- | -- | 22 | 38 | 114 | 788 | 4.4 |
| | % | -- | -- | 12.1 | 20.9 | 62.6 | | 4.4 |
| Que los compañeros se lleven bien con la persona atendida. | n | -- | -- | 21 | 53 | 95 | 750 | 13 |
| | % | -- | -- | 11.5 | 29.1 | 52.2 | | 7.1 |
| Apoyo financiero gubernamental. | n | 24 | 11 | 23 | 40 | 62 | | 22 |
| | % | 13.2 | 6 | 12.6 | 22 | 34.1 | 585 | 12.1 |

* 1 (poco importante) 2 (ligeramente importante) 3 (importante) 4 (muy importante) 5 (totalmente importante) WS (puntuación ponderada) NR (no responde)

En opinión de los empresarios, la participación de personas con discapacidad y/o minusvalías en sus entidades ayuda a transformar la sociedad. Así, para esta transformación, los empresarios consideran los factores: "Trabajar es mejor que vivir de subsidios" (56%) y una mayor conciencia de su valor (45,6%). Los empresarios califican de "muy importantes" los siguientes factores para la transformación de la sociedad: se acostumbran a estar y hablar con gente diferente (42,9%), se tiene una visión más positiva de ellos (40,7%), la gente es más receptiva a acogerlos (39,6%) y realizan una importante contribución a la economía (34,6%) (Tabla 12).

Al analizar los datos teniendo en cuenta la puntuación ponderada, se verifica el patrón anteriormente mencionado, así como la toma de conciencia del valor de las personas con apoyo y el hecho de que trabajar es mejor que vivir de subsidios, siguen revelando los factores que los empresarios consideran más importantes en la transformación de la sociedad. Esto puede permitirnos concluir que se ha producido un reconocimiento progresivo de la discapacidad y un aumento de la capacidad para comprender el término inclusión (Tabla 12).

Tabla 12 Opinión sobre los factores que ayudan a transformar la sociedad con la participación del PDI en las empresas

| | | 1 | 2 | 3 | 4 | 5 | WS | NR* |
|---|---|-----|-----|------|------|------|-----|------|
| Tomamos conciencia de su valor. | n | -- | -- | 21 | 69 | 83 | 754 | 9 |
| | % | -- | -- | 11.5 | 37.9 | 45.6 | | 4.9 |
| Trabajar es mejor que vivir de las subvenciones. | n | 1 | 5 | 21 | 42 | 102 | 752 | 11 |
| | % | 0.5 | 2.7 | 11.5 | 23.1 | 56 | | 6 |
| Estamos más receptivos para recibirlos y apoyarlos. | n | 1 | -- | 28 | 72 | 70 | 723 | 11 |
| | % | 0.5 | -- | 15.4 | 39.6 | 38.5 | | 6 |
| Tenemos una visión más positiva de ellos. | n | -- | -- | 25 | 74 | 69 | 716 | 14 |
| | % | -- | -- | 13.7 | 40.7 | 37.9 | | 7.7 |
| Nos acostumbramos a estar y hablar con personas diferentes. | n | 1 | -- | 22 | 78 | 62 | 689 | 19 |
| | % | 0.5 | -- | 12.1 | 42.9 | 34.1 | | 10.4 |
| Contribuyen de forma importante a la economía. | n | 1 | 7 | 37 | 63 | 60 | 678 | 14 |
| | % | 0.5 | 3.8 | 20.3 | 34.6 | 33 | | 7.7 |
| Cada vez es más frecuente encontrarse con personas con discapacidad en varios lugares y bajo diferentes circunstancias. | n | -- | 3 | 38 | 64 | 57 | | 20 |
| | % | -- | 1.6 | 20.9 | 35.2 | 31.3 | 661 | 11 |

* 1 (poco importante) 2 (ligeramente importante) 3 (importante) 4 (muy importante) 5 (totalmente importante) WS (puntuación ponderada) NR (no responde)

Opiniones sobre la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral

La última pregunta, de respuesta abierta, pretendía conocer la opinión de los empresarios, a modo de síntesis, sobre su opinión acerca de la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral. Respondieron un total de 98 encuestados.

Las respuestas más frecuentes fueron que es una oportunidad de integración profesional y social, (9,9%), un valor añadido/beneficio para ambas partes (8,8%), hay valoración personal y profesional de las personas con discapacidad (6,6%), fomenta la inclusión, la integración en el mercado laboral, la independencia económica y la valoración personal (4,9%), aumenta la autoestima y el sentimiento de utilidad en el trabajo (4,9%) y es un proyecto positivo para la sociedad (4,4%) (Tabla 13).

Tabla 13 Opinión sobre la integración de las personas con discapacidad en el mundo laboral

| | n | % |
|--|-----|------|
| Es una oportunidad de integración profesional y social | 18 | 9.9 |
| Valor añadido/beneficio para ambas partes | 16 | 8.8 |
| Es una valoración personal y profesional de la persona con discapacidad | 12 | 6.6 |
| Promueve la inclusión y la integración en el mercado laboral, la independencia económica, aprecio personal | 9 | 4.9 |
| Aumento de la autoestima y del sentimiento de utilidad en el trabajo de las personas con discapacidades. | 9 | 4.9 |
| Proyecto positivo para la sociedad | 8 | 4.4 |
| La integración como forma de capacitación equitativa en el mundo laboral es importante | 5 | 2.7 |
| Tienen una ocupación | 3 | 1.6 |
| Apoyo en el uso socioprofesional y humano | 3 | 1.6 |
| Se refuerzan las relaciones interpersonales del equipo | 3 | 1.6 |
| Debe haber disponibilidad para el apoyo | 2 | 1.1 |
| Es un factor que minimiza los problemas de segregación y discriminación | 2 | 1.1 |
| La integración permite a las personas con discapacidad asumir responsabilidades y no ser vistas de forma diferente | 2 | 1.1 |
| Se aprende a tratar con personas diferentes, pero son muy útiles | 2 | 1.1 |
| La gente tiene que mostrar su voluntad de ser más necesaria en la sociedad | 1 | 0.5 |
| Crea la oportunidad de acceder a una formación certificada con equivalencia técnica o superior | 1 | 0.5 |
| La integración en el sector público todavía no es adecuada | 1 | 0.5 |
| La integración es una misión de solidaridad, de compartir y de generosidad | 1 | 0.5 |
| Sin respuesta | 84 | 46.2 |
| Total | 182 | 100 |

CUESTIONARIO PARA TRABAJADORES DE ASSOL

El objetivo de este cuestionario es esencialmente conocer los matices del proceso de mediación en las relaciones entre las empresas y las personas con discapacidad. Al mismo tiempo, este cuestionario también valida las respuestas de los empresarios.

MUESTRA

Respondieron al cuestionario 16 trabajadores de ASSOL, cuya función es apoyar a las personas que realizan actividades en un contexto laboral real.

METODOLOGÍA

El cuestionario consta de 14 preguntas abiertas, en las que se invitaba a los encuestados a responder adecuadamente a cada una de ellas.

El tratamiento de los datos se basa en el recuento de las respuestas.

Dado que hay respuestas diferentes pero con un significado similar, éstas se agruparon, generando varias categorías.

Las tablas siguientes muestran las cuestiones y categorías más mencionadas:

Tabla 14 ¿Qué razones te parecen más relevantes a la hora de sugerir una determinada empresa a una persona atendida?

| ¿Qué razones te parecen más relevantes a la hora de sugerir una determinada empresa a una persona atendida? | |
|---|---|
| Entorno, capacidad de respuesta y sensibilidad de la empresa | 9 |
| Satisfacer la preferencia del área profesional | 9 |
| Características, capacidades y preferencias de la persona | 6 |
| Cumplir los sueños de la persona apoyada | 5 |

Tabla 15 ¿Qué aspectos tienes en cuenta a la hora de acercarte a las empresas?

| ¿Qué aspectos tienes en cuenta al acercarte a las empresas? | |
|---|----|
| Sensibilidad para "tratar" con la persona apoyada y/aceptación de la persona apoyada | 11 |
| Disposición para escuchar y comprender la importancia de incluir a las personas con discapacidad y el papel de la empresa en este proceso | 10 |
| Disponibilidad para experimentar/recibir y enseñar a la persona apoyada | 6 |
| Perspectivas de aprendizaje y desarrollo personal | 6 |
| Condiciones físicas, claridad en la articulación y posibilidad de empleo futuro | 3 |

Tabla 16 ¿Qué características debe demostrar un trabajador de la empresa para convertirse en referente de la persona atendida?

| ¿Qué características debe demostrar un trabajador de la empresa para convertirse en referente de la persona atendida? | |
|---|----|
| Transmitir empatía, confianza o seguridad | 16 |
| Comprender los problemas de la persona apoyada | 8 |
| Disponibilidad para enseñar/apoyar a la persona apoyada | 5 |
| Aceptación y aprecio de la persona apoyada | 4 |
| Responsabilidad social | 2 |

Tabla 17 ¿Qué estrategias utilizas para ayudar a crear un vínculo entre la persona atendida y el trabajador de enlace de la empresa?

| ¿Qué estrategias utilizas para ayudar a crear un vínculo entre la persona atendida y el trabajador de enlace de la empresa? | |
|---|----|
| Valorar las características, es decir, los puntos fuertes de la persona apoyada | 11 |
| Crea puentes transmitiendo confianza, seguridad y protección | 9 |
| Escucha activa, conversación y cuidado de la comunicación | 3 |
| Participación activa en la acogida de la persona apoyada en la entidad | 2 |
| Comprensión y empatía hacia la persona apoyada | 2 |
| Hacer que la persona se sienta útil y válida para la comunidad | 1 |

Tabla 18 ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que encuentras en los pasos iniciales del proceso de integración?

| ¿Cuáles son los problemas más frecuentes que encuentras en los pasos iniciales del proceso de integración? | |
|---|---|
| Dificultades de adaptación a las normas y rutinas de la empresa, por parte de la persona apoyada | 9 |
| Falta de comprensión de las limitaciones de las personas apoyadas por parte de los compañeros de trabajo y/o tutores. | 8 |
| Dificultades de enlace y comunicación entre la empresa y la persona apoyada | 3 |
| Falta de tareas que la persona apoyada pueda realizar (lo que provoca desmotivación) | 3 |
| Miedos en la adaptación, no ser capaz de "hacer", falta de autoconfianza de la persona apoyada | 2 |
| Crear grandes expectativas en relación con la profesión | 2 |
| Número limitado de empresas de la región dispuestas a colaborar | 2 |

Tabla 19 ¿Qué tipo de apoyo solicitan más las empresas a ASSOL?

| ¿Qué tipo de apoyo solicitan más las empresas a ASSOL? | |
|--|---|
| Gestión de conflictos y apoyo en las relaciones interpersonales | 9 |
| Cuestiones personales (higiene, iniciativa, gestión de las emociones) | 7 |
| Apoyo en cumplimiento de las normas de la empresa, por parte de la persona apoyada | 4 |
| Apoyo en la comunicación entre la persona apoyada y la entidad | 4 |
| Información sobre las medidas de apoyo al empleo | 3 |

Tabla 20 ¿Qué tipo de ayuda solicita más la persona atendida a ASSOL?

| ¿Qué tipo de ayuda solicita más la persona atendida a ASSOL? | |
|---|----|
| Resolución de problemas/situaciones de la vida personal | 11 |
| Orientación para resolver situaciones en el lugar de trabajo | 5 |
| Apoyo social (por ejemplo, cumplimentación e interpretación de documentos para el apoyo social, consultas de seguimiento, cuestiones burocráticas para los financiadores) | 4 |
| Integración en la comunidad, la sociedad | 3 |
| Equipo de protección individual | 2 |
| Aumento de la beca de formación | 2 |

Tabla 21 ¿Qué tipo de ayuda solicitan más las familias de las personas atendidas a ASSOL?

| ¿Qué tipo de ayuda solicitan más a ASSOL las familias de las personas atendidas? | |
|--|---|
| Ayudar al futuro pidiendo la integración en el mercado laboral | 7 |
| Apoyo social (por ejemplo, integración en una de las respuestas sociales de ASSOL) | 4 |
| Gestión de conflictos | 2 |
| Integración comunitaria | 2 |
| Otros | 3 |

Tabla 22 ¿Qué tipo de apoyo solicitan más a ASSOL los compañeros/trabajadores de la persona atendida?

| ¿Qué tipo de apoyo solicitan más a ASSOL los compañeros/trabajadores de la persona atendida? | |
|--|----|
| Apoyo en la resolución de problemas, gestión de conflictos o cumplimiento de normas (por ejemplo, asistencia, puntualidad) | 10 |
| Sugerencias para afrontar una situación/actitud/comportamiento concreto de la persona apoyada | 7 |
| Apoyo para construir relaciones interpersonales saludables | 3 |
| Colaborar en la ayuda a situaciones de la vida personal | 2 |

Tabla 23 ¿Qué prácticas aplicas para garantizar la continuidad en la empresa de la persona a la que prestas servicio?

| ¿Qué prácticas aplicas para garantizar la continuidad de la persona servida en la empresa? | |
|--|---|
| Apoyo continuo y cercano, es decir, estar presente en los momentos más vulnerables | 7 |
| Escuchar y observar su comportamiento, para intervenir siempre que sea necesario y prevenir nuevos problemas | 4 |
| Facilitar y ayudar en el proceso de integración | 3 |
| Apelar a la sensibilidad, comprensión y aceptación por parte de la empresa | 3 |
| Dialogar con la persona apoyada sobre sus puntos fuertes profesionales y los que debe mejorar | 3 |
| Honestidad | 2 |
| Aplicar las estrategias de Enseñanza Suave y Planificación Centrada en la Persona | 2 |

Tabla 24 Nombra ejemplos de ayuda relevante prestada por los colegas/compañeros de trabajo de la persona atendida.

| Nombra ejemplos de ayuda relevante prestada por los colegas/compañeros de trabajo de la persona atendida. | |
|---|---|
| Enseñándoles y animándoles a realizar las tareas correctamente | 8 |
| Apoyo material (p. ej.: ayuda económica/alimentación/gratificaciones/montañismo) | 7 |
| Tratar a la persona apoyada como a cualquier otro compañero de trabajo | 5 |
| Apoyar la integración en actividades comunitarias | 3 |
| Apoyo a las rutinas de la vida diaria | 2 |
| Participación en eventos comunitarios, contando con el apoyo de los compañeros de trabajo | 2 |
| Estar alerta a los signos de desmotivación | 1 |

Tabla 25 En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave para el éxito de la integración?

| En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave para el éxito de la integración? | |
|--|----|
| Creer en ti mismo (persona apoyada), en la motivación y en sentirte valorado y útil | 11 |
| Persistencia, compromiso, proactividad y dedicación de la persona apoyada | 5 |
| Adaptación a las tareas | 4 |
| Relaciones sanas entre todas las partes (empresa, persona apoyada, trabajadores de ASSOL, familia) | 4 |
| Apoyo prestado en el lugar de trabajo por empleados de la entidad | 5 |
| Defensa de la causa/sensibilidad a la diferencia | 3 |
| Apoyo familiar de la persona apoyada | 2 |

| | |
|--|---|
| Bienestar físico y emocional de la persona apoyada | 2 |
|--|---|

Tabla 26 En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave del fracaso de la integración?

| En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave del fracaso de la integración? | |
|--|---|
| Falta de motivación y compromiso de la persona apoyada | 9 |
| No adaptación de la persona y/o entidad | 8 |
| Falta de sensibilidad de la entidad | 5 |
| Comportamientos y hábitos disfuncionales | 2 |
| La salud de la persona apoyada | 2 |
| Incertidumbre y falta de inversión de los empresarios | 2 |
| Otros | 5 |

Tabla 27 ¿Qué esperan las empresas del apoyo de ASSOL?

| ¿Qué esperan las empresas del soporte de ASSOL? | |
|--|----|
| Seguimiento activo del trabajador ASSOL (por ejemplo, siempre presente) | 11 |
| Positivo, ya que reconoce el trabajo desarrollado por ASSOL | 2 |
| Ayuda a la integración de la persona/éxito en la inclusión de la persona apoyada en la comunidad | 2 |
| Otros | 4 |

Posibles conclusiones

El análisis de los cuestionarios nos permite extraer algunas conclusiones, a saber:

- Se han identificado unos 41 sectores de actividad económica en los que se insertan las personas con apoyo. Esto se opone a la idea de que existen actividades especialmente convenientes para las personas con discapacidad y demuestra esencialmente que todos los sectores y actividades son posibles, siendo la cuestión decisiva la adaptación de la persona a las tareas, pero sobre todo al entorno físico, pero sobre todo humano, del lugar.
- La preparación o formación previa en las tareas que se van a realizar no es una condición, lo que confirma las ideas expresadas por Lou Brown y Van Gennep, que preconizan que es posible aprender en contextos sin que sea necesario que una persona tenga un alto nivel de competencia previa para realizar las tareas en diferentes lugares de trabajo. Según estos autores, lo que es necesario no es la formación previa, sino dar a la persona el apoyo que necesita para el desempeño de la actividad el tiempo que sea necesario.
- La certeza de la disponibilidad de un apoyo técnico adecuado es una condición importante para los empresarios. De ello se deduce que, cuando planificamos estas prácticas, sobre todo en los periodos

de prácticas con vínculos con las escuelas, es esencial garantizar un apoyo que vaya mucho más allá de la formación en las tareas. Como demuestra el cuestionario realizado a los trabajadores de ASSOL, el apoyo puede movilizarse para resolver una amplia gama de problemas.

- La disponibilidad de un apoyo que garantice una mediación buena y suficiente entre la persona apoyada y el empresario, es señalada como indispensable por los empresarios.
- El seguimiento tiene como objetivo ayudar a resolver problemas logísticos, mediar en las situaciones que puedan surgir, planificar el aprendizaje y su evaluación continua y periódica y articularse con la escuela o la empresa. Para ASSOL, el apoyo debe darse con flexibilidad: no todas las personas necesitan la misma intensidad de apoyo o apoyo en todas las áreas; además, el apoyo puede y debe reducirse gradualmente. La esencia del apoyo es permitir que la persona elija y ejecute las cosas por sí misma, haciéndola más capaz de acceder a los recursos, la información y las relaciones integradas en los entornos en los que vive y trabaja.
- La eficacia del apoyo de ASSOL se traduce en la elevada tasa de renovación de asociaciones (en torno al 98%) que se ha registrado a lo largo de los años.
- La Planificación Centrada en la Persona es un enfoque metodológico que mejora el ajuste entre la persona, el lugar de apoyo y los apoyos disponibles.
- La Planificación Centrada en la Persona nos permite saber qué hacer, indicando la dirección que la persona quiere dar a su vida, sus deseos, intereses y motivaciones, y con ello podemos negociar con ella un conjunto de apoyos coherentes y alineados con su proyecto vital.
- No hemos encontrado críticas ni comentarios negativos sobre la presencia de personas con discapacidad en el lugar de trabajo. De hecho, existe un reconocimiento generalizado de su importancia en la sociedad, en el trabajo y en el consiguiente impacto socioeconómico positivo.
- Estos datos coinciden con Van Gennepe, que defiende que un enfoque comunitario cercano a las personas y en entidades pequeñas y familiares es esencial para lograr la calidad de vida de este grupo de personas. Este apoyo dentro de la comunidad en la que viven les permite situarse en pie de igualdad como ciudadanos en la sociedad, a pesar de sus deficiencias.
- La presencia continuada de personas con discapacidad es un factor decisivo para sensibilizar a los empresarios (y al ámbito socioeconómico en general), lo que se traduce en el número de veces que se hace referencia a la presencia de personas con discapacidad como: *un valor añadido/beneficio para ambas partes*.
- Los empresarios valoran los incentivos económicos que reciben del gobierno con niveles bajos de importancia, favoreciendo en cambio el aumento de la autoestima de la persona apoyada, el hecho de que se sienta útil, buena y vista como un activo en su lugar de trabajo, en las tareas que realiza y en el entorno que crea a su alrededor.
- La motivación de la persona es el factor decisivo y los empresarios están disponibles para ayudar a las personas a desarrollar su potencial, pero no tanto para cuidarlas o educarlas. Este punto lo confirman los empleados de ASSOL a los que se preguntó "En tu opinión, ¿cuáles son los aspectos clave para el fracaso de la integración?". 9 de los 16 encuestados mencionaron "Falta de motivación y compromiso de la persona apoyada".

- La presencia de personas con apoyo en el lugar de trabajo es crucial para mejorar el acceso al empleo de las personas con discapacidad. Prueba de ello es que el Centro de Empleo de Dão Lafões, cuya área geográfica coincide con el área de intervención de ASSOL, es a nivel nacional uno de los pocos en los que el desempleo de las personas con discapacidad ha dejado de ser un problema endémico.

CONCLUSIÓN GENERAL

- La disponibilidad de los empresarios es positiva;
- Las motivaciones son muy variadas;
- Los miedos tienden a desvanecerse;
- La principal condición mencionada por los empresarios es sentirse apoyados;
- El cuestionario de los empleados de ASSOL confirma que la disponibilidad de este apoyo es un factor crítico para el éxito.

En resumen, los resultados muestran que los empresarios están muy dispuestos a cooperar con las escuelas en la realización de prácticas para jóvenes con discapacidad, concretamente con DI, por lo que es una condición necesaria que los cursos para estudiantes con DI tengan un fuerte componente de experiencia en un contexto laboral real.

Punto de vista de las partes interesadas: Padres y Familias de Personas con Discapacidad Intelectual

Isabel Catarina Martins, Oksana Tymoshchuk y Eulália Albuquerque

En su influyente estudio, Blacher (2001) presentó un modelo para comprender la conexión y la importancia de las familias durante la transición de la adolescencia tardía a la edad adulta joven de las personas con discapacidad intelectual. En este periodo de transición, en el que finaliza la escolarización secundaria formal y los cambios de estatus residencial y social se convierten en temas destacados, la implicación de la familia es de suma importancia.

Los colegas de AVIS PT21 y Paise Em Rede implicados en el Proyecto HiLives consiguieron trabajar con 22 padres manteniendo conversaciones y diálogos en profundidad sobre el futuro de sus hijos y la posibilidad de acceder a instituciones de Educación Superior.

Como podemos aprender en este informe, las experiencias de esta muestra de padres es rica, llena de sueños, ...pero también muy variada. Aprendemos (una vez más) que LA familia no existe y que debemos escuchar atentamente las experiencias y preguntas de cada padre/familia.

Resumen

Hacer que la Educación Superior sea más inclusiva para los estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo puede tener importantes beneficios tanto para los propios estudiantes como para la comunidad académica en general. La implicación de la familia es esencial para el éxito de la transición a la vida postescolar, es decir, a la Educación Superior.

Este estudio presenta y discute la investigación y los resultados de un estudio realizado con cuatro grupos focales con 22 padres portugueses de jóvenes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. El objetivo principal era comprender las perspectivas y expectativas de los padres sobre la inclusión de sus hijos con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en la Educación Superior. Este estudio se realiza en el ámbito del proyecto HiLives, que tiene como uno de sus objetivos crear estrategias que permitan la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en Instituciones de Educación Superior y la transición a una vida activa e independiente.

Los resultados del estudio mostraron la prevalencia de percepciones positivas por parte de los padres sobre la posibilidad de que los jóvenes asistan a la Educación Superior y permitieron identificar los modelos y métodos de enseñanza preferidos, las necesidades de apoyo, las barreras y los incentivos en el proceso de transición de los jóvenes a la Universidad. Este documento aporta algunas recomendaciones finales para mejorar el proceso de transición y la organización de la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en la Educación Superior.

Palabras clave: Educación superior (ES); Discapacidad intelectual y del desarrollo (DI); Inclusión; Perspectivas de los padres

Los resultados de varios estudios longitudinales indican que, después de la enseñanza secundaria, los estudiantes con discapacidad tienen valores más bajos de empleabilidad, menos probabilidades de terminar la enseñanza secundaria y continuar sus estudios, y menos éxito en su formación profesional (Patrick & Edwards, 2010; Wagner et al., 2005). Estas dificultades conducen la mayoría de las veces a la inactividad y al aislamiento social, lo que afecta al bienestar de estos jóvenes. En este sentido, un informe de la OCDE (OCDE, 2011) muestra que la falta de posibilidades tras la educación secundaria tiene un fuerte efecto de desvinculación de los jóvenes de la comunidad, restringiendo su participación y privándoles de independencia social y económica, así como de su bienestar.

Las posibilidades educativas y postsecundarias de los alumnos con discapacidad son más escasas en comparación con las de sus compañeros (Garrison-Wade, 2012). Se ha considerado que las mejores prácticas para los servicios de transición son la experiencia laboral, la preparación para el empleo, la implicación familiar, la inclusión en la educación general, la formación en habilidades sociales, la formación en habilidades para la vida diaria, la formación en habilidades de autodeterminación y la colaboración interinstitucional o comunitaria (Landmark et. al., 2010).

En Portugal, las posibilidades de transición a la vida postsecundaria que se muestran a los adolescentes y sus familias, suelen incluir el empleo protegido, la participación en actividades comunitarias, las experiencias de la vida diaria o la inclusión en centros de actividades ocupacionales. Además, hay una tendencia creciente de estudiantes con Necesidades Educativas Especiales (NEE) a acceder a la Educación Superior (ES). Por ejemplo, en 2019, hubo un aumento del 28% respecto al año anterior en Portugal (GTAEDS, 2019). Aunque un número cada vez mayor de estudiantes con discapacidades consideran, hoy en día, las posibilidades educativas postsecundarias, estos estudiantes muy raramente tienen Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (IDD).

Varios estudios realizados en Portugal muestran también que la falta de programas de transición y la baja participación social fueron los factores que más afectaron a la calidad de vida de las personas con discapacidad (Fânzeres et al., 2017; Ferreira, 2019; Veiga et al., 2014). Faltan actividades a realizar por aquellos individuos que son autónomos para realizar tareas socialmente útiles, pero no pueden acceder a un empleo y no quieren (o no necesitan) apoyo institucionalizado (Martins, Albuquerque, & Pereira, 2020).

La responsabilidad de los momentos de transición, así como de todo el proceso educativo, debe ser compartida por la familia y la escuela. Se ha considerado que las actividades de preparación para la vida postsecundaria son responsabilidad de los profesores, las familias y los propios alumnos (Garrison-Wade, 2012). A pesar de la gran importancia que tiene su participación en los programas de preparación postsecundaria y el desarrollo de habilidades de autodefensa (Skinner y Lindstrom, 2003), los alumnos rara vez participan en estas actividades y decisiones. Sin embargo, la educación obligatoria y las prácticas académicas de los alumnos con discapacidad no suelen prepararlos para experiencias de éxito postsecundarias, y los padres informan con frecuencia de las escasas expectativas del personal escolar. La mayoría de las familias se enfrentan a muchos retos y con frecuencia refieren sentirse solas durante este proceso de transición.

Los padres tienen, por lo general, pocas expectativas respecto a esta etapa de sus vidas y todos sabemos por investigaciones anteriores (Doren et al., 2012) que las actitudes, creencias, expectativas e implicación de los padres influyen mucho en los procesos de transición. Sus percepciones sobre el proceso de transición pueden

tener una gran influencia en la educación y la continuidad y los estudios posteriores. Por todo ello, es importante escuchar las voces de los padres sobre las posibilidades de éxito de la transición a la vida postsecundaria.

Debido a la gran importancia que tienen las familias en los procesos de transición y a la influencia que tienen sus perspectivas en el éxito de las experiencias postescolares, nos pareció de gran importancia escuchar sus preocupaciones, sueños y concepciones.

Escuchar las voces/perspectivas de las Familias

Para comprender los procesos de transición, debemos utilizar múltiples fuentes: profesores, alumnos, agentes sociales y padres. Los padres pueden ser una importante fuente de información, ya que son quienes mejor conocen las características, capacidades y necesidades de sus hijos. Los planes de intervención terapéutica y educativa, en los que se incluye la transición, deben incluir a los padres en su construcción.

Hay que animar y apoyar a las familias para que capaciten a los alumnos discapacitados para elegir y participar en las decisiones que afectan a sus vidas. Considerando la importancia de apoyar a las familias, Dunst et al. (1988, 1998) introdujeron los conceptos de "capacitación" y "habilitación". "Habilitación" implica la creación de oportunidades para que los miembros de la familia adquieran habilidades que refuercen el funcionamiento de la familia. El concepto de "empoderamiento" (Dunst et al., 1998) propone la realización de intervenciones para que los miembros de la familia mantengan o adquieran una sensación de control sobre aspectos importantes de la vida familiar, como el resultado de su propio esfuerzo para conseguir objetivos. En este sentido, el empoderamiento es un proceso en el que la familia se vuelve más competente y más capaz de movilizar recursos que pueden influir positivamente en el funcionamiento del niño y de los padres, y en la capacidad de la familia para satisfacer sus necesidades, promoviendo así una sensación de control en aspectos importantes del funcionamiento familiar.

Los estudios también muestran que es esencial tener en cuenta los deseos y sueños de los jóvenes para la transición a la edad adulta, adaptando una metodología centrada en la persona (Caldwell et al., 2020; Clark, 2018). Estos autores muestran la eficacia de aplicar la metodología *Planning Alternative Tomorrows with Hope* (PATH) (Pearpoint, Forest y O'Brien, 1993)

PATH es una metodología de planificación y resolución de problemas para individuos y escuelas. Según Pearpoint et al. (1993), PATH consiste en "una visión de un mundo justo, rico en diversidad, en el que se reconozcan, apoyen y valoren los dones de cada persona; un mundo en el que todos estén incluidos, pertenezcan y hagan aportaciones valiosas" (p. 1). Así pues, esta metodología se centra en la calidad de vida del individuo, en su crecimiento y desarrollo, y en los puntos fuertes que le permiten prosperar. El PATH es un proceso creativo de planificación estratégica, que anima a los participantes a visualizar un futuro basado en valores y creencias compartidos. Por lo tanto, el PATH consiste en un proceso estructurado que se basa en la búsqueda de una vía alternativa para alcanzar una visión de futuro deseada (Wood et al., 2019). Así, el proceso PATH pretende crear un cambio significativo para las personas, situando sus aspiraciones y deseos en el primer plano de los procesos de toma de decisiones.

Los autores también sugieren adaptar el enfoque de la Enseñanza Suave como metodología que puede favorecer la transición de los alumnos con IDD a la vida postsecundaria (Beirne-Smith, Ittenbach y Patton, 2002). La enseñanza suave es un método no agresivo que pretende establecer una relación mutua entre el individuo y los cuidadores, que les permita apoyar a las personas, incluso en situaciones de estrés y emoción negativa. La premisa principal de la enseñanza suave se basa en el análisis de la persona, proporcionando al cuidador una comprensión profunda de sus necesidades y motivaciones, y produciendo un cambio interaccional, caracterizado por una expresión más intensa y frecuente del aprecio incondicional hacia la persona (McGee, 1987; Van de Siepkamp, 2010). A pesar de haber nacido como un enfoque terapéutico en el contexto

institucional, en la última década, la Enseñanza Suave se ha presentado como un enfoque válido y eficaz en las relaciones con los alumnos en el contexto escolar (Cullen & Mudford, 2005; Marques et al., 2021, Pereira, 2017).

La enseñanza suave defiende un equilibrio entre el entrenamiento de habilidades, guiado por el educador, y la autodeterminación del alumno, lo que implica que aquellos que reciben apoyo pueden expresar sus sueños, hacer sus elecciones, hacia una vida con sentido. Las personas que viven vidas activas y significativas tienen mayores niveles de salud psicológica y emocional (Martins, Ferreira y Ribeiro, 2016). Se dice que los ajustes en la vida cotidiana que permiten tomar decisiones e implicarse en relaciones recíprocas con los compañeros y en actividades significativas consiguen reducir los comportamientos inadaptados (Beirne-Smith, Ittenbach y Patton, 2002) y son indicadores importantes de la autodeterminación de los alumnos, ya que promueven un papel activo en su presente y en la construcción de su futuro.

Por tanto, es importante desarrollar una comprensión clara de las perspectivas de los padres sobre las prácticas escolares relativas a los procesos de transición. Esta información puede facilitar las asociaciones entre padres y escuela, que son cruciales para la implantación de la educación inclusiva (Lui et al., 2017) y para una transición satisfactoria a la educación postobligatoria.

Metodología

Este estudio forma parte de un trabajo de investigación desarrollado en el marco del proyecto HiLives¹⁸⁹ - Incluir y conectar en la ES: oportunidades de trabajo en red para una vida independiente. El proyecto HiLives pretende crear oportunidades para compartir conocimientos y prácticas en este campo, hacia la creación de una asociación estratégica en (i) la inclusión de estudiantes con IDD en instituciones de ES, y (ii) la transición a una vida activa e independiente, explorando el papel que los medios digitales pueden desempeñar en este proceso.

Este estudio pretende mostrar el proceso de organización y los principales resultados de cuatro FG que tenían como objetivo identificar las perspectivas de los padres de jóvenes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo sobre la posibilidad de su inclusión en la ES. Las sesiones fueron organizadas por tres investigadores de las ONG Avispt21¹⁹⁰ y Pais em Rede-Aveiro,¹⁹¹ implicadas en el proyecto HiLives.

Según Bryman (2012), la técnica FG es un método de entrevista en el que: "hay varios participantes (además del moderador/facilitador); en el interrogatorio se hace hincapié en un tema concreto bastante definido; el acento se pone en la interacción dentro del grupo y en la construcción conjunta de significados" (p. 502). Morgan (1998) ha afirmado que el tamaño típico de un grupo es de seis a diez miembros. Sin embargo, este autor recomienda grupos más pequeños cuando es probable que los participantes tengan mucho que decir sobre un tema o asunto concreto.

Lune y Berg (2017) sugieren una lista de ingredientes esenciales necesarios para un FG, que incluyen: i) un objetivo y un problema de investigación claramente definidos; ii) la consideración de la naturaleza del grupo de participantes; iii) la creación de una atmósfera/relación positiva y constructiva; iv) un facilitador que escuche atentamente; v) un facilitador bien organizado y preparado; vi) la definición de una estructura/dirección flexible y con la contribución contenida del facilitador a la discusión; vii) la ayuda en la investigación del observador; viii) el análisis sistemático del contenido de las declaraciones realizadas por los sujetos durante el FG.

Participantes

Participaron en el FG 22 padres (4 hombres; 18 mujeres), que representaban a 20 jóvenes con IDD (como se muestra en Tabla 28). El criterio de selección fue tener un hijo/hija mayor de 15 años. Para este estudio, la selección del público objetivo no contempló ningún otro criterio, por lo que los participantes representan distintos perfiles en cuanto a educación, edad, sexo y papel desempeñado en la sociedad.

¹⁸⁹ <https://www.ua.pt/en/cidfff/page/25273>

¹⁹⁰ AVISPT21 (Asociación Viseu de Pacientes con Síndrome de Down) es una ONG, creada en 1996, por un grupo de padres del distrito de Viseu-Portugal. Su misión es implementar acciones relacionadas con aspectos científicos, educativos y sociales sobre el síndrome de Down, así como otras discapacidades y otras dificultades del desarrollo, persiguiendo una sociedad más inclusiva. Avispt21 incluye un Centro de Desarrollo (Arco-Íris) que proporciona apoyo terapéutico en las áreas de salud y educación y una Oficina de Apoyo a los Programas de Inclusión en la Comunidad (GAPRIC) que tiene como objetivo apoyar el proceso de transición postescolar. Avispt21 también desarrolla proyectos de Inclusión a través del Arte.

¹⁹¹ El "Núcleo de Aveiro - Pais em Rede", parte integrante de la Asociación nacional Pais em Rede (Padres en Red), es una organización sin ánimo de lucro, con estatuto de IPSS (Institución Privada de Solidaridad Social) y de ONGPD (Organización No Gubernamental para Personas con Discapacidad). Desde su reorganización en 2012, PER-Aveiro atiende a unas 100 familias al año. El "Núcleo de Aveiro - Pais em Rede" desarrolla varios proyectos destinados a facilitar que los jóvenes con discapacidad sean social y vocacionalmente autosuficientes, mediante el desarrollo de un plan de apoyo individual para proporcionar una asistencia adecuada a esos jóvenes desde una perspectiva amplia que abarca la educación, el bienestar y el apoyo psicológico y vocacional.

Cinco niños seguían asistiendo a la escuela obligatoria (siete padres, ya que dos eran parejas) y 15 participantes eran padres de personas que habían terminado la educación obligatoria. Los investigadores que participaron en la investigación se pusieron en contacto con los padres. Las invitaciones se formalizaron por correo electrónico.

Tabla 28 Caracterización de los participantes (padres) según el sexo

| Género | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--------|-----|-----|-----|-----|-------|
| Hombre | 2 | 1 | - | 1 | 4 |
| Mujer | 3 | 5 | 3 | 7 | 18 |
| Total | 5 | 6 | 3 | 8 | 22 |

Procedimiento

El 17 de junio, el 4 y el 17 de noviembre y el 3 de diciembre de 2020 se celebraron cuatro sesiones, utilizando la metodología FG. Las sesiones se celebraron en formato online, utilizando la videoconferencia de la plataforma ZOOM (Colibrí). Para cada sesión se invitó a siete u ocho padres, aunque algunos no pudieron asistir.

Los GF fueron idénticos en cuanto a su organización y los facilitó un investigador, con el apoyo de otros dos. Tras dar la bienvenida a los participantes y recabar su consentimiento informado, el facilitador explicó el objetivo de la FG y proporcionó a los participantes el contexto del proyecto Hilives en el que se estaba llevando a cabo la FG.

Las entrevistas se grabaron tras obtener el permiso del entrevistado. Los participantes tuvieron la opción de abandonar las entrevistas si las consideraban perjudiciales en cualquier momento. Los investigadores garantizarán el anonimato de los participantes; no se compartirá ninguna información con terceros y se garantizará la confidencialidad de la investigación.

Se estableció una guía de entrevista con algunas preguntas para las reuniones. Las preguntas de partida para explorar las primeras entrevistas fueron las siguientes.

- ¿Qué sueños/expectativas crees que tiene tu hijo para su propia vida?
- ¿Has pensado alguna vez en cursar estudios superiores?
- En tu opinión, ¿qué otras ayudas debería haber en la ES
- ¿Cuál podría ser el papel de las ONG (vinculadas a la discapacidad) en este proceso?

Cada FG duró unos 150 minutos, las sesiones se grabaron en vídeo y audio y posteriormente se transcribieron textualmente. Los datos transcritos se importaron a WebQDA, donde se codificaron y analizaron. Se trata de un programa informático destinado a la investigación en ciencias humanas y sociales, que proporciona múltiples ventajas en el análisis de datos cualitativos. Es el primer software de análisis de datos no numéricos y no estructurados en un entorno colaborativo y basado en Internet (Neri de Souza et al., 2011).

El proceso de codificación siguió un enfoque de codificación mixta (Creswell y Clark, 2010), en el que se definió un conjunto inicial de categorías basado en las preguntas de la investigación, pero que luego cambió

y evolucionó según los códigos y categorías que surgieron durante el análisis de los datos. Una vez se dispuso de una primera versión del árbol de codificación, se debatió entre los investigadores para mejorarlo. Tabla 29 presenta un resumen de la guía de entrevistas por temas y las dimensiones observadas, dentro de cada tema, así como los estudios utilizados para enmarcar cada uno de los conceptos implicados.

Cuadro 29 Análisis de temas y dimensiones

| Tema | Dimensión | Referencia |
|---------------------|--|-----------------------|
| Modelo | Inclusión total (O'Brien et al., 2019) | O'Brien y otros, 2019 |
| | Programas mixtos / híbridos | |
| | Modelo segregado | |
| Ayuda | Preparación y transición de la enseñanza secundaria a la postsecundaria | O'Brien y otros, 2019 |
| | Servicios de apoyo | |
| | Tutoría universitaria inclusiva | |
| | Voluntariado | |
| | Soluciones digitales que apoyan la inclusión en la ES | |
| | Oportunidades de formación y desarrollo profesional | |
| Políticas | Financiación | O'Brien y otros, 2019 |
| | Acreditación y normativa | |
| | Política de admisión | |
| | Política de graduación | |
| | Política de discapacidad | |
| Pedagogía inclusiva | Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | O'Brien y otros, 2019 |
| | Aprendizaje basado en problemas (ABP) | |
| | Aprendizaje-Servicio - experiencias en la comunidad | |
| | Transición a la profesión | |
| | Dinámica de grupo | |
| | Seminarios | |
| | Planificación centrada en la persona (PCP) | |
| | Aprendizaje cooperativo | |
| | Adaptaciones curriculares | |
| | Tutoría (entre iguales) | |
| | Tutoría académica | |
| | Colaboración entre profesores/tutores/mentores/académicos/comunidad/ familias y otras partes interesadas | |

| | | |
|--|---|-------------------------------------|
| Enseñanza suave | Sentirse seguro | McGee y otros, 1987 |
| | Tener relaciones seguras y afectuosas | |
| | Sensación de conexión | |
| | Integridad corporal | |
| | Sentir autoestima | |
| | Sentirse seguro | |
| | Tener actividades diarias significativas y un día significativo y valioso | |
| | Sentir satisfacción interior | |
| PATH-Planificación de Mañanas Alternativas con Esperanza | Sueños | Pearpoint, Forest y O'Brien, (1993) |
| | Factores asociados al éxito de la transición | |
| | Factores que constituyen barreras para la transición | |
| | Planificación formal de la transición | |
| | Recursos para la transición | |

Es importante señalar que los investigadores optaron por adoptar las categorías del modelo de O'Brien (2019) para analizar los resultados. El equipo del proyecto utilizó estas categorías en la revisión sistemática realizada en el marco del proyecto Hilives. La misma categorización nos permitiría realizar un análisis comparativo de las aportaciones de los FG con los datos de los estudios científicos.

En el proceso de codificación, sin embargo, recogimos muchas aportaciones de los padres sobre sus sueños y los de sus hijos y los planes para el futuro próximo. En este contexto, optamos por crear nuevas categorías basadas en la Planificación de un Mañana Alternativo con Esperanza (PATH) (Pearpoint et al., 1993).

Se recogió un conjunto de otras aportaciones de los padres relacionadas con el bienestar y los valores humanos fundamentales, así como con el deseo de que los niños se sintieran seguros, valorados, queridos y respetados. Para facilitar el análisis de estas aportaciones, creamos un grupo de categorías basadas en la metodología de la Enseñanza Suave (McGee et al., 1987).

Resultados

Esta sección muestra los principales resultados de los GF realizados en el marco del proyecto Hilives. Durante los cuatro FG, los investigadores recogieron 2077 contribuciones de los participantes. La presentación de los resultados se organiza según los principales temas y dimensiones de investigación introducidos en el apartado anterior. Para cada dimensión de la investigación, las investigadoras crearon una tabla que resume los principales resultados de la codificación.

Caracterización de los jóvenes

Para comprender mejor el público objetivo de este proyecto, se llevó a cabo la caracterización de los jóvenes cuyos padres participaron en los GF. En los cuatro FG participaron padres de 20 jóvenes con IDD. Es importante señalar que los jóvenes viven en Portugal Continental (Viseu, Aveiro, Ílhavo, Oíã) y Madeira (Funchal). Algunos participantes pertenecen a asociaciones de apoyo a las personas con discapacidad (AVISPT21; ASSOL¹⁹²; Pais em Rede).

Edad de los jóvenes entre 15 y 40 años, (M= 21,5 años) (Tabla 30). Es importante señalar que cuatro de los padres declararon que su edad cronológica no se corresponde con la "edad mental".

Cuadro 30 Edad de los jóvenes

| Edad | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| 15 años | 1 | - | - | - | 1 |
| 18 años | 2 | - | - | 2 | 4 |
| 19 años | - | - | - | 1 | 1 |
| 20 años | - | - | - | 1 | 1 |
| 21 años | - | 1 | - | 1 | 2 |
| 23 años | - | - | 1 | 1 | 2 |
| 24 años | 1 | - | - | - | 1 |
| 25 años | - | 2 | - | 1 | 3 |
| 26 años | - | 1 | - | - | 1 |
| 28 años | - | 2 | - | - | 2 |
| 30 años | - | - | 1 | - | 1 |
| 40 años | - | - | 1 | - | 1 |
| Total | 4 | 6 | 3 | 7 | 20 |

Como se muestra en Tabla 31 la mayoría de los jóvenes son hombres (12/20) y 8 son mujeres (8/20).

Cuadro 31 Sexo de los jóvenes

| Género | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--------|-----|-----|-----|-----|-------|
| Hombre | 4 | 2 | 2 | 4 | 12 |
| Mujer | - | 4 | 1 | 3 | 8 |

¹⁹² ASSOL- Associação de Solidariedade Social de Lafões (Asociación de Solidaridad Social de Lafões)

| | | | | | |
|--------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Total | 4 | 6 | 3 | 7 | 20 |
|--------------|----------|----------|----------|----------|-----------|

En cuanto al nivel educativo, los padres informan de que ocho jóvenes han concluido el 12° curso, tres de ellos cursan el 3° curso, dos jóvenes cursan el 7° curso y un joven cursa el 6° curso (Tabla 32). Es importante señalar que cinco jóvenes aún estaban terminando sus estudios.

Tabla 32 Nivel educativo de los jóvenes

| Educación | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---------------------------------------|------------|------------|------------|------------|--------------|
| 6° curso | - | 1 | - | - | 1 |
| 7° curso | 2 | - | - | - | 2 |
| 9° curso | 1 | - | - | 2 | 3 |
| 12° curso | 2 | 4 | - | 2 | 8 |
| Programa Educativo Individual (PEI) | - | 5 | - | 2 | 7 |
| Currículo Específico Individual (CEI) | 6 | - | 1 | - | 7 |
| Educación regular | 1 | - | - | 1 | 2 |
| Curso profesional | 4 | 3 | 3 | 5 | 15 |
| Total | 16 | 13 | 4 | 12 | 45 |

Los padres también informaron de que siete jóvenes se beneficiaron del Programa Educativo Individual (PEI) escolar y siete jóvenes tuvieron un Currículo Específico Individual (CEI). Sólo dos alumnos asistieron a un plan de estudios regular. Según las declaraciones de los padres, 15 jóvenes asisten o asistieron a un curso profesional (Tabla 32).

Cuadro 33 Cursos de cualificación profesional

| Cursos profesionales | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|------------|------------|------------|------------|--------------|
| Curso Profesional APPACDM | 6 | 3 | 2 | 1 | 12 |
| Curso Profesional ASSOL | - | - | - | 2 | 2 |
| EPA ¹⁹³ Curso Profesional | - | 1 | 1 | 1 | 3 |
| CERCI ¹⁹⁴ Curso Profesional | - | 2 | 1 | - | 3 |
| Curso profesional ¹⁵⁴ heatre | - | - | - | 1 | 1 |
| Curso de fotografía profesional | - | - | - | 1 | 1 |

¹⁹³ EPA- Escola Profissional de Aveiro (Escuela Profesional de Aveiro)

¹⁹⁴ CERCI- Cooperativa para a Educação e Reabilitação de Crianças Inadaptadas (Cooperativa para la Educación y Rehabilitación de Niños Inadaptados)

| | | | | | |
|--|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Curso de Animación Sociocultural | - | 1 | - | 1 | 2 |
| Curso de Técnico Auxiliar Sanitario | - | - | - | 2 | 2 |
| Curso de Empleado de Bar y Restaurante | 1 | 1 | - | - | 2 |
| Total | 7 | 8 | 4 | 9 | 28 |

La Tabla 33 ofrece una visión general de los cursos de formación profesional mencionados y el número de referencias que los participantes en el FG hicieron de cada uno de estos cursos. Es importante mencionar que los cursos más mencionados fueron los cursos profesionales de APPACDM¹⁹⁵ (12/27).

Respecto a las necesidades especiales que los padres informan que presentan los jóvenes, los participantes hicieron 81 referencias. Tabla 34 muestra un resumen del número de referencias que los participantes han hecho sobre cada necesidad especial.

Los participantes destacaron las siguientes necesidades especiales: dificultades intelectuales (20/81); dificultades visuales (9/81); dificultades de lectura (8/81); dificultades de socialización (7/81); dificultades de escritura (8/81) y dificultades motrices (6/81).

Tabla 34 Necesidades especiales declaradas por los padres

| Necesidades especiales | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Intelectual | 4 | 6 | 3 | 7 | 20 |
| Visual | - | 1 | 8 | - | 9 |
| Lectura | 1 | 6 | 1 | - | 8 |
| Escribir | 1 | 4 | 1 | - | 6 |
| Motor | - | 1 | 5 | - | 6 |
| Habla y lenguaje | - | 3 | - | 1 | 4 |
| Comunicación | - | 3 | - | 1 | 4 |
| Razonamiento lógico | 1 | 1 | - | 3 | 5 |
| Comportamiento | - | 2 | 1 | 2 | 5 |
| Atención | - | 2 | - | - | 2 |
| Hiperactividad | - | - | 4 | - | 4 |
| Socialización | 3 | - | 4 | - | 7 |
| Dependencia de los alimentos | - | - | - | 1 | 1 |
| Total | 10 | 29 | 27 | 15 | 81 |

¹⁹⁵ APPACDM- Associação Portuguesa dos Pais e Amigos do Cidadão Deficiente Mental (Asociación Portuguesa de Padres y Amigos del Ciudadano Deficiente Mental)

Es esencial mencionar que los investigadores no hicieron ninguna pregunta sobre el diagnóstico clínico de los jóvenes. Sin embargo, algunos padres se refirieron a los diversos diagnósticos de sus hijos. En algunos casos, los padres informaron de que su hijo tenía más de un diagnóstico clínico. Los investigadores consideran pertinente presentar estos datos para ayudar a comprender las características específicas de estos jóvenes.

Como se muestra en Tabla 35 los padres informaron de una serie de diagnósticos clínicos diferentes. En este contexto, destaca el diagnóstico "Discapacidad intelectual y del desarrollo" (12/30). Algunos jóvenes tienen más de un diagnóstico; sólo una joven no tiene un diagnóstico clínico definido.

Tabla 35 Diagnóstico asociado (comunicado por los padres)

| Diagnóstico | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|----------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| IDD | 4 | 3 | 2 | 3 | 12 |
| Síndrome de Asperger | 2 | - | - | - | 2 |
| Síndrome de Palentolili | - | - | - | 1 | 1 |
| Síndrome de Prader Willi | - | - | - | 1 | 1 |
| Trisomía 21 | - | 1 | - | 1 | 2 |
| Enfermedad metabólica GAMP | - | 1 | - | - | 1 |
| Parálisis cerebral | - | 1 | 1 | 1 | 3 |
| Baja visión | - | - | 1 | 1 | 2 |
| Epilepsia | - | 2 | 1 | - | 3 |
| Trastornos psiquiátricos | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Sin diagnóstico | - | - | - | 1 | 1 |
| Total | 6 | 9 | 6 | 9 | 30 |

También es importante señalar que, a menudo, los IDD eran consecuencia de otra situación clínica. Por ejemplo, una mujer joven cuya enfermedad rara se diagnosticó demasiado tarde y, por tanto, no se trató con la medicación necesaria durante mucho tiempo. En este caso, la enfermedad dejó varias secuelas, entre ellas IDD.

Otro ejemplo: una madre informó de que su hija de 5 años tuvo meningitis y luego empezó a tener crisis epilépticas muy graves que no respondían a la medicación, la terapia dietética u otras terapias. La niña se sometió a una resección focal, una intervención quirúrgica que extirpa la zona del cerebro que provoca los ataques. Hoy el joven presenta varias dificultades intelectuales.

Los padres informaron de que los jóvenes ya habían tenido alguna experiencia profesional: los participantes hicieron 31 referencias a los 16 lugares distintos en los que trabajaban los jóvenes. Entre los lugares de trabajo mencionados, los padres destacaron ligeramente el café (6/31); el hospital (4/31) y la guardería 3/31) (Tabla 36).

| Experiencia profesional | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|-------------------------|----------|-----------|----------|----------|-----------|
| Invernadero | - | - | 2 | - | 2 |
| Café | - | 6 | - | - | 6 |
| Hospital | - | - | - | 4 | 4 |
| Tienda | - | - | 1 | - | 1 |
| Residencia de ancianos | - | 2 | - | - | 2 |
| Clínica veterinaria | - | 1 | - | - | 1 |
| Pub | 2 | - | - | - | 2 |
| Lavandería | 1 | - | - | - | 1 |
| Centro Parroquial | - | - | 2 | - | 2 |
| Casa del Profesor | - | 1 | - | - | 1 |
| Jardín de infancia | - | 3 | - | - | 3 |
| Pastelería | - | 1 | - | - | 1 |
| Farmacia | - | 1 | - | - | 1 |
| Supermercado | - | - | - | 2 | 2 |
| Restaurante | - | 2 | - | - | 2 |
| Total | 3 | 17 | 5 | 6 | 31 |

Los padres declararon que estas experiencias socioprofesionales, aunque fueran de corta duración, tenían un impacto muy positivo en el desarrollo de sus hijos. En algunos casos, esta experiencia socioprofesional, al cabo de un tiempo, se convirtió en un trabajo contratado. Le está ocurriendo a la joven que está realizando una experiencia socioprofesional en el marco del proyecto GAPRIC. Su madre mencionó: "Ya hay perspectivas de un contrato de un año en el hospital" (EE4.4).

La mayoría de los padres afirman que sus hijos tenían o han tenido una experiencia socioprofesional no remunerada, desarrollada en el ámbito del plan individual de transición (PIT) (13) y del Proyecto Gapric (5). En tres casos, los jóvenes eran voluntarios; sólo una madre mencionó que su hijo trabaja por cuenta ajena.

Planificación de Mañanas Alternativas con Esperanza (PATH)

Durante la FG se recogieron varios testimonios sobre el futuro y los sueños de los padres y sus hijos. Los padres también mencionaron factores que consideran beneficiosos para realizar estos sueños y varias barreras en este camino. Para realizar un análisis en profundidad de esta información, optamos por adoptar los principios de la metodología Planning Alternative Tomorrows with Hope (PATH) (Pearpoint et al., 1993).

Como se muestra en Tabla 37 se recogieron 57 referencias sobre los sueños de los hijos y 23 referencias sobre los sueños de los padres. Entre los principales sueños de los niños, los participantes mencionaron seguir

estudiando (12/57), tener trabajo, ser felices y tener una vida independiente. Entre los sueños de los padres se decía ver a sus hijos felices (9/23) y autónomos (5/23).

Cuadro 37 Sueños de jóvenes y padres

| Sueños | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sueños de juventud | | | | | |
| Seguir aprendiendo | 3 | 2 | 4 | 3 | 12 |
| Tener trabajo | - | 1 | 2 | 8 | 11 |
| Vivir de forma independiente | - | 4 | 2 | 1 | 7 |
| Haz que tu casa | - | 3 | 2 | 1 | 6 |
| Tener familia | - | 1 | - | 5 | 6 |
| Roba la carta | - | 1 | - | 1 | 2 |
| Tener novia | - | - | - | 2 | 2 |
| Lograr la autosuficiencia | - | - | - | 1 | 1 |
| Sé feliz | 5 | 1 | 2 | - | 8 |
| Sentirse útil | - | 2 | - | - | 2 |
| Total | 8 | 15 | 12 | 22 | 57 |
| Sueños de los padres | | | | | |
| "Su sueño es nuestro sueño" | | - | 2 | - | 2 |
| Ver al hijo/a feliz | 1 | 6 | - | 2 | 9 |
| Que el hijo/a sea capaz de mantenerse a sí mismo/a | - | - | - | 2 | 2 |
| Ese hijo/a consigue un trabajo | - | 1 | - | 2 | 3 |
| Que el hijo/a sea autónomo/a | 1 | 2 | 1 | 1 | 5 |
| Saber que el hijo/a tiene un futuro | 1 | - | 1 | - | 2 |
| Total | 3 | 9 | 4 | 7 | 23 |

Los investigadores recogieron varios factores que los padres consideran facilitadores de la construcción de un futuro feliz para sus hijos. Estos factores se agruparon en seis grupos Relaciones inclusivas; Terapias; Consultas médicas especializadas; Apoyo en la escuela; Apoyo de asociaciones; y Participación en actividades extraescolares. Tabla 38 presenta un resumen del número de referencias que los participantes en la FG hicieron a cada uno de estos grupos de factores facilitadores.

Cuadro 38 Facilitadores del éxito de la transición

| Factores asociados | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--|-----|-----|-----|-----|-------|
| Relaciones inclusivas | | | | | |
| Relaciones afectivas con los compañeros | 5 | 3 | - | 4 | 12 |
| Relación afectiva con los profesores | 4 | 1 | 2 | 1 | 8 |
| Colaboración eficaz con la escuela | 2 | 4 | 1 | 3 | 9 |
| Compartir momentos de con otros padres | 3 | 2 | 5 | 1 | 11 |
| Receptividad de las empresas. | - | 3 | 2 | 2 | 7 |
| Terapias | | | | | |
| Fisioterapia | - | - | 1 | - | 1 |
| Hipoterapia | - | - | 3 | - | 3 |
| Logopedia | - | - | 2 | 1 | 3 |
| Psicología | 1 | 1 | - | 2 | 4 |
| Consultas especializadas | | | | | |
| Equipo de desarrollo | 2 | 1 | - | 1 | 4 |
| Neuropediatría | - | - | 2 | 1 | 3 |
| Psiquiatría | - | - | 2 | - | 2 |
| Apoyo en la escuela | | | | | |
| Equipo multidisciplinar | 1 | - | - | 2 | 3 |
| Profesor de Educación Especial | 7 | 1 | 3 | 3 | 14 |
| Profesor de apoyo | 1 | - | 3 | 1 | 5 |
| Apoyo de las asociaciones | | | | | |
| APPACDM | - | 4 | 1 | - | 5 |
| APCV ¹⁹⁶ | 2 | - | - | - | 2 |
| ASSOL | - | - | - | 3 | 3 |
| AVISPT21 | - | 2 | 1 | 7 | 10 |
| País en Red | - | 8 | 8 | 15 | 31 |
| Participación en actividades extraescolares | | | | | |
| Grupo de teatro | - | - | - | 3 | 3 |
| Club de vela | - | - | - | 2 | 2 |

¹⁹⁶ APCV - Associação de Paralisia Cerebral de Viseu (Asociación de Parálisis Cerebral de Viseu)

| | | | | | |
|------------------------------|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Club de Baile | 3 | - | - | - | 3 |
| Natación | - | 3 | 1 | - | 4 |
| Actividades en la asociación | - | 3 | 6 | 5 | 14 |
| Total | 31 | 36 | 43 | 57 | 166 |

Recogimos 14 preocupaciones de los padres sobre el futuro de sus hijos. Estas preocupaciones pueden organizarse en dos grupos. 1) "Mi hijo está terminando la escuela. ¿Y ahora?" 2) "¿Qué le ocurrirá a mi hijo cuando yo no esté aquí?".

Los datos recogidos, durante los cuatro FG, informan de que los sueños de los padres también estaban vinculados a valores humanos fundamentales: el deseo de que sus hijos se sintieran seguros, valorados, queridos y respetados.

Como menciona una madre "ni yo ni el padre viviremos para siempre, él no tiene hermanos, así que es una situación preocupante, en la que no quiero ni pensar para no ponerme enferma; si puede terminar un curso, estupendo, si no puede, al menos deseo que se desarrolle lo suficiente para conseguir un trabajo y mantenerse" (EE4.3). Los investigadores recogieron cinco testimonios con las preocupaciones de los padres.

Como se muestra en Cuadro 39 los datos de la FG muestran que los principales motivos de frustración de los participantes son: Dificultades para acceder a la educación (14/116); Falta de inclusión (14/116); Dificultades en la relación con la escuela (13/116); Poca aceptación por parte de los profesores/personal de la escuela (13/116); y Dificultades en la relación con los compañeros (13/116)

También se ha hecho referencia a la situación actual de la pandemia como una de las fuertes limitaciones en el desarrollo y la transición de los jóvenes a la vida postescolar. Muchos padres informaron de que sus hijos se vieron obligados a interrumpir su experiencia profesional a causa de Covid-19. "Era una cárcel, mi hijo se quedaba en casa sin hacer nada" se refiere la madre de un joven (EE4.3).

Cuadro 39 Obstáculos a la transición

| Factores que constituyen barreras | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|
| Actividades en entornos segregados | 6 | - | - | - | 6 |
| Procedimientos burocráticos | 3 | - | 1 | 1 | 5 |
| Dificultades de adaptación al nuevo entorno | - | - | - | 1 | 1 |
| Dificultades para acceder a la educación | 4 | 1 | 5 | 4 | 14 |
| Dificultades para acceder al trabajo | 1 | 3 | 2 | 3 | 9 |
| Dificultades en las relaciones con los compañeros | 1 | - | - | 10 | 11 |
| Dificultades en la relación con la escuela | 6 | - | - | 7 | 13 |
| Falta de información | - | 2 | - | 3 | 5 |
| Falta de inclusión | - | 1 | 4 | 9 | 14 |

| | | | | | |
|---|-----------|-----------|-----------|-----------|------------|
| Falta de apoyo | - | - | 2 | 1 | 3 |
| Falta de acogida por parte de los profesores/personal de la escuela | 3 | 2 | - | 8 | 13 |
| Falta de preparación del profesorado | 2 | 1 | - | 2 | 5 |
| Falta de apoyo especializado (psicólogo, logopeda) | - | 2 | - | 1 | 3 |
| Falta de seguimiento en el lugar de trabajo | - | - | 1 | - | 1 |
| Diagnóstico tardío | - | - | - | 2 | 2 |
| Situación de pandemia | - | 5 | 3 | 3 | 11 |
| Total | 26 | 17 | 18 | 55 | 116 |

Los padres mencionan la importancia de que los profesores tengan formación especializada para poder tener más sensibilidad y más conocimientos para apoyar a los alumnos con IDD.

Se oyó:

"Creo que debería haber una formación especial para los profesores, por ejemplo, mi hija tiene ciertas dificultades, no hace ciertos movimientos, ciertas tareas, así que hay que estar preparado para saber tratar y conocer cada discapacidad, cada limitación de cada uno y las cosas que pueden y no pueden hacer" (EE2.1).

"Si los profesores que trataron a mi hijo hubieran tenido una experiencia así en la universidad, quizá mi hijo habría recibido un apoyo diferente por parte de los profesores del colegio. " (EE2.5)

Enseñanza suave

Los datos recogidos durante los cuatro FG informan de que los sueños de los padres también estaban vinculados con valores humanos fundamentales: con el deseo de que los niños se sientan seguros, valorados, queridos y respetados. Los investigadores consideraron que estos factores están vinculados a los principios fundamentales de la teoría de la Enseñanza Suave (Pearpoint et al., 1993). Así, los investigadores añadieron las siguientes categorías de análisis: Sentirse seguro; Tener relaciones seguras y afectuosas; Sentir una sensación de conexión; Integridad corporal; Sentir autoestima; Sentirse seguro; Tener actividades cotidianas significativas y un día significativo y valioso; Sentir felicidad interior (Tabla 40).

Tabla 40 Principios de la enseñanza suave

| Principios de la enseñanza suave | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---------------------------------------|-----|-----|-----|-----|-------|
| Sentirse seguro | 1 | - | 2 | - | 3 |
| Tener relaciones seguras y afectuosas | 1 | 2 | 2 | 2 | 7 |
| Sensación de conexión | - | 4 | 2 | 4 | 10 |
| Integridad corporal | - | 1 | 2 | - | 3 |

| | | | | | |
|---|----------|-----------|-----------|-----------|-----------|
| Sentir autoestima | - | 3 | - | 1 | 4 |
| Sentirse seguro | - | 2 | - | 1 | 3 |
| Tener actividades diarias significativas y un día significativo y valioso | 2 | 7 | 2 | 7 | 18 |
| Total | 4 | 19 | 10 | 15 | 48 |

La tabla 40 muestra que los padres dan más importancia a factores como tener actividades diarias significativas y un día importante y valioso (18/48); sentir una conexión (10/48); y tener relaciones seguras y afectuosas (7/48). Como dice una madre: *"Creo que lo más importante será emocionalmente, ser más autónomos, tener más confianza en sí mismos y más seguridad en sí mismos"* (EE3.1).

Educación superior y jóvenes con DI

El equipo del proyecto HiLives analizó las perspectivas de los padres, respecto a la posibilidad de que los jóvenes con IDD asistan a cursos de ES, basándose en el modelo de O'Brien (2019). Podemos añadir que las mismas categorías se forman al realizar la revisión sistemática, que se está llevando a cabo en el ámbito de este proyecto. Así, se espera comparar los datos del FG con los recogidos en artículos científicos.

En cuanto al modelo de enseñanza que se implantaría en la ES, la mayoría de los padres preferían el modelo de inclusión total. Este modelo proporciona apoyo individualizado a los estudiantes, con un sistema de apoyo (tutor/entrenador, mentores), en unidades curriculares de grado/máster. Los intereses y objetivos del alumno motivan la elección de las unidades curriculares y sus apoyos (Machado et al., 2020).

Cuadro 41 Modelos de inclusión en la ES

| Modelo | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Inclusión total | - | 6 | 1 | 3 | 10 |
| Programas mixtos/híbridos | - | 3 | - | 1 | 4 |
| Modelo segregado | - | - | 1 | - | 1 |
| Total | - | 9 | 2 | 4 | 15 |

Considerando el Modelo Inclusivo, se dijo:

"Creo que la Associação Pais em Rede debería considerarse un modelo para planificar cursos de educación superior en los que estos jóvenes se integren, porque lo que hacen allí es lo realmente significativo, se comprometen." (EE2.2)

"El objetivo es realmente que estos jóvenes tengan la oportunidad de asistir a un entorno académico de Educación Superior, que estén incluidos, pero que realmente tengan un diseño adecuado a sus características." (EE2.3)

Cuatro padres prefieren el modelo mixto:

"Sé poco de Educación Superior, pero hay modelos de escuelas en otros países, donde hay una posibilidad, posibilidades de mezclas, favorables a nuestros hijos (los nuestros están muy apretados)"

(EE4.5)

Sólo una madre defendió el modelo segregado, porque su hija fue a la escuela en un establecimiento para personas con NEE en Brasil. Hoy, la joven tiene muchas dificultades en la relación con jóvenes sin necesidades, por lo que la madre opina que:

"En una clase separada, se sienten más cómodos, pero hablo desde mi experiencia con mi hija, porque cuando está en un entorno donde todos los agentes son como ella, se siente más cómoda, y cuando está en un grupo donde hay gente supuestamente "normal", de alguna manera se excluye, los prejuicios ya vienen de ella" (EE3.1).

Los padres destacaron la importancia no sólo de ofrecer cursos, sino también de desarrollar una red de apoyo, que movilice recursos que puedan influir positivamente en la experiencia académica, proporcionando apoyo personalizado y respondiendo a las necesidades de los estudiantes con IDD en la ES. En cuanto al apoyo necesario para que los jóvenes con IDD asistan a la ES, los padres destacaron la inclusión de la tutoría universitaria (24/124) (Tabla 42).

Como han señalado varios padres, *"esta figura del tutor parece muy importante, porque puede ayudar a alguien que gestione las expectativas y la carrera del alumno mientras está en la universidad"* (EE2.2). Además, los padres mencionan que *"debería haber alguien que pudiera entenderles, comprenderles e indicarles el camino correcto, porque a veces se deslumbran por algo, o se decepcionan con los demás"* (EE2.7). *"Creo que siempre debe haber alguien ahí, no para recogerlos, sino para guiarlos"* (EE4.1).

Tabla 42 Soportes

| Admite | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|
| Preparación y transición de la enseñanza secundaria a la postsecundaria | - | 1 | - | 3 | 4 |
| Servicios de apoyo | - | 2 | 4 | - | 6 |
| Apoyo a la adaptación | 2 | 4 | 5 | - | 11 |
| Apoyo en la vida diaria | - | 1 | 4 | - | 5 |
| Apoyo en la orientación | 4 | 3 | 6 | - | 13 |
| Apoyo de asociaciones / comunidad | 2 | 4 | 10 | - | 16 |
| Colaboración de varios profesionales (profesores/administrativos/colaboradores) | - | - | 6 | - | 6 |
| Colaboración con la familia | 1 | 1 | 1 | - | 3 |
| Tutoría universitaria inclusiva | 1 | 2 | 20 | 1 | 24 |
| Voluntariado | - | 1 | - | 1 | 2 |

| | | | | | |
|--|-----------|-----------|-----------|----------|------------|
| Soluciones digitales que apoyan la inclusión en la ES | 1 | 8 | - | - | 9 |
| Zoom | - | 6 | - | - | 6 |
| Correo | - | 1 | - | - | 1 |
| Equipos | - | 1 | - | - | 1 |
| Aplicaciones móviles para la accesibilidad | 4 | 1 | - | - | 5 |
| Oportunidades de formación y desarrollo profesional (personal, mentores y voluntarios) | 2 | - | 6 | 1 | 9 |
| Formación en educación especial para profesores | 2 | - | 3 | 1 | 6 |
| Total | 19 | 36 | 65 | 7 | 127 |

La segunda dimensión más destacada fue el Apoyo de las asociaciones/comunidad (16/127), mencionando el papel mediador que pueden desempeñar las asociaciones en este proceso. Los padres también mencionaron el importante papel de las comunidades/asociaciones a la hora de promover cambios en la sociedad. Por ejemplo, una madre dijo

"Creo que si la gente, las organizaciones, las asociaciones se unen y luchan por algo concreto, es más fácil llegar a donde queremos. Así que, si existe el deseo de hacer algo por estos niños, por estos jóvenes, creo que cuantas más personas y asociaciones se unan en este sentido, más fácil será llevar nuestro mensaje más lejos" (EE3.3).

En cuanto al papel de las ONG, los padres se refirieron a expresiones como:

"Es bueno compartir entre nosotros los problemas de nuestros hijos, porque así no nos sentimos tan solos, podemos ayudarnos mutuamente"(EE4.3).

"El camino que abren los profesionales, es completamente diferente a tener que ser nosotros los que nos presentemos y pidamos favores, y creo que ayuda mucho" (EE2.2).

"Es bueno compartir entre nosotros los problemas de nuestros hijos, porque así no nos sentimos tan solos, podemos ayudarnos mutuamente" (EE1.3).

Como se muestra en Tabla 42, los participantes en el FG también destacaron la importancia del Apoyo en la orientación (13/127), el Apoyo en la adaptación (11/127) y las Soluciones digitales para apoyar la inclusión en la ES (9/127). Los padres mencionaron la importancia de tener un periodo de adaptación a la Universidad con un seguimiento más significativo, por ejemplo, ayuda en la orientación en el Campus, apoyo en la organización de los estudios, ayuda con la biblioteca y otros servicios. Este seguimiento debería disminuir con el tiempo, fomentando la autonomía de los jóvenes. En cuanto a las soluciones digitales, los padres evocan el tiempo de encierro en el que *"las tecnologías ayudaron mucho con los equipos, el zoom, y las actividades online que fueron maravillosas, ya que el aislamiento terminó"* (EE4.3). Entre las soluciones digitales que pueden facilitar el proceso de aprendizaje de los jóvenes, los padres destacaron el Zoom (6/127) y las aplicaciones móviles de accesibilidad (5/127).

En cuanto a las políticas públicas relacionadas con la admisión, acreditación y financiación de cursos "para todos" en las instituciones de ES, los padres se refieren a la financiación de estos cursos (Tabla 43). Como menciona un padre, "la cuestión de los recursos y medios necesarios es fundamental para que los cursos funcionen. Debemos comprender que nuestros jóvenes son todos diferentes entre sí, tienen competencias en materias completamente distintas y necesitan un seguimiento muy personalizado; sin financiación, el curso apenas tendrá piernas para andar" (EE2.2).

Cuadro 43 Políticas públicas

| Políticas | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|--------------------------|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Financiación | - | 7 | 1 | - | 8 |
| Acreditación y normativa | - | - | - | - | - |
| Política de admisión | - | - | - | 2 | 2 |
| Política de graduación | - | 1 | - | - | 1 |
| Política de discapacidad | 1 | - | - | 2 | 3 |
| Total | 1 | 8 | 1 | 4 | 14 |

La realización de la FG permitió conocer las perspectivas de los padres sobre las metodologías y estrategias pedagógicas que pueden facilitar el proceso de inclusión y aprendizaje de los alumnos con DID en la ES. Por lo tanto, pueden contribuir a los programas que se desarrollen e implementen con esta población.

Como se muestra en Tabla 44 los participantes en el FG atribuyeron la importancia más significativa a la categoría "tutoría (de los compañeros)" (19/116). Como dice una madre: *"el papel de los compañeros es fundamental en todos los aspectos, ya sea colaborando, interactuando o ayudando a que sea más desinhibida"* (EE3.3).

Cuadro 44 Pedagogía inclusiva

| Pedagogía inclusiva | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|
| Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) | - | 2 | 12 | 3 | 17 |
| Aprendizaje basado en problemas (ABP) | - | 1 | - | - | 1 |
| Aprendizaje-Servicio - experiencias en la comunidad | - | - | 1 | - | 1 |
| Transición a la profesión / empleo - Experiencias socioprofesionales para el empleo | - | 1 | 5 | - | 6 |
| Dinámica de grupo | - | - | 2 | - | 2 |
| Seminarios | - | - | - | - | - |
| Planificación centrada en la persona (PCP) | - | 4 | 9 | 2 | 15 |
| Aprendizaje cooperativo | - | - | 1 | - | 1 |
| Adaptaciones curriculares | 4 | 1 | 7 | - | 12 |

| | | | | | |
|--|----------|-----------|-----------|----------|------------|
| Cursos prácticos | 1 | 3 | - | - | 4 |
| Currículos alternativos | 1 | 1 | 5 | 1 | 8 |
| Tutoría (entre iguales) | 2 | 9 | 7 | 1 | 19 |
| Tutoría académica | 1 | 1 | 14 | 1 | 17 |
| Colaboración entre profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otras partes interesadas | - | 2 | 10 | - | 12 |
| Total | 9 | 25 | 73 | 8 | 115 |

Como se muestra en Tabla 44 los padres también destacaron otras categorías, como Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) (17/115); Tutoría académica (17/115); Adaptaciones curriculares (12/115); y Colaboración entre profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otras partes interesadas (17/115).

Los padres mencionan que los programas de aprendizaje en los entornos educativos inclusivos deben ser flexibles y adaptables y estar diseñados para superar las barreras que los alumnos con IDD pueden encontrar en la ES. Como menciona uno de los padres, *"el objetivo es que estos jóvenes tengan la oportunidad de asistir también a un entorno académico de ES, que estén incluidos, pero con un plan de estudios adecuado"* (EE4.1).

Entre los cursos de ES en Portugal, los padres también destacaron el curso experimental de la Universidad de Aveiro (UA) (Tabla 45). Es importante señalar que cuatro de los jóvenes participaron en este curso y mencionaron una gran satisfacción por cómo se organizó el curso. Como dice una madre: "Creo que lo más importante de esta experiencia [UA] fue la forma en que los compañeros la vieron, la aceptaron y la incluyeron" (EE2.4). Tres padres manifestaron la gran esperanza de que se abra el nuevo curso para jóvenes con DI en la Universidad de Aveiro y mencionaron que sus hijos tienen muchas ganas de asistir a este curso.

Cuadro 45 Cursos de Educación Superior

| Cursos de Educación Superior | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|----------|----------|----------|----------|-----------|
| Curso experimental "Universidad Inclusiva" en la Universidad de Aveiro | - | 4 | 1 | 5 | 10 |
| Curso para estudiantes con discapacidad intelectual en el Politécnico de Santarém | - | 3 | - | - | 3 |
| Curso de Estudios Generales en la Universidad de Lisboa | - | - | - | 1 | 1 |
| Total | - | 7 | 1 | 6 | 14 |

Los padres también hablaron de la situación de la educación de los jóvenes con IDD en las universidades de otros países. Por ejemplo, una madre dijo "En España hay unos 30 cursos así, en Estados Unidos no sé cuántas universidades pero muchas, en Islandia, lo mismo". (EE4.1)

En cuanto a la posibilidad de que su hijo asista a la ES, la mayoría (14/21) respondió afirmativamente. Los padres consideran que podría ser una experiencia social muy interesante (Tabla 46). Aunque no se gradúen, podrían desarrollar más habilidades.

Como dice un padre:

"a nivel de educación superior, creo que sería una experiencia fantástica para él y para los padres, seguro que también. Creo que fue una ganancia personal para él, como persona, como joven adulto a todos los niveles. No creo que la parte académica sea muy importante, pero formar parte de un proyecto así, creo que para él sería muy beneficioso como persona" (EE1.3).

También había un grupo de padres (6/21) que nunca habían pensado que sus hijos pudieran ir a la ES y refieren que nadie les ha hablado nunca de ello, ni les han planteado esa hipótesis.

Tabla 46 Perspectivas sobre la posibilidad de asistir a la Universidad

| Percepción sobre la posibilidad de asistir a la Universidad | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|---|-----|-----|-----|-----|-------|
| Jóvenes | | | | | |
| Positivo | 1 | 4 | 2 | 4 | 11 |
| Negativo | 1 | 1 | 1 | 1 | 4 |
| No definido | 3 | 1 | - | 3 | 6 |
| Total | 5 | 6 | 3 | 8 | 21 |
| Padres | | | | | |
| Positivo | 1 | 3 | 7 | 3 | 14 |
| Negativo | - | - | 3 | 3 | 6 |
| No definido | - | - | - | 1 | 1 |
| Total | 1 | 3 | 10 | 7 | 21 |

Sin embargo, seis padres declararon que no querían que su hijo asistiera a la ES (Tabla 46). En cuatro casos, estas respuestas estaban relacionadas con el hecho de que los jóvenes trabajan o hacen voluntariado en un lugar que les gusta mucho, por lo que los padres prefieren que continúen. En dos casos, esta respuesta se debió a las experiencias negativas del joven en la escuela.

Como dice una madre:

"Tengo la idea de que no fue feliz durante 12 años en la escuela, así que no quiere un proyecto universitario de más de 3 ó 5 años o lo que sea, no será más feliz por ello, quiero que sea feliz" (EE1.1).

Incluso los padres que revelan pocas expectativas se alegraron de oír que hay un equipo trabajando en la posibilidad de que los alumnos vayan a la ES. Mencionaron expresiones como "Ya podemos soñar, esto era algo inimaginable, menos mal que alguien está pensando en ello" (EE3.2).

En cuanto a la percepción de los padres sobre el interés de los jóvenes por asistir a la ES, once padres afirmaron que a su hijo/a le gustaría participar en estos cursos. Tres padres dijeron que sus hijos no querían seguir estudiando, y seis padres no estaban seguros. Algunos de estos padres mencionaron que nunca habían hablado con sus hijos sobre este tema, ya que desconocían que pudieran existir estas oportunidades.

Como se muestra en Tabla 47 los padres también mencionaron varias asignaturas académicas que consideran que a sus hijos les gustaría cursar, destacando inglés (10/52), informática (9/52) y artes (8/52).

Cuadro 47 Disciplinas académicas

| Disciplina académica | FG1 | FG2 | FG3 | FG4 | TOTAL |
|----------------------------------|----------|----------|-----------|-----------|-----------|
| Inglés | 3 | - | 7 | - | 10 |
| Informática | 1 | 2 | 3 | 3 | 9 |
| Curso de orientación y movilidad | - | - | 2 | - | 2 |
| Música | 1 | - | 1 | 1 | 3 |
| Expresiones artísticas | - | 1 | 1 | - | 2 |
| Artes | - | 3 | 3 | 2 | 8 |
| Educación infantil | - | 3 | - | - | 3 |
| Ciencia | 1 | - | - | - | 1 |
| Salud | - | - | 2 | - | 2 |
| Educación financiera | - | - | 3 | - | 3 |
| Fisioterapia | - | - | 1 | - | 1 |
| Psicología | - | - | 1 | - | 1 |
| Biología | - | - | 2 | - | 2 |
| Geología | - | - | 1 | - | 1 |
| Danza | - | - | - | 2 | 2 |
| Pintar | - | - | - | 2 | 2 |
| Total | 6 | 9 | 27 | 10 | 52 |

Los investigadores consideran que es importante mencionar que los padres que pertenecían a las distintas asociaciones demostraron una actitud más proactiva y una mayor implicación en el debate y valoraron el intercambio de información y la colaboración entre padres, mostrando un mayor nivel de formación sobre el futuro de sus hijos.

Debate

A medida que las universidades exploran estrategias y programas para apoyar a los estudiantes con IDD e intentan proporcionar las condiciones que garanticen el acceso a los materiales y las actividades educativas, se han planteado varias cuestiones que aún necesitan más investigación (Thurston et al., 2017). Los estudios demuestran la necesidad de aplicar nuevos enfoques para atender a los estudiantes universitarios, promoviendo redes de apoyo que impliquen a toda la comunidad académica y ofrezcan una serie de soluciones inclusivas diseñadas para garantizar que todos los estudiantes tengan el mismo acceso a un entorno de aprendizaje y puedan progresar con éxito en sus estudios (Simplican, 2015; Thurston et al., 2017).

Bajo una perspectiva integradora, la colaboración entre la familia y las instituciones de ES es esencial para buscar las mejores soluciones que permitan responder a las necesidades específicas de estos estudiantes. Según Traina y Hoogerwerf (2018), los padres pueden proporcionar información valiosa sobre el aprendizaje previo, es decir, "sobre las competencias ya adquiridas y sobre lo que, según ellos, podrían ser los siguientes pasos en el desarrollo de la independencia en todos los ámbitos de la vida" (p.33). Además, estos autores informan de que "a través de las aportaciones procedentes de las personas que conocen al alumno potencial, puede resultar más fácil definir los programas de aprendizaje" (Traina & Hoogerwerf, 2018, p.33).

Aunque es esencial debatir las necesidades de aprendizaje y la motivación para aprender con los jóvenes directamente implicados, este estudio demuestra que la participación de los padres también es esencial. Sin embargo, para comprender sus perspectivas, sería beneficioso triangular las perspectivas de los padres con los datos publicados en estudios científicos.

Es importante conocer los factores que estimulan el desarrollo de los jóvenes con DI, así como identificar las barreras en este proceso, porque permite crear estrategias y redes que fomenten la inclusión de estos jóvenes en la sociedad.

Los factores que estimulan el desarrollo de los jóvenes con IDD se agruparon en seis grupos: 1) relaciones inclusivas; 2) terapias; 3) consultas médicas especializadas, 4) apoyo en la escuela; 5) apoyo de asociaciones (ONG); y 5) participación en actividades extraescolares.

En este estudio se encontraron varios factores que facilitan o dificultan el proceso de transición de los jóvenes a la vida postescolar, concretamente a la ES: Los padres se refirieron a algunos factores como instrumentales en su transición, es decir, que podrían influir en este proceso de transición y determinar su éxito. Los padres consideran las habilidades sociales y las relaciones interpersonales como algunos factores no académicos que influyen en la transición del instituto a la ES. Las actividades extraescolares se consideran pero en menor medida, como ya se ha demostrado en estudios anteriores que no son un factor importante (Lombard, 2020). Los padres afirman que las experiencias en el instituto no suelen prepararles bien para una transición satisfactoria a la ES.

Se han identificado algunas necesidades. Está claro, a través de los informes de los padres, que los compañeros parecen ser esenciales en el proceso, las actitudes de los profesores y los conocimientos.

Los padres mencionaron que las tecnologías digitales también podrían ser útiles para crear nuevas formas de aprendizaje y enseñanza. Según Woodward y Rieth (1997), la tecnología digital puede mejorar la

adquisición de destrezas y el conocimiento de los contenidos de estos alumnos, ya que los ordenadores se utilizan para impartir instrucciones bien diseñadas y gestionadas mediante adaptaciones curriculares. Otros estudios demuestran que las tecnologías digitales permiten a los alumnos realizar ejercicios y prácticas, simulaciones, actividades exploratorias o de comunicación que satisfacen sus necesidades y capacidades individuales (Corby et al., 2012; Traina & Hoogerwerf, 2018).

Entre las barreras en este proceso, los padres destacaron las dificultades para acceder a la educación, la falta de inclusión, las dificultades en la relación con la escuela, la falta de aceptación por parte de los profesores/personal de la escuela y las dificultades en las relaciones con los compañeros. Estas barreras se han observado en otros estudios (Corby et al., 2012; Shevlin, Kenny y Mcneela, 2004) sobre la inclusión de adultos con DID en la educación postsecundaria y la ES. Por ejemplo, el estudio de Corby et al. (2012), identificó las siguientes barreras en el proceso de inclusión de jóvenes con IDD en la ES: transición o preparación; hacer frente a las exigencias de la educación a un nivel superior; requisitos de apoyo, incluidos los problemas de acceso para las personas con discapacidad física; acceso a los apoyos; disponibilidad de cursos de nivel adecuado; y dificultades asociadas al nivel de conocimiento y concienciación del personal de las instituciones de ES. Según Mara (2014, p.80), entre los obstáculos que "dificultan su acceso a la ES pueden estar: los elevados costes, casi prohibitivos para que las universidades proporcionen medios adecuados para la asimilación del plan de estudios para estas personas con discapacidad, las barreras físicas, materiales, la falta de personal cualificado para la tutoría educativa de las personas con discapacidad, la falta de directrices/supervisión adecuada con ayuda de tutores para un proceso de aprendizaje y motivación fluido".

Los padres consideran que los modelos y prácticas de transición no animan a los alumnos con IDD a considerar la ES como una opción. ¿Cómo ponerlo en práctica? Teniendo en cuenta el modelo, algunos padres consideran que sus hijos pueden ir a la ES, ya que pueden asistir a cursos más técnicos. Otros consideran que podría ser muy interesante como experiencia social. Aunque no se gradúen, podrían desarrollar más habilidades. Los padres sostienen que debería haber una estructura que continuara en la ES, esencialmente aquellos alumnos que, aun con dificultades, tienen mucho cariño a la Escuela. Este estudio demuestra que los padres creen que los itinerarios de aprendizaje deberían aplicarse cuando sea posible de forma individual, utilizando un enfoque centrado en la persona, teniendo en cuenta los objetivos relevantes para la vida de estos jóvenes.

Según Ainscow et al. (2006), las adaptaciones curriculares y las estrategias educativas contextualizadas pueden facilitar el proceso de enseñanza y aprendizaje de estos alumnos. Dado que las necesidades de estos jóvenes en los itinerarios de formación y aprendizaje pueden ser muy diversas, el proceso educativo debe ser flexible y adaptable a la situación. El estudio de Coby et al., (2012) muestra la "exigencia de un enfoque flexible por parte de todos los agentes implicados, que garantice un enfoque realista de las necesidades de los estudiantes cuando empiezan a considerar la opción de la educación superior" (p.72). Otros estudios muestran que "los profesores/formadores/educadores, si utilizan una metodología flexible para planificar actividades de formación adecuadas, pueden garantizar el apoyo necesario para la adquisición de conocimientos y habilidades" (Traina & Hoogerwerf, 2018, p.36).

Los resultados recogidos también nos permiten concluir que la mayoría de los padres consideran que asistir a la ES puede beneficiar a sus hijos. Otros estudios muestran que asistir a la ES permite a estos estudiantes

mejorar su autoestima y confianza (Weinkauf, 2002; Blumberg et al., 2008), sus futuras oportunidades laborales y perspectivas de ingresos (Blumberg et al., 2008), aumenta sus redes de amistad, lo que les permite sentirse más aceptados e incluidos en la comunidad (O'Brien et al., 2009).

Observaciones finales

Este estudio investigó las perspectivas de los padres de jóvenes con DI sobre la posibilidad de inclusión en la ES. Podemos organizar las respuestas y perspectivas de los padres en tres categorías:

- Padres a los que les gustaría que sus hijos tuvieran la oportunidad de asistir a un curso de ES. Algunos padres dijeron, abiertamente, que sus hijos deberían ir a la ES, y que no entienden por qué se prohíbe esta posibilidad. Este grupo incluye a padres de alumnos que ya han tenido la oportunidad de participar en el curso experimental de la Universidad de Aveiro o que conocen este tipo de cursos en universidades nacionales e internacionales. Estos padres participaron más en el debate sobre los modelos que deberían aplicarse, sugerencias sobre programas y cursos, el papel del profesor y de los compañeros, así como en cuestiones sobre la financiación de los cursos.
- Padres que no quieren que sus hijos asistan a la ES, algunos de ellos han tenido una "mala" experiencia en la educación escolar y prefieren que sus hijos desarrollen competencias profesionales. Este grupo también incluye a padres de jóvenes que tienen éxito en un puesto de trabajo y que prefieren que sigan trabajando. Este grupo se centró mucho en las barreras en el proceso de enseñanza, las dificultades para acceder al trabajo y la falta de inclusión en la comunidad en general. Consideran que si ya es difícil en la enseñanza secundaria, más difícil será en la ES.
- Padres sorprendidos por esta posibilidad de continuar los estudios en la ES, que nunca habían pensado que sus hijos pudieran ir a la ES, pues nadie les ha hablado nunca de ello, ni les han planteado esa hipótesis. En este grupo se encuentran principalmente los padres de los jóvenes más jóvenes (de 15 a 18 años) que aún están escolarizados. Refieren que era la primera vez que se les planteaba esta cuestión y todavía no tienen una opinión definida sobre el tema. Se implicaron más en el debate sobre los tipos de apoyo que deben existir para que estos jóvenes puedan continuar sus estudios. Estos padres concedieron gran importancia a los procesos de transición a la vida activa, a la existencia de planes de transición y de proyectos que promuevan este proceso, como el GAPRIC.

Cuando los niños son más autónomos y tienen más aptitudes, a los padres les parece lógico que puedan ir a la ES. Sin embargo, los padres revelan tener pocas expectativas, y se alegraron de oír que hay un equipo trabajando en la posibilidad de que los alumnos vayan a la ES. Mencionaron expresiones como "Ya podemos soñar, esto era algo inimaginable, menos mal que alguien está pensando en ello" (aunque no sea para sus hijos, puede ayudar a otros).

Nuestro principal objetivo era conocer las perspectivas de los padres sobre la posibilidad de que los jóvenes con IDD asistieran a la ES. Sin embargo, esta investigación superó las expectativas, permitiendo recoger información más allá de las perspectivas de los padres sobre la ES y las condiciones que pueden ayudar a este proceso. Las entrevistas ofrecen muchos datos pertinentes, para comprender mejor la complejidad de los procesos de desarrollo, la trayectoria escolar y la transición de estos jóvenes a la vida postsecundaria.

Por ello, los investigadores recogen valiosos resultados sobre:

- el proceso de desarrollo de los jóvenes, comprendiendo facilitadores y barreras en este proceso en Portugal;

- diferentes trayectorias y experiencias de los jóvenes en la educación escolar, dándose cuenta de las dificultades y las condiciones que potencian esta trayectoria;
- diferentes procesos de transición a la edad adulta, tipos de apoyo que existen o faltan en este proceso, así como las preocupaciones de algunos padres que desgraciadamente se sienten solos en este curso;
- las expectativas de los jóvenes sobre su futuro, recogiendo sueños y planes para un futuro próximo y dándose cuenta de sus razones para querer o no asistir a la ES.

Comprender estos factores es esencial para crear posibilidades de ES a estos jóvenes.

El presente estudio tiene algunas implicaciones y sugiere pistas tanto para la educación secundaria como para la inclusión en la ES. También podemos encontrar sugerencias para reflexionar sobre las medidas a desarrollar con los jóvenes y los padres. Se debería animar a los centros de enseñanza secundaria a desarrollar una planificación de la transición que debería tener lugar a su debido tiempo. Dado que algunos jóvenes con IDD pueden necesitar apoyos y servicios continuos, deben ser conscientes de que estos apoyos y servicios están disponibles en la ES y tienen continuidad. Es importante desarrollar la socialización como motor de otras habilidades.

Las instituciones (de secundaria y de ES) podrían desarrollar prácticas que apoyen la transición y animen a las personas con IDD y a sus familias a considerar la ES como una opción. Se pueden considerar los sueños y la perspectiva sobre el futuro próximo. En este proceso, es importante escuchar y capacitar a los padres, así como implicarlos en el proceso de enseñanza y aprendizaje de los jóvenes, incluida la transición.

En la ES debe haber un periodo de adaptación a la Universidad (con mayores programas de seguimiento y tutoría). Las instituciones de ES deben considerar diferentes modelos de educación y diferentes modelos de apoyo. No basta con ofrecer cursos, sino también desarrollar una red de apoyo. Los planes de estudios pueden adaptarse en función de los intereses y aptitudes de los jóvenes. Los recursos pueden adaptarse a sus características. Hay que tener en cuenta que las tecnologías digitales pueden hacer la ES más accesible a estos estudiantes. Puede tener sentido incluir en el proceso de definición de los cursos de ES para jóvenes con DI las cuestiones relacionadas con la Enseñanza Suave (bienestar y valores humanos como la seguridad, el afecto, poder ser afectuoso y establecer vínculos) y el PATH. Las ONG / asociaciones pueden tener un papel mediador entre la universidad (profesores / tutores / empleados) y la familia, concretamente en el apoyo al proceso de transición de los jóvenes a la ES, en la defensa de los derechos de los jóvenes, en la sensibilización de la comunidad.

Por último, un aspecto muy centrado fue la formación de los profesores. Las ONG pueden desempeñar un papel en la formación de profesores y tutores en conocimientos y metodologías sobre las NEE. Además, es esencial destacar que la naturaleza cualitativa de esta investigación exige que su generalizabilidad sea limitada. Como se ha comentado en el párrafo anterior, los resultados coinciden con investigaciones anteriores, lo que confiere fiabilidad y solidez a nuestras conclusiones.

AGRADECIMIENTOS

Este documento se ha elaborado con el apoyo del Programa de Investigación HiLives-Incluir y Conectar en la Educación Superior: oportunidades de trabajo en red para una vida independiente (2019-1-PT01-KA203-061312). También nos gustaría dar las gracias a todos los padres que participaron en las sesiones de FG.

Punto de vista de las partes interesadas: Personas con discapacidad intelectual y del desarrollo

Raul Rocha, Joana Glória y Rita Cavaleiro

En la perspectiva de la consulta a las partes interesadas, no debe faltar la conversación con las propias personas con discapacidad intelectual. (Turley, 2019). El socio de HiLives, FORMEM, entrevistó a 31 personas con discapacidad intelectual en entrevistas de grupo. 18 hombres y 13 mujeres de entre 17 y 52 años tuvieron la oportunidad de expresar su opinión sobre la posibilidad de estudiar en la Educación Superior.

Este subinforme es muy interesante porque muchos participantes nunca habían pensado en estudiar (más) en la enseñanza superior. Muchos de ellos parecen resignarse a las bajas expectativas que se depositan en ellos. Resulta evidente que muchos de ellos tienen una forma de "autoestigma" (Ali et. al. 2012). Viven una vida en la que se les ha dicho varias veces que no encajan en las expectativas establecidas por el sistema educativo para "el alumno/estudiante ideal".

Además, también es interesante saber que quienes considerarían la posibilidad de continuar sus estudios (si alguna vez tuvieran la oportunidad) conceden gran importancia a la libre elección de la formación y los cursos. No quieren limitarse a participar en procesos impuestos o fijados desde arriba.

Con el fin de proporcionar una comprensión más amplia y profunda de las necesidades y motivaciones relativas a la inclusión de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo (DID) en la Educación Superior, el proyecto HiLives llevó a cabo varias conversaciones informales para obtener información directa de las principales partes interesadas.

Este informe se centrará en 6 conversaciones colectivas (entrevistas) con personas con DI que estaban matriculadas en programas de formación profesional en diferentes organizaciones y en distintas regiones de Portugal. Durante las conversaciones se abordaron diversos temas, pero a efectos de este proyecto nos centraremos en el estudio en la enseñanza superior, el empleo y la accesibilidad digital.

La organización y realización de estas conversaciones corrió a cargo de FORMEM (Federación Portuguesa para la Formación Profesional y el Empleo de Personas con Discapacidad), uno de los socios del proyecto HiLives.

Resumen ejecutivo

- **Cronología:**
 - la planificación y la preparación tuvieron lugar del 21/02/2020 al 11/09/2020.
 - las entrevistas tuvieron lugar del 12/09/2020 al 12/10/2020.
 - la edición y las traducciones se desarrollaron desde el 19/10/2020 hasta el 13/12/2020.
- **Organizaciones que acogen las entrevistas:**
 - Las 6 organizaciones que colaboran en este empeño son afiliadas de FORMEM.
 - Son organizaciones que apoyan a las personas con discapacidad en distintos ámbitos, pero todas tienen programas de rehabilitación profesional y se financian principalmente con recursos públicos.
 - Ninguna de las organizaciones presta apoyo a los estudiantes de enseñanza superior, pero todas tienen en su misión la inclusión social.
- **Personas entrevistadas:**
 - Se entrevistó a 31 personas con DI en 6 grupos reducidos.
 - La edad de las personas entrevistadas oscilaba entre 17 y 52 años.
 - De las personas entrevistadas, 18 eran hombres y 13 mujeres.
 - Todos ellos seguían cursos de formación profesional, algunos por segunda vez.
- **Metodología utilizada:**
 - Conversación informal en grupo con dos o tres entrevistadores que cambian de tema y registran los datos: sin guión fijo, pero tratando de hablar sobre temas de *educación superior*, *empleo* y *acceso a las herramientas digitales*. Los entrevistadores también forman parte de la conversación respondiendo a cualquier pregunta de los entrevistados y compartiendo cosas propias.
 - Como preparación se diseñó un esquema de entrevista (con cuestiones logísticas y preguntas) que pudiera utilizarse durante las conversaciones como herramienta de apoyo para los entrevistadores.
 - Todas las participantes fueron, antes de la entrevista, informadas verbalmente sobre el motivo de la entrevista, el contexto del *Proyecto HiLives* y los procedimientos de participación. Como complemento, preparamos una "bolsa de regalo" con: un folleto con información sobre HiLives; un certificado de participación; un formulario de consentimiento para utilizar los datos y la imagen únicamente con fines de *HiLives*; papel de escribir y un bolígrafo; agua; y gel desinfectante para las manos.
 - Debido a la pandemia, todos los presentes durante las conversaciones utilizaban máscaras y estaban físicamente separados, lo que para algunos participantes hizo más difícil comunicarse y establecer un contacto adecuado.
 - La mayor dificultad metodológica fue abordar y realizar conversaciones sobre un tema en el que la mayoría de los participantes nunca había pensado y que lo convertía en un ejercicio hipotético: la Educación Superior. Para superar este obstáculo, presente desde la primera conversación, empezamos a informar antes del diálogo de que la educación superior sería un

tema a tratar y pedimos a los mediadores de cada organización que introdujeran este tema en uno de los módulos de formación para la ciudadanía, por ejemplo. Ayudó, pero para muchos seguía siendo un escenario no real que les hacía tener menos ganas de participar al tratar este tema durante la conversación. Esta dificultad demuestra que para promover la inclusión en la Educación Superior también hay que abordar la concienciación social y la capacitación ciudadana de las personas con DI.

- **Principales conclusiones:**

- Pocos habían pensado realmente en ir a la universidad, y sólo un par de ellos tenían un deseo real y un interés meditado por cursar estudios superiores.
- Muchos podrían intentarlo si existiera la posibilidad, la mayoría nunca se plantea esa posibilidad y algunos no tienen ningún interés en la Educación Superior.
- En general, la mentalidad de los grupos entrevistados estaba centrada en las cosas prácticas de la vida y seguía muy conectada con las imposibilidades que les impulsaban sus dificultades.
- En un escenario de educación superior, el principal apoyo necesario sería el del profesor, la adaptación curricular y más tolerancia/tiempo para rendir como estudiante. Otras barreras identificadas son la conexión con la socialización con los compañeros, el apoyo económico y los problemas de transporte.
- Al presentar una oportunidad de estudiar en la Enseñanza Superior, es importante ofrecer una elección de cursos de su interés y no posibilidades impuestas.
- En cuanto al trabajo, y a pesar de asistir a cursos de formación profesional, la mayoría confía en las aptitudes interpersonales y en la familia para conseguir un empleo. Sin embargo, algunos también confían en las organizaciones que les dan apoyo (formación profesional y otras) para que les ayuden a conseguir empleo.
- La mayoría de ellos utilizan e interesan los teléfonos inteligentes e Internet, y utilizarían gustosamente una herramienta online para ayudarles a encontrar trabajo. Sin embargo, debido al analfabetismo y a otros intereses, algunos subrayaron la importancia del contacto humano y directo a la hora de buscar trabajo.

- **Evidencias:**

- Plan de acción;
- Esquema de conversación/entrevista (en portugués y en inglés);
- Grabación de vídeo y audio (en portugués y sólo accesible a los socios de HiLives);
- Informes de las entrevistas (en portugués y en inglés);
- Folleto informativo (en portugués);
- Formularios de consentimiento informado (en portugués);
- Hoja de horas HiLives (en inglés).

Informes de conversaciones/entrevistas

Entrevista presencial en la APPACDM de Coimbra | 14 de septiembre de 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Coimbra, ciudad de tamaño medio en la región centro con una de las mayores comunidades universitarias de Portugal.

Participantes: 6 varones con IDD, de edades comprendidas entre 17 y 52 años.

Entrevistadores: Joana Glória, Raul Rocha y Rita Cavalheiro (FORMEM).

Duración: 45 minutos (10h00-10h45).

Temas tratados:

- Respuestas recurrentes a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Para conseguir trabajo, principalmente en restaurantes y cocinas¹⁹⁷ ;
 - Tener su propia casa con su propia familia.
- Respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - La mayoría asistió a escuelas especiales o a planes de estudios especiales en escuelas ordinarias, por lo que no tienen un certificado que les permita acceder a la universidad. En este sentido, matricularse en la enseñanza superior nunca fue algo en lo que realmente pensarán.

"Estudí en una escuela especial y fue duro porque no estaba con mis compañeros y no conseguí el certificado, así que no puedo ir a la universidad" Roberto (nombre ficticio)
 - Ninguno de los participantes soñaba con ir a la universidad y no es algo que forme parte de su plan de vida.
 - Dos de los participantes también refirieron que no sabían escribir ni leer, por lo que cursar estudios superiores nunca fue una opción.
 - a. Todo el grupo se mostró bastante tímido a la hora de pensar y expresar las ventajas de estudiar en una universidad.
 - Cuando se les propuso una realidad hipotética que estuvieran estudiando en la universidad, la falta de preparación y de apoyo por parte de los profesores se señaló como la principal barrera.

"Creo que los profesores no estarían preparados para nosotros" José (nombre ficticio)
- Reacción relacionada con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - A pesar de estar todos matriculados en formación profesional, se mostraron reticentes a la hora de compartir el apoyo que necesitarían para conseguir un empleo. La idea general era

¹⁹⁷ Nota editorial: debido principalmente a la matriculación en formación profesional en este ámbito.

que las personas cercanas a ellos (familia y tutores) serían el apoyo clave para conseguir un empleo.

- Cuando se les planteó la posibilidad de tener un software online especialmente diseñado para que las personas con DI pudieran buscar trabajo, 4 de 6 se mostraron muy entusiasmados con la idea y demostraron que les gustaba mucho la tecnología digital. Los dos participantes que no estaban entusiasmados, dijeron que porque no sabían leer, por lo que no utilizaban internet ni el smartphone.

Entrevista presencial en CERCIMOR | 18th Septiembre 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Montemor-o-Novo, ciudad de pequeño tamaño del sur y una de las regiones menos pobladas de Portugal.

Participantes: 5 personas con IDD, 2 hombres y 3 mujeres, de edades comprendidas entre 19 y 34 años.

Entrevistadoras: Joana Glória y Rita Cavalheiro (FORMEM).

Duración: 45 minutos (14h15 -15h00).

Temas tratados:

- Respuestas recurrentes a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Para ser feliz.
 - Para viajar.
 - Tener casa y trabajo.
- Reacciones divergentes sobre qué es la enseñanza superior:
 - El nivel más alto de escolarización/educación.
 - Algunos de los participantes creen que un título superior conlleva un trabajo mejor y una forma más fácil de iniciar una carrera.
 - Otros participantes expresaron que, "aunque el conocimiento no llene el espacio¹⁹⁸", conocen muchos ejemplos de personas con títulos de educación superior y no les sirvió para conseguir un trabajo mejor o más oportunidades;

"Aunque la universidad ayuda, conozco gente que se hizo millonaria y no fue a la universidad" Armando (nombre ficticio)

"Tengo amigos que fueron a la universidad y son ingenieros y ahora no están trabajando, yo prefiero aprender cosas mientras las hago... pero la universidad podría darme algunas herramientas" Pedro (nombre ficticio)

- Respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - Uno de los participantes dijo que no podía ir a la universidad porque ya tenía muchas dificultades en la escuela ordinaria. Sin embargo, tras reflexionar un poco, dijo que con apoyos especiales y la ayuda de los profesores, como tuvo en la escuela ordinaria, quizá podría hacerlo.
 - Otros tres participantes expresaron que si tuvieran la oportunidad de estudiar en la enseñanza superior irían:

"Tuve la oportunidad de ir a la universidad, cuando estaba en Londres, pero era más joven, pero no fui, mi cabeza no pensaba con sentido, si pudiera ahora, iría". Armando (nombre ficticio).

¹⁹⁸ Nota de traducción: Dicho portugués, ningún conocimiento es suficiente.

- Otro participante dijo que no le gustaría ir a la universidad. Sólo iría como último recurso, si no le quedara otra posibilidad.
- Respuestas relacionadas con los temores que pueden tener al estudiar en la enseñanza superior:
 - Una de las participantes dijo que lo más difícil sería relacionarse con gente nueva, debido a su timidez y a que la gente siempre hace demasiadas preguntas.
 - En respuesta a esta puesta en común, otros dos participantes afirmaron que no tendrían problemas para relacionarse con otras personas.
- Respuestas relacionadas con el apoyo que podrían necesitar durante su estancia en la enseñanza superior:
 - Hubo consenso en que el apoyo más importante era el/los profesor/es.

"A mí me gustaría que trabajaran más mi adaptación, por ejemplo, que no hicieran las cosas que hacen en la universidad, sino cosas adaptadas a mí, cosas que yo pudiera aprender más despacio, no sé cómo explicarme". Ana (nombre ficticio).
 - Sin embargo, algunos preferirían un apoyo más activo y presente del profesor, y otros más autonomía y limitarse a pedir ayuda cuando la necesiten.
- Reacciones relacionadas con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - Algunos de los participantes se centraron en la necesidad de tener títulos (incluso los de la escuela ordinaria) y un buen plan de estudios.
 - Otros centraron su intercambio en habilidades blandas como ser puntual, simpático, ordenado¹⁹⁹ y justificar siempre por qué falta al trabajo.
 - Al abrir la posibilidad de tener un programa online especialmente diseñado para que las personas con IDD busquen trabajo, la mayoría utilizaría el programa, pero uno destacó que online no es la única forma de encontrar trabajo, hacer contactos con amigos y gente conocida también es muy importante.

¹⁹⁹ Nota de traducción: aproximación a tener comportamientos higiénicos (por ejemplo, ducharse todos los días).

Entrevista Online en Fundação Liga| 22nd Septiembre 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Lisboa, la capital y la ciudad más grande y poblada de Portugal.

Participantes: 5 personas con IDD, 3 hombres y 2 mujeres, de edades comprendidas entre 19 y 53 años

Entrevistadores: Raul Rocha y Rita Cavaleiro (FORMEM)

Duración: 40 minutos (14h30 -15h10)

Temas tratados:

- Divergente responde a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Terminar la educación normal e ir a la universidad.
 - Para ir a la universidad aprende inglés y francés.
 - Sé padre o madre.
 - Sé cocinero.
 - Termina la formación profesional y consigue un trabajo.
 - Tener novia.
 - Tener carné de conducir.
 - Tener un trabajo para poder tener dinero y comprar una casa.
- Reacciones sobre qué es la enseñanza superior:
 - El lugar donde puedes aprender lenguas extranjeras.
 - Es el siguiente paso después de la escuela normal ("pero primero tenemos que terminarla").
 - Es un lugar donde hay muchas fiestas.

"Hacen fiestas ... a las que mi padre no me permite ir". Manuel (nombre ficticio)
 - Tiene muchos uniformes académicos bonitos²⁰⁰.
 - Puedes participar en programas de intercambio con otros países.
 - Un lugar para aprender una profesión.
- Respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - A todos les gustaría ir a la universidad.
 - Sin embargo, algunos dijeron que les costaría recordar los temas, pero que les gustaría aprender cosas nuevas.
 - Intentarlo siempre es bueno.
- Respuestas relacionadas con el apoyo que podrían necesitar durante su estancia en la enseñanza superior:
 - Dinero.
 - Apoyo para comprender los temas.
 - Programas adaptados a sus necesidades.

²⁰⁰ Nota de edición: trajes especiales que llevan los estudiantes en muchas universidades portuguesas.

"(...) adaptado a cada uno, porque cada uno tiene sus dificultades, algunos tienen más dificultades que otros y sería bueno tener apoyo en ese ámbito". María (nombre ficticio)

- Respuestas relacionadas con los temores que pueden tener al estudiar en la enseñanza superior:
 - Miedo a ser acosado por los demás por ser "tonto", por tener una discapacidad y más dificultades.
 - Temes perder la paciencia con los demás y explotar de ira.
 - Una de las participantes tenía un discurso característico. No tenía problemas para imponerse ante los demás, porque sabe escuchar y lo más importante es saber comunicarse con los compañeros y los profesores:

"¡Tenemos un problema, por desgracia, pero también tenemos una enorme fuerza y voluntad de aprender y de ir más allá!" Paula (nombre ficticio).

- Además, afirmó que hablar con nosotros sobre la posibilidad de ir a la universidad es un signo de esperanza y que por ello está más cerca del camino de la educación superior:

"Ha sido mi sueño durante muchos años, me gustaría terminar la escuela secundaria e ir a la universidad. Estar aquí hablando contigo, y no sé el día de mañana, ya es una buena oportunidad... estar aquí hablando de ello ya es muy bueno, porque hay cosas que no pasan por casualidad. " Paula (nombre ficticio)

- Reacciones relacionadas con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - Un título escolar²⁰¹.
 - Una formación profesional en el área en la que se quiere trabajar.
 - Aprende a hablar inglés.
 - Saber comunicarse y estar disponible.
 - Al abrir la posibilidad de disponer de un programa online especialmente diseñado para que las personas con IDD busquen trabajo, todos dijeron que sería bien recibido y que lo utilizarían.

²⁰¹ Nota de traducción: se refiere a una certificación de habitabilidad que corresponde al camino escolar obligatorio.

Entrevista presencial en ARDAD | 25th Septiembre 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Peso da Régua, pequeña ciudad del interior norte de Portugal.

Participantes: 5 personas con IDD, 2 hombres y 3 mujeres, de edades comprendidas entre 23 y 38 años.

Entrevistadores: Joana Glória y Rita Cavalheiro (FORMEM) + 1 profesional de ARDAD (presencia insistida por los participantes).

Duración: 30 minutos (14h30 -15h00)

Temas tratados:

- Divergente responde a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Sé médico.
 - Sé locutor de radio.
 - Viaja.
 - Sé peluquero.
 - Ten un loro.
 - Tener carné de conducir y ser conductor profesional.
- Reacciones sobre qué es la enseñanza superior:
 - Es como conseguir un trabajo, es algo que haces para el resto de tu vida.
 - Es una escuela, donde aprendes a conseguir un trabajo.
 - Es un lugar para estudiar.
 - Es un lugar al que vas para tener un futuro²⁰².
- Diferentes respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - Un participante dijo que nunca pensó en ir a la universidad, mientras que otro expresó sus dudas con un quizás.
 - Otro dijo que cuando estaba en la escuela estaba harto de estudiar, pero ahora le gustaría ir pero es demasiado tarde.
 - Una compartió que le dijo a su madre que no tenía interés en seguir estudiando, por lo que no quería cursar estudios superiores:

*"Les dije a mis padres que no quería seguir estudiando, que quería encontrar un trabajo". Júlia
(nombre ficticio)*

- Un participante también declaró que si hubiera una oportunidad, iría, porque su hermana fue a la enseñanza superior para estudiar enfermería y ahora tiene su vida resuelta:

"Me gustaría ir, para tener una vida mejor. Por ejemplo, tengo una hermana que fue a la universidad e hizo el curso de enfermería y ahora tiene su vida resuelta... Yo tendría que aprender mucho". Afonso (nombre ficticio)

- Respuestas relacionadas con el apoyo que podrían necesitar mientras cursan estudios superiores:

²⁰² Nota de traducción: se refiere a tener oportunidad en la vida.

- Necesitarían ayuda, pero no sabrían explicar ni decir qué exactamente.
- Respuestas relacionadas con los temores que pueden tener al estudiar en la enseñanza superior:
 - Temas difíciles, sólo un participante intervino para decir que esperaba que los profesores fueran aún más exigentes.
- Reacciones relacionadas con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - Tenemos que superarnos, hacerlo todo bien sin equivocarnos.
 - Ser responsable.
 - Ser puntual.
 - Prepara un portafolio, una carta de motivación y un currículum.
 - La ayuda de organizaciones especializadas como ARDAD para encontrar prácticas y trabajo.
 - La ayuda de la familia.
 - Al abrir la posibilidad de disponer de un programa online especialmente diseñado para que las personas con IDD busquen trabajo, todos dijeron que sería bien recibido y que lo utilizarían.

Entrevista presencial en APSCDFA| 2nd Octubre 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Fornos de Algodres, pequeño pueblo del interior de Portugal.

Participantes: 5 personas con IDD, 3 hombres y 2 mujeres, de edades comprendidas entre 19 y 62 años.

Entrevistadoras: Joana Glória y Rita Cavaleiro (FORMEM).

Duración: 90 minutos (11h30 -12h30).

Temas tratados:

- Diferentes respuestas a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Sé feliz.
 - Viaja.
 - Sé saludable.
 - Conoce a su ídolo.
- Reacciones sobre qué es la enseñanza superior:
 - Es un lugar al que sólo pueden llegar las personas con más capacidades:

"Creo que las personas que van a la universidad son las que tienen más capacidad, que las otras que no. A mí siempre me ha costado estudiar y creo que si alguien me preguntara ahora, no diría ni que sí ni que no, porque creo que no tendría la capacidad para llegar." Mariana (nombre ficticio)
 - Es una ventaja en la vida.²⁰³
 - Es un lugar para estudiar.
 - Se desconoce.
- Diferentes respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - Un participante considera que no tiene capacidades para ir a la universidad debido a sus dificultades, pero le gustaría ir:

"Me gustaría ir a la universidad, pero no sé si sería capaz de ir. Para mí sería difícil porque tengo dificultades en matemáticas y cosas así". Alberto (nombre ficticio)
 - Otro participante refirió que, aunque nunca había pensado realmente en ello, si hubiera una posibilidad iría, porque nunca es demasiado tarde:

"Me gustaría estudiar más para tener más conocimientos." Sérgio (nombre ficticio)
 - El resto del grupo no mostró interés por cursar estudios superiores porque no les gusta estudiar o prefieren hacer otras cosas (por ejemplo, trabajar y tener ingresos):

²⁰³ Nota de traducción. También puede significar que es un valor añadido a la vida.

"La hija de mi padrino que vive en Luxemburgo, tiene 15 años y ya sabe que quiere venir a Portugal a estudiar Derecho en la universidad, yo no soy como ella, tuve muchas dificultades en la escuela, incluso con ayuda". Mariana (nombre ficticio)

- Respuestas relacionadas con el apoyo que pueden necesitar mientras cursan estudios superiores:
 - Curiosamente, ninguno de los participantes expresó miedo alguno a ir a la universidad.
 - No obstante, todos consideraron que necesitarían apoyo a distintos niveles:
 - Social (de amigos y compañeros, por ejemplo);
 - Especializada (de un psicólogo, por ejemplo);
 - Curricular (del profesor, por ejemplo);
 - Financiera (una beca, por ejemplo).
 - También consideraron especialmente importante poder elegir el campo de estudio en un área de su interés, al contrario de lo que ocurre con su formación profesional actual.
- Reacciones relacionadas con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - Como viven en una zona rural con pocas rutas de transporte público, tener carné de conducir o alguien que les lleve al trabajo es esencial.
 - Tener competencias certificadas para el trabajo es especialmente importante.
 - Ser puntual y trabajador son características fundamentales que debes tener.
 - Para encontrar trabajo recurrían a los Servicios Sociales, buscaban en Internet, se ponían en contacto con personas conocidas o iban a preguntar directamente a distintos lugares si necesitaban trabajadores.

Entrevista presencial en MAPADI | 12th Octubre 2020

Caracterización geográfica y demográfica: Póvoa de Varzim, ciudad de tamaño medio de la costa norte de Portugal.

Participantes: 5 personas con IDD, 2 hombres y 3 mujeres, de edades comprendidas entre 23 y 38 años.

Entrevistadores: Joana Glória, Raul Rocha y Rita Cavalheiro (FORMEM).

Duración: 50 minutos (14h55 -15h45).

Temas tratados:

- Diferentes respuestas a la conversación inicial sobre sus sueños:
 - Para reciclar y convertirlo en mi trabajo.
 - Sé bombero.
 - Maestra de guardería y cuidar niños.
 - Sé madre.
 - Trabaja en una tienda de teléfonos móviles.
 - Sé policía.
 - Juega al fútbol y al tenis de mesa.²⁰⁴
 - Sé veterinario.
- Reacción consensuada sobre qué es la enseñanza superior:
 - En la universidad estudias para conseguir un trabajo.
- Diferentes respuestas relacionadas con cuestiones sobre la asistencia a la enseñanza superior:
 - Una participante dijo que le gustaría ir a la universidad. Sin embargo, cree que sería difícil debido a su incapacidad del 60%:

"Me gustaría ir a la universidad para ser veterinaria, pero como tengo un 60% de incapacidad necesitaría ayuda en el curso... a veces tengo dificultades para leer... y también con el pase²⁰⁵". Cátia (nombre ficticio)
 - Otro dijo que le gustaría ir a la universidad para licenciarse en Bioquímica.
 - Uno refirió que no piensa en la universidad y que no tendría ni idea de qué estudiar allí.
 - Y otro declaró que le gustaría estudiar veterinaria, pero que le daba miedo ir a la universidad.
- Muchas respuestas se referían a los temores que podían tener al estudiar en la enseñanza superior:
 - La mayoría refirió que tendrían dificultades para tratar con la gente, ya que estarían más distanciados, no habría tanta proximidad ni confianza. En este tema, uno de los participantes explicó que sufrió mucho acoso en la escuela y que no quería volver a vivirlo.
 - Algunos se refirieron a las dificultades de transporte como barrera, ya que no pueden coger solos el metro²⁰⁶:

²⁰⁴ Nota de traducción: ping-pong.

²⁰⁵ Nota del editor: abono metro/subterráneo

²⁰⁶ Nota de traducción: se refiere al metro que une Oporto con Póvoa de Varzim.

"No estoy acostumbrado a usar el metro solo, tengo miedo de ir solo a los sitios... y por el virus... Mi hermana está en la universidad y va sin problema, pero yo, tengo miedo de perderme y de estar rodeado de mucha gente, del tráfico en la calle..." Gonçalo (nombre ficticio)

- Muchos dijeron que les preocupaba el ruido y la confusión de las aulas grandes y en espacios grandes: ansiedades sociales.
- Dos de los participantes también compartieron que tienen dificultades para manejar el dinero²⁰⁷, por lo que eso también sería una dificultad a la hora de ir a la universidad.
- Respuestas relacionadas con el apoyo que podrían necesitar durante su estancia en la enseñanza superior:
 - Todos ellos consideran importante tener apoyo educativo. Con sus dificultades de aprendizaje necesitan un seguimiento y un apoyo constantes.
 - Además, también hubo consenso en que necesitarían más tiempo para realizar sus trabajos de estudio.
- Reacciones relacionadas con la búsqueda y el apoyo necesarios para conseguir empleo:
 - Todos ellos estaban matriculados en formación profesional, pero la mayoría no tenía una idea clara de qué hacer cuando terminara la formación.
 - Uno dijo que conseguiría trabajo preguntando a amigos y conocidos.
 - Otro compartió que ya tenía un trabajo esperándole en un hotel.
 - Otro dijo que el ayuntamiento le conseguiría un trabajo.
 - Al abrir la posibilidad de disponer de un programa online especialmente diseñado para que las personas con DI puedan buscar trabajo, todos dijeron que utilizaban smartphones²⁰⁸ e internet, pero a pesar de decir que utilizarían la herramienta online, no mostraron mucho entusiasmo.

²⁰⁷ Nota de edición: principalmente dificultades para contar el dinero.

²⁰⁸ Nota de edición: y estaban deseando mostrar sus aplicaciones/herramientas online favoritas.

Punto de vista de las partes interesadas: La voz de los miembros del movimiento de autodefensa en la parte flamenca de Bélgica

Evelien De Maesschalck y Geert Van Hove

Autogestores con una etiqueta de discapacidad intelectual, que viven en la parte flamenca de Bélgica, están alzando la voz para ofrecernos sus experiencias vividas y sus percepciones sobre sus sueños de estudiar. Algunos de ellos han tenido experiencias negativas a lo largo de su trayectoria escolar y llegan a la puerta de las Instituciones de Educación Superior con muchas emociones y experiencias negativas. Otros se han enfrentado a muchos prejuicios y expectativas muy bajas y se sienten abrumados por la idea de que (incluso) puedan pensar libremente en estudiar en trayectorias postsecundarias. Y algunos de ellos están tomando la iniciativa e intentan abrir puertas, programas,... ofreciéndonos y ofreciéndose oportunidades de aprender sobre ajustes razonables y practicando juntos el "juramento hipocrático de los educadores": presumir de competencia (Biklen y Burke, 2006).

Situación en Flandes

Convención de la ONU

Bélgica ratificó la Convención de la ONU sobre Personas con Discapacidad en 2009. El artículo 24 de este tratado menciona lo siguiente:

- Los Estados Partes reconocen el derecho de las personas con discapacidad a la educación. Para hacer efectivo este derecho sin discriminación y sobre la base de la igualdad de oportunidades, los Estados Partes asegurarán un sistema educativo inclusivo a todos los niveles y servicios de aprendizaje permanente con los siguientes objetivos:
 - el pleno desarrollo de los recursos humanos y el sentido de la dignidad y la autoestima y el fortalecimiento del respeto de los derechos humanos, las libertades fundamentales y la diversidad humana;
 - el desarrollo óptimo de la personalidad, los talentos y la creatividad de las personas con discapacidad, así como de sus capacidades intelectuales y físicas, de acuerdo con su estado de capacidad;
 - la participación de las personas con discapacidad en una sociedad libre.
- En el ejercicio de este derecho, los Estados Parte velarán por que:
 - las personas con discapacidad no queden excluidas del sistema educativo general por razón de su discapacidad, y que los niños con discapacidad no queden excluidos por razón de su discapacidad de la enseñanza primaria o secundaria gratuita y obligatoria;
 - las personas con discapacidad tengan acceso a una educación primaria y secundaria inclusiva, de calidad y gratuita, en igualdad de condiciones con las demás, en las comunidades en las que viven;
 - se realicen adaptaciones razonables en función de las necesidades de la persona;
 - las personas con discapacidad reciban, dentro del sistema educativo general, el apoyo que necesiten para facilitar su participación efectiva en la educación;
 - se tomen medidas de apoyo eficaces e individualizadas en entornos que optimicen el desarrollo cognitivo y social, coherentes con el objetivo de una educación no excluyente.
- Los Estados Partes permitirán que las personas con discapacidad adquieran habilidades prácticas y sociales a fin de facilitar su plena participación en la educación y en la vida de la comunidad en igualdad de condiciones. A tal fin, los Estados Partes adoptarán las medidas pertinentes, entre ellas:
 - la facilitación del aprendizaje del Braille, las grafías alternativas, el uso de métodos, herramientas y formas de comunicación de apoyo y alternativos, así como la adquisición de habilidades de orientación y movilidad y la facilitación del apoyo y asesoramiento entre iguales;
 - la facilitación del aprendizaje de la lengua de signos y la promoción de la identidad lingüística de la comunidad sorda;
 - la certeza de que la educación de las personas, y en particular de los niños, ciegos, sordos o sordociegos, se lleva a cabo en las lenguas y con los métodos y medios de comunicación más

adecuados para la persona de que se trate y en un entorno en el que se optimice su desarrollo cognitivo y social.

- A fin de facilitar el ejercicio de este derecho, los Estados Partes adoptarán las medidas adecuadas para nombrar profesores, incluidos profesores con discapacidad, formados en lengua de signos y/o Braille, y capacitar a los funcionarios y al personal activo en todos los niveles de la enseñanza. En este curso, los alumnos deberán recibir formación sobre cómo tratar a las personas con discapacidad y cómo utilizar los métodos, medios y formas de comunicación de apoyo y otros métodos, medios y formas de comunicación, técnicas de enseñanza y materiales de apoyo a las personas con discapacidad.
- Los Estados Partes asegurarán que las personas con discapacidad tengan acceso a la educación terciaria, la formación profesional, la educación para adultos y el aprendizaje permanente sin discriminación y en igualdad de condiciones con las demás. A tal fin, los Estados Partes asegurarán que se realicen ajustes razonables para las personas con discapacidad.

Fuente: <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

En Bélgica, las 3 comunidades diferentes -la flamenca, la francófona y la germanófona- son competentes en asuntos personales, como la educación. Esto implica que las comunidades son responsables de poner en práctica todos los aspectos de la política educativa, a excepción de la competencia residual federal en materia de educación, como la enseñanza obligatoria (fuente: <https://www.vlaanderen.be/de-regionale-overheden-gemeenschappen-en-gewesten>). En consecuencia, estas comunidades tienen competencia, entre otras cosas, para cumplir el artículo 24 de la Convención de la ONU para las personas con discapacidad.

Por lo que respecta a la comunidad flamenca, merece la pena examinar más de cerca dos decretos relativos a la enseñanza superior: el decreto sobre enseñanza superior y el decreto sobre enseñanza de adultos.

Enseñanza superior

El Decreto de Educación Superior (2013) trata de las "instituciones registradas oficialmente", es decir, "las escuelas universitarias y las universidades" como "instituciones de utilidad pública para la educación postinicial, la investigación científica y los servicios científicos..." (Art. II.1).

El decreto también ofrece una visión general de todas las universidades flamencas reconocidas (art. II.2) y escuelas universitarias (art. II.3) y sus titulaciones docentes (capítulo 5).

El artículo II.57 establece que la enseñanza superior comprende los cursos conducentes a un título de postgrado, una licenciatura y un máster. La educación superior también incluye cursos que pueden concluir con un certificado de postgrado. Además, en la enseñanza superior también se confiere el título de doctor.

TÍTULO DE GRADUADO

Cuando las escuelas universitarias* ofrecen un programa de estudios en el contexto de la educación profesional superior, esto conduce a la obtención de un título de persona licenciada (Art. II.59).

Estos cursos están en consonancia con la educación secundaria (Art. II.63) y tienen una carga lectiva de 90 ó 120 créditos ** (Art. II.64).

Cada curso de postgrado contiene una proporción relevante de aprendizaje en el lugar de trabajo. La norma mínima es un tercio de la carga lectiva (Art. 66/2).

Para ser admitido en un programa de educación profesional superior organizado por escuelas universitarias, el estudiante debe haber cumplido con la educación obligatoria.

Además, el estudiante debe tener 1 de los siguientes certificados de estudios:

- un certificado de estudios del segundo curso de la tercera etapa de educación secundaria, que se haya superado durante al menos 3 años;
- un certificado de fin de estudios secundarios;
- un certificado de enseñanza secundaria de promoción social de al menos 900 periodos lectivos;
- un certificado de un curso de educación secundaria de adultos de al menos 900 periodos lectivos;
- certificado de estudios superiores de promoción social;
- un certificado de formación profesional superior;
- un título de formación profesional superior;
- certificado de enseñanza superior de corta duración con plan de estudios completo;
- una licenciatura o un máster;
- un certificado de estudios que esté reconocido en virtud de una norma jurídica, una directiva europea o un acuerdo internacional como equivalente a 1 de los diplomas mencionados en los puntos 1 ° a 9 °. A falta de tal reconocimiento, el consejo de la institución puede permitir que las personas que hayan obtenido un diploma o certificado en un país no perteneciente a la Unión Europea que dé acceso a la enseñanza superior en ese país se matriculen en un programa de enseñanza profesional superior (Art. II. 176).

Por el contrario, el consejo de la institución incluirá condiciones de admisión divergentes en su reglamento de educación. Las condiciones de admisión divergentes sólo pueden tener en cuenta los siguientes elementos:

- razones humanitarias;
- razones médicas, psicológicas o sociales;
- el nivel general del alumno, evaluado mediante una prueba de acceso organizada por el consejo de la institución (Art. II.177).

LICENCIATURA

Los programas de licenciatura tienen una orientación profesional o académica.

Orientación profesional significa que los programas están dirigidos a la formación general y a la adquisición de conocimientos y competencias profesionales, basados en la aplicación de conocimientos científicos o artísticos, creatividad y conocimientos prácticos. Más concretamente, los programas de licenciatura con orientación profesional pretenden llevar a los estudiantes a un nivel de conocimientos y competencias

generales y específicos necesarios para el ejercicio independiente de una profesión o grupo de profesiones. Estos cursos se imparten en escuelas universitarias.

La orientación académica pretende llevar a los estudiantes a un nivel de conocimientos y competencias propios del funcionamiento científico o artístico en general y de un dominio específico de las ciencias o las artes en particular, con vistas a progresar hacia un máster o a la transferencia al mercado laboral. Estos cursos se ofrecen en las universidades (Art. II.58).

Los programas de licenciatura están vinculados a la educación secundaria y suelen tener una carga lectiva de al menos 180 créditos (Art. II.64).

Los requisitos generales de admisión para un programa de licenciatura son:

- un certificado de educación secundaria;
- un diploma de enseñanza superior de tipo corto con plan de estudios completo;
- un diploma de enseñanza superior de promoción social, a excepción del Certificado de Aptitud Pedagógica, o
- un diploma o certificado expedido en el marco de la enseñanza profesional superior;
- un certificado de estudios reconocido como equivalente a 1 de los títulos anteriores en virtud de una norma jurídica, una directiva europea o un acuerdo internacional (Art. II.178).

El consejo de la institución determina en el reglamento de educación las condiciones de admisión divergentes en base a las cuales las personas que no cumplan las condiciones mencionadas en el Artículo II.178 pueden ser inscritas en un programa de licenciatura. Las condiciones de admisión divergentes sólo pueden tener en cuenta los siguientes elementos:

- razones humanitarias;
- razones médicas, psicológicas o sociales;
- el nivel general del candidato, evaluado en la forma que determine el consejo de la institución. La junta directiva de la institución puede asignar esta evaluación a un organismo de validación mencionado en el artículo II.231. Sobre la base de la evaluación, el consejo de la institución puede supeditar la inscripción a la superación de un programa preparatorio (art. II.179).

MÁSTER

Las universidades ofrecen formación académica. Esto conduce a un título de máster (Art. II.60).

Orientación académica significa que los programas están dirigidos a la formación general y a la adquisición de conocimientos y competencias académicas o artísticas específicas para desenvolverse en un ámbito de las ciencias o las artes. Los cursos de orientación académica se basan en la investigación científica.

Las formaciones de máster tienen por objeto llevar a los estudiantes a un nivel avanzado de conocimientos y competencias propios del funcionamiento científico o artístico en general, y propios de un área específica de las ciencias o las artes en particular, que sea indispensable para el ejercicio autónomo de las ciencias o las artes o para la aplicación de conocimientos científicos o artísticos en el ejercicio autónomo de las ciencias o las

artes o la aplicación de conocimientos científicos o artísticos en el ejercicio autónomo de una profesión o grupo de profesiones (art. II.58).

Los programas de máster están vinculados a programas de licenciatura en formación académica o siguen a otros programas de máster y tienen una carga lectiva de al menos 60 créditos (Art. II.65).

El requisito general de admisión para un programa de máster es una licenciatura (Art. II.180).

La junta de la institución puede limitar la admisión a un programa de máster a los titulados de programas de licenciatura con características específicas del programa. La junta de la institución puede determinar que la inscripción en un programa de máster también esté abierta a titulados de programas de licenciatura con otras características del programa, si han completado con éxito un programa preparatorio. La junta de la institución puede diferenciar el contenido y la carga de estudio de dicho programa preparatorio según el grado de contenido relacionado (Art. II.182).

El consejo de la institución puede matricular a estudiantes que no cumplan los requisitos de admisión establecidos en el Artículo II.174 para unidades de curso independientes en virtud de un contrato de créditos o de un contrato de examen, a condición de que una investigación demuestre que la persona en cuestión tiene la competencia necesaria para comprender adecuadamente la unidad o unidades de curso. (Art. II.191).

FORMACIÓN DE POSTGRADO

Tanto las universidades como las escuelas universitarias pueden ofrecer cursos de postgrado. Los certificados sólo pueden concederse tras la superación de cursos de formación con una carga lectiva de al menos 20 créditos (Art. II.62).

DOCTORADO

El requisito general de admisión para matricularse en la elaboración de una tesis doctoral es estar en posesión de un título de máster (Art. II. 184).

INSCRIPCIÓN

Una persona sólo puede matricularse en una universidad o escuela universitaria si cumple los requisitos de admisión legales y reglamentarios (Art. II.195).

Una persona puede matricularse mediante un contrato de diploma, un contrato de créditos o un contrato de examen (Art. II.199).

Con un contrato de diploma, el estudiante aspira a obtener un diploma de un programa de estudios concreto. Los que se inscriben en un contrato de créditos, en cambio, trabajan para obtener un crédito por uno o varios cursos incluidos. Por último, un contrato de examen tiene como objetivo la obtención de un título, un diploma o un certificado de créditos. La institución determina si el estudiante puede participar en actividades educativas y hacer uso de actividades de apoyo educativo, y cómo puede hacerlo (Art. II.201).

Las instituciones pueden decidir que ciertos cursos no sean elegibles para un contrato de créditos y/o exámenes (Art. II.199).

EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA SEGÚN EL DECRETO

Para apoyar las políticas llevadas a cabo por las universidades y escuelas universitarias en el contexto de la educación superior inclusiva, se ha añadido una cantidad adicional a la prestación social desde el ejercicio 2017. Esta cantidad sólo puede utilizarse para asuntos relacionados con los programas relativos a los estudiantes con discapacidad, tal y como se describe en el Artículo II.276, § 3 (Art. II.117 y Art. II.118).

Este artículo establece que los alumnos con discapacidad tienen derecho a adaptaciones razonables.

Los estudiantes con discapacidad son estudiantes con discapacidades físicas, intelectuales o sensoriales a largo plazo que, en interacción con diversas barreras, pueden impedirles participar en la enseñanza superior de forma plena, efectiva y en igualdad de condiciones con los demás estudiantes.

Una adaptación es una medida concreta, de naturaleza material o inmaterial, que neutraliza la influencia restrictiva de un entorno inadecuado sobre la participación de una persona con discapacidad. Se considera una adaptación razonable aquella que no impone una carga desproporcionada. La decisión de denegar la adaptación solicitada puede estar motivada por una evaluación realizada por la institución de que la adaptación solicitada impide la posibilidad de alcanzar los resultados de aprendizaje específicos del programa de estudios o la posibilidad de alcanzar otros objetivos del programa de estudios en general.

El Centro de Apoyo a la Enseñanza Superior Inclusiva (SIHO) tiene la misión de orientar y apoyar a las instituciones en la aplicación de la convención de la ONU sobre los derechos de las personas con discapacidad. Un aspecto central de esta aplicación es mejorar la participación de los estudiantes con discapacidad en la enseñanza superior flamenca (Art. III.98 / 2).

Cada junta institucional especifica en el reglamento de educación el procedimiento que deben seguir los estudiantes con discapacidad para solicitar ajustes razonables y la forma en que pueden presentar un recurso dentro de la institución contra una denegación de ajustes (Art. II.221). En el reglamento de exámenes, la institución establece el procedimiento que deben seguir los estudiantes con discapacidad para solicitar ajustes razonables en relación con los exámenes y la forma en que pueden interponer un recurso dentro de la institución contra una denegación de ajustes (Art. II.221).

En el contexto de los ajustes razonables, los estudiantes que no pueden seguir determinados cursos debido a su discapacidad pueden quedar exentos de hacerlo si siguen actividades educativas alternativas. El consejo de la institución decide, en consulta con el estudiante afectado, sobre la exención y registra las actividades sustitutorias.

Además, los consejos pueden, conjunta o individualmente, tomar medidas para garantizar la accesibilidad a la educación superior -en sentido material e inmaterial- de los estudiantes de grupos de población objetivamente delimitados cuya participación en la educación superior sea significativamente inferior a la de otros grupos de población (Art. II.276).

Las Juntas tienen la opción de adoptar o mantener medidas correctivas de desigualdad, en la medida en que estas medidas:

- tener carácter temporal y desaparecer cuando se haya alcanzado el objetivo establecido en el primer párrafo, y
- no implica una restricción innecesaria de los derechos de otras personas.

Por último, las universidades y escuelas universitarias también ofrecen instalaciones para estudiantes (art. II.336).

Los servicios para estudiantes tienen como objetivo promover la igualdad de acceso y la participación de todos los estudiantes en la educación superior, mejorando las condiciones básicas para el estudio. Persiguen este objetivo ofreciendo ayuda y servicios tangibles e intangibles y eliminando los obstáculos al estudio (Art. II.337).

La asignación de instalaciones para estudiantes puede estar vinculada a condiciones específicas (Art. II.339). Además, el acceso a las instalaciones para estudiantes puede diferenciarse en función del número de créditos en los que se matricule un estudiante (Art. II.340).

LA EDUCACIÓN SUPERIOR INCLUSIVA EN LA PRÁCTICA

Van Hees Valerie, coordinadora del Centro de Apoyo a la Educación Superior Inclusiva (SIHO), dedicó el 4 de noviembre de 2020 su tiempo a darnos a conocer la educación superior inclusiva en la práctica. Nos aclaró el papel de SIHO y nos hizo partícipes de sus experiencias prácticas.

El objetivo de SIHO es apoyar a las universidades y escuelas universitarias en sus cuestiones relativas a los estudiantes con discapacidad. Por ejemplo, hay una persona de contacto para cada institución. Suele ser la persona que coordina la política o la atención a los estudiantes con discapacidad. Estas personas distribuyen información a los empleados autorizados.

Por tanto, SIHO no trabaja directamente con los estudiantes, pero sin embargo considera importante informarles sobre las posibilidades que ofrece la normativa vigente. Además, SIHO es también un puente con el gobierno. Los cuellos de botella se transmiten al regulador.

Van Hees Valerie señala que cada vez se crean más programas a medida en la enseñanza obligatoria. Estos alumnos reciben un certificado al final de la enseñanza secundaria. Este certificado no es un billete de admisión a la enseñanza superior. Sin embargo, Van Hees Valerie ve oportunidades para estas personas.

Por ejemplo, un futuro estudiante puede presentarse a un examen de acceso. Se examinan las competencias de esta persona. La única condición es que esta persona tenga al menos 21 años. De este modo, nuestro gobierno quiere evitar que alguien que no apruebe el último curso de secundaria se presente inmediatamente a una prueba de acceso.

También es posible un contrato de crédito. No se trata de una matrícula completa. Alguien se matricula en uno o más cursos. Para ello necesitas el permiso del profesor. Debe existir credibilidad de que la persona puede participar. En consecuencia, un instituto puede rechazar a alguien si considera que no es competente. Sin embargo, Van Hees Valerie tiene poca o ninguna experiencia al respecto. También hay condiciones vinculantes: si suspendes, se te inhibirá tu cuenta de aprendizaje. Cuando los créditos de un estudiante se han utilizado en su totalidad, finaliza su trayectoria de educación superior.

Los alumnos pueden pasar de un contrato de crédito a un contrato de diploma obteniendo sus certificados de crédito y realizando una prueba de condiciones divergentes.

El escenario en el que las personas con discapacidad se inscriben en un contrato de crédito se da con más frecuencia que el escenario en el que las personas con discapacidad pretenden obtener un título mediante un

contrato de diploma. Van Hees Valerie no conoce a ninguna persona que estudie en direcciones más técnicas/científicas. Se da cuenta de tales trayectorias sobre todo en estudios sociales.

El hecho de que existan opciones significa para Van Hees Valerie que la enseñanza superior no está cerrada. Al mismo tiempo, reconoce que nuestro sistema de enseñanza superior se basa en los títulos. Las instituciones de enseñanza superior suelen creer que alguien debe cumplir la norma. El hecho de que reciban subvenciones por los títulos que conceden refuerza este hecho.

Van Hees Valerie tiene muy poca experiencia con personas con discapacidad intelectual en la enseñanza superior. Para ella, se trata de un grupo que tiene poco acceso. En este sentido, reconoce la "brecha del diploma". Se refiere al hecho de que, según el sistema tradicional, las personas con discapacidad intelectual a menudo no tienen el diploma necesario para poder continuar sus estudios.

Por último, Van Hees Valerie también nos acompañó en la historia de las adaptaciones razonables. Para tener derecho a los ajustes razonables, un estudiante debe inscribirse. Debe poder presentar un certificado.

En cuanto se reconoce a un estudiante, se le reconoce para toda su carrera. Sin embargo, el estudiante debe optimizar anualmente sus adaptaciones razonables. Esto se hace sobre la base de una evaluación de necesidades. Los estudiantes reflexionan sobre lo que necesitan. Esto se basa en la idea de que las distintas restricciones funcionan de distintas maneras. Por tanto, es importante que los estudiantes piensen en lo que les resulta difícil y en lo que puede ayudarles.

Las adaptaciones razonables pueden variar de un programa a otro. A menudo, las escuelas tienden a pensar que algo afecta a las condiciones esenciales de aprendizaje y que, por tanto, no es razonable. Aquí es importante un diálogo abierto.

Las escuelas universitarias tienen un procedimiento menos centralizado que las universidades. En los colegios universitarios hay un tutor de diversidad para cada programa de estudios. Esta persona se mueve entre los profesores. Las adaptaciones se imponen a los profesores, mientras que las universidades insisten en su autonomía. Las universidades asesoran a los profesores. Estos últimos tienen la última palabra. Para el estudiante es distinto. El alumno no suele discutir, ya que habrá otra evaluación por parte del mismo profesor.

Si se deniegan los ajustes razonables, el estudiante puede presentar un recurso. De este recurso se encarga un comité independiente. Llegan a una decisión. Se trata de un procedimiento de mediación.

* En el curso 2019-2020, los Centros de Educación de Personas Adultas transfirieron su competencia para impartir enseñanzas profesionales de grado superior y conceder la correspondiente homologación de estudios a los colegios universitarios (Art. II.394).

** Crédito de aprendizaje

Al inicio de sus estudios en la enseñanza superior, cada estudiante recibe un crédito de aprendizaje de 140 créditos. Los estudiantes que se matriculan mediante un diploma o un contrato de créditos utilizan un número x de créditos. La suma de los cursos y los créditos correspondientes determinan el número total de créditos que un estudiante cursa. Un estudiante también puede adquirir créditos mediante la obtención de un certificado de créditos. La obtención de un certificado de créditos para una determinada unidad de curso conduce a una situación en la que el alumno vuelve a adquirir sus créditos. Si la cuenta de aprendizaje de un estudiante es inferior o igual a cero, una institución puede denegar la matrícula del estudiante.

Educación de adultos

Un centro de educación de adultos, o CVO para abreviar, tiene como objetivo "proporcionar a los estudiantes los conocimientos, habilidades y actitudes necesarios para el desarrollo personal, el funcionamiento social, la participación posterior en la educación, el ejercicio de una profesión o el dominio de un idioma" y "permitir a los estudiantes obtener certificados de estudios reconocidos"(Art. 3 Decreto de Educación de Adultos, 2007).

Para ser admitido como alumno en un curso de educación secundaria de adultos, el alumno debe haber cumplido la educación obligatoria a tiempo completo (Art. 32 Decreto Educación de Adultos, 2007) para evitar cualquier competencia con la educación obligatoria (entrevista personal Schroyens Katlijn y Minten Veronique, Departamento Flamenco de Educación y Formación, 11 de enero de 2021).

Además de los requisitos de admisión, también se aplican condiciones de matriculación en la educación de adultos:

- cumplir los requisitos de admisión;
- haber pagado la cuota de inscripción o estar legalmente exento de ella;
- han aceptado el reglamento del centro;
- han aceptado el proyecto agógico propio del centro.
- si se ha cumplido con la educación obligatoria a tiempo parcial, se ha acreditado la nacionalidad belga o el cumplimiento de las disposiciones de residencia legal, según lo dispuesto en el artículo 2, 48 ° (Art. 37 Decreto sobre la Educación de Adultos, 2007).

Además, no existen condiciones relativas a la admisión y/o matriculación de alumnos en la educación de adultos. Tampoco hay otras declaraciones que impidan la admisión de un alumno con discapacidad intelectual. Schroyens Katlijn explica: "Esto ha crecido históricamente. No existe una educación de adultos especial. El objetivo era que la educación de adultos fuera accesible para todos". (entrevista personal, 11 de enero de 2021).

Además, el Decreto de Educación de Adultos (2007) fomenta esfuerzos adicionales para quienes no aprenden con facilidad. Por ejemplo, es posible desviarse del número total de periodos lectivos para grupos destinatarios especiales (Art. 24). Esto en función de los alumnos de aprendizaje lento. Un alumno también puede elegir repartir los módulos que cursa. No existe una velocidad máxima o mínima fija para cursar los distintos módulos de un curso.

Además, se creará un centro de aprendizaje abierto en cada CVO (Art. 62). Se trata de un espacio en el que los alumnos pueden hacer autoestudio de forma independiente. No está dirigido a grupos específicos, pero a menudo supone un valor añadido para los estudiantes más vulnerables, que tienen menos posibilidades de aprender en su entorno familiar (entrevista personal Schroyens Katlijn y Minten Veronique, departamento de educación y formación, 11 de enero de 2021).

Por último, el decreto promueve la organización del asesoramiento sobre la trayectoria de aprendizaje a nivel del alumno individual. La organización del asesoramiento sobre la trayectoria de aprendizaje demostrable es obligatoria, más concretamente, para los participantes en los cursos que siguen la Formación

General Complementaria, la segunda lengua neerlandesa, grados objetivo 1 y 2, y la segunda lengua neerlandesa, grados objetivo 3 y 4 (art. 63). Un CVO puede optar por abrir itinerarios de aprendizaje individuales a todos los alumnos, pero no recibirá recursos adicionales por ello. Que un centro lo haga o no, depende de cada centro.

En la práctica, el acceso de las personas con discapacidad intelectual no siempre es fácil. Por ejemplo, el gobierno no aplica ninguna política de incentivos. El gobierno no proporciona recursos (financieros) adicionales para promover el acceso a la educación de adultos de las personas con discapacidad intelectual.

Los recursos financieros de un CVO se determinan a partir de una fórmula compleja en la que intervienen varios elementos. Uno de ellos es el número de matriculaciones (Capítulo II Financiación o subvención de los Centros de Educación de Adultos). En otras palabras: cuanto mayor sea el número de alumnos matriculados, mayor será la subvención que recibirá el CVO. ¿No plantea esto el peligro de que los CVO dejen entrar a todo el mundo, independientemente de si pueden ofrecer a cada alumno el apoyo adecuado o no?

Schroyens Katlijn reconoce esta laguna en la política (entrevista personal, 11 de enero de 2021). Por eso se ha introducido recientemente un nuevo sistema de financiación. La financiación sólo se aplica si el alumno se matricula antes del momento en que se cumple un tercio de la formación. Además, se ha hecho un reparto: los centros reciben el 80% de las subvenciones por alumno al inicio del curso escolar. El 20% restante se abonará cuando el alumno haya completado con éxito el módulo. Los centros también reciben una bonificación cuando alguien obtiene su diploma. De este modo, la política espera estimular a los centros para que apoyen al máximo a cada alumno.

¿Impide esto que el péndulo oscile hacia el otro lado? ¿No disuade esto a los centros de matricular a personas con discapacidad intelectual que sólo cursan el módulo para enriquecerse intelectualmente?

Una tendencia llamativa en los centros de educación de adultos es la organización de formación específica para personas con discapacidad intelectual. Se trata de una serie de cursos accesibles con el objetivo de reducir las barreras que encuentran las personas con discapacidad intelectual. Basta pensar en: el grado de dificultad del curso, el contacto con compañeros sin discapacidad, ... Los CVO no reciben recursos adicionales para ello. La cuestión es también si esa formación puede calificarse de inclusiva.

CVO INCLUIDO

Un proyecto que abordó estos retos es "CVO inclusivo". El objetivo de este proyecto era apoyar a los CVO en la formación de personas con discapacidad intelectual con vistas a encontrar un empleo. En este proyecto, seis adultos con discapacidad intelectual siguieron un curso en el CVO HIK de Geel o en el CVO KISP de Gante. Las experiencias de estos dos CVO se recogieron en un guión. Este guión sirve de orientación para otros CVO que deseen dar pasos en esta dirección. <https://www.thomasmore.be/praktijkgericht-onderzoek/mobilab-care/cvo-inclusief>

Jo Daems, jefa de proyecto de CVO Inclusive e investigadora del Colegio Universitario Thomas More, ha dado más información sobre este proyecto en una entrevista personal realizada el 21 de enero de 2021.

Inicialmente, su intención era poner en marcha este proyecto en el Colegio Universitario Tomás Moro. Sin embargo, desde un punto de vista administrativo, esto resultó no ser realista, ya que los participantes en el

curso no tenían el título de educación secundaria. Los Centros de Educación de Adultos ofrecían más opciones a este respecto.

Las personas con las que habló Jo Daems se implicaron inmediatamente en la historia. Sin embargo, esto no siempre parecía evidente. Al principio, por ejemplo, solía haber miedo e incertidumbre entre los profesores. ¿Seré capaz de enseñar a alguien con discapacidad intelectual? Por eso se hizo hincapié en la formación de los profesores. Esto proporcionó a los profesores la orientación necesaria para hacer frente a estas incertidumbres.

Jo Daems también vio un punto fuerte en la diversidad inherente a los CVO. Hay estudiantes de todos los tamaños y formas. Esto es diferente de otras instituciones de educación superior. Del mismo modo, los propios profesores suelen tener orígenes muy diversos.

Los alumnos con discapacidad intelectual solían experimentar inicialmente el proceso como algo muy abrumador. Todos tenían muchas preguntas. Después de la primera lección, la mayoría de ellos ya estaban positivamente sorprendidos. "¡Ha ido mucho mejor de lo esperado!".

La Sra. Daems vivió este proyecto como un gran éxito. Sin embargo, hizo una salvedad: la falta de recursos. Gracias a este proyecto, CVO HIK y CVO KISP pudieron apoyar bien a los alumnos con discapacidad intelectual. La pérdida de estos recursos del proyecto y la falta de apoyo gubernamental en este ámbito no hace que sea obvio que los dos centros sigan aplicando sus políticas de inclusión, ni que los centros interesados apliquen realmente el guión.

Al presentar una nueva solicitud de proyecto, Jo Daems y sus colegas esperan continuar el camino emprendido en los CVO mencionados y animar a otros CVO a adoptar una política más integradora.

Conclusión

De hecho, el gobierno flamenco está haciendo esfuerzos para que la enseñanza superior y la educación de adultos sean accesibles a un grupo muy diverso de personas. Sin embargo, sigue pendiente la cuestión de si las personas con discapacidad intelectual pertenecen a este grupo.

Existe una fuerte imagen normativa de las personas con discapacidad intelectual y de sus posibilidades, ambiciones, motivación, ... para seguir estudiando. La sección "HiLives in Flanders" ofrece una narrativa contraria a estas ideas predominantes. Como Ludo, autogestor de Nuestro Nuevo Futuro, expone sucintamente: "No es porque tengamos una discapacidad intelectual por lo que no podemos aprender. Podemos aprender, pero de otra manera. A nuestro propio ritmo. "

HiLives en Flandes

Intención del proyecto

HiLives en Flandes parte de la pregunta "¿Cómo pueden las personas con discapacidad intelectual participar en la educación superior?". Parece una pregunta muy clara. Sin embargo, nos gustaría aclarar los tres conceptos siguientes:

- discapacidad intelectual
- participación
- enseñanza superior

Aclarar estos conceptos empieza por situar HiLives en Flandes. Este proyecto se realiza en estrecha colaboración con Nuestro Nuevo Futuro. Nuestro Nuevo Futuro es un movimiento flamenco de autodefensa. Se trata de una organización en la que las personas con discapacidad -principalmente intelectual- defienden sus derechos. Los autogestores son personas con discapacidad que saben muy bien lo que pueden y lo que no pueden hacer. Si quieren o creen que es necesario, pedirán apoyo a un tutor. Tienen pleno control de sí mismos, así como de los distintos proyectos en los que trabajan. Para más información: www.ont.be.

Los autogestores de Nuestro Nuevo Futuro adoptaron y dieron forma a HiLives en Flandes. Ellos mismos establecieron las líneas maestras de HiLives y las recorrieron paso a paso.

Esta intensa cooperación da forma a los conceptos antes mencionados.

Para empezar, está el concepto de discapacidad intelectual. Un concepto para el que existe una definición muy claramente definida. Sin embargo, cuando alguien se introduce en la realidad cotidiana de Nuestro Nuevo Futuro, muy pronto le queda claro que la teoría no siempre se corresponde con la realidad. Aunque la mayoría de los autogestores han recibido oficialmente la etiqueta de "discapacitado intelectual", a menudo resulta que ésta no es la única etiqueta que tiene esa persona. Además, hay una serie de personas que no se ajustan a la definición estricta de "discapacidad intelectual", pero que sí sienten una fuerte conexión con este grupo de autogestores. Son personas que encuentran una conexión con las ideas de Nuestro Nuevo Futuro, así como con las historias que los autogestores comparten entre sí.

Al inicio de HiLives en Flandes, pronto quedó claro que teníamos que abandonar la definición estricta del término "discapacidad intelectual". No sólo porque no todo el mundo encaja en este cuadro: es testigo de un autogestor:

¿Así que nos centramos en una discapacidad intelectual? No me atrevo a decir de mí mismo que soy discapacitado intelectual. No siempre entiendo las cosas muy bien. ¿Te consideran discapacitado intelectual por ello? (Brent)

También debido a la amplia disposición a trabajar con HiLives, hubo que abandonar la definición, a veces demasiado restrictiva, del término "discapacidad intelectual".

Estás hablando de personas con un coeficiente intelectual bajo. Yo tengo una discapacidad intelectual leve, pero cuando veo lo que soy capaz de hacer... hablo no menos de 3 idiomas. (Tom)

Además, el concepto de participación también merece una explicación más detallada. Hacemos un uso consciente de este concepto en lugar del concepto de "estudiar". Esta elección se debe también a nuestra colaboración con los autogestores de Nuestro Nuevo Futuro. Los autogestores son profesionales con experiencia en dar conferencias, así como en participar en investigaciones como participante y/o coinvestigador. Como consideraban que el concepto de "estudiar" no abarcaba todo el significado, optamos por el concepto de "participar". Además, el concepto de "participación" tiende un puente entre las tres tareas fundamentales de la educación superior, a saber: la educación postinicial, la investigación científica y los servicios científicos.

Por último, está el concepto de enseñanza superior. Según la legislación básica flamenca, este término sólo incluye las universidades y las escuelas universitarias. Sin embargo, a través de las conversaciones con los autogestores, quedó claro el papel que pueden desempeñar los centros de educación de adultos en la vida de las personas con discapacidad intelectual.

No siempre fue fácil. Pero me alegro de haberlo hecho. He superado mis límites. Aprendí algunas cosas allí. (Tom)

Por tanto, la elección de incluir estos centros de educación de adultos en HiLives fue fácil.

Desarrollo del proyecto

Es imposible contar nada sobre el desarrollo de HiLives en Flandes sin hablar del ritmo al que tomó forma el proyecto. El contexto específico de la pandemia de Covid-19 desempeña aquí un papel fundamental.

En abril de 2020 empezamos con HiLives. En aquel momento, Bélgica estaba en bloqueo. El teletrabajo era la norma y los viajes no esenciales estaban prohibidos. En consecuencia, todas nuestras reuniones tenían lugar en línea.

Como ya existían retos asociados a la organización de reuniones, éstos sólo se vieron magnificados por el covid-19.

Antes de la ruptura del covid-19, era importante:

Antes de la reunión

- Acuerda bien la hora, el lugar y el objetivo de la reunión
- Repite estos acuerdos suficientemente
- Tener en cuenta la rutina diaria de los autogestores
- Tener en cuenta las posibilidades de desplazamiento de los autogestores
- Busca un lugar accesible

Durante la reunión

- Utiliza un lenguaje accesible (fácil de leer, fácil de entender)
- Repetir suficientemente ciertas cosas
- Si es necesario, da explicaciones adicionales sobre ciertas cosas
- Si es necesario, retoma los elementos de la reunión anterior
- Ten en cuenta el ritmo de la reunión

- Haz descansos suficientes
- Dar tiempo suficiente a las preocupaciones de los autogestores
- Ayuda con el registro de datos, haz un horario

Después de la reunión

- Deja espacio para las opiniones
- Dar tiempo suficiente a las preocupaciones de los autogestores
- Recuerda a los autogestores los acuerdos alcanzados (sustantivos y prácticos)

Covid-19 dificultó la satisfacción de muchas de estas necesidades de apoyo. Además, trabajar en un entorno online supuso nuevos retos.

En primer lugar, tuvimos que buscar una plataforma digital adecuada. ¿Qué plataforma es más accesible para el mayor número posible de autogestores y, al mismo tiempo, ofrece suficientes oportunidades para facilitar una cooperación fluida? En cuanto encontramos esta plataforma, podríamos empezar. Al menos: eso era lo que pensábamos.

Los acuerdos alcanzados de antemano parecían perderse de repente, no se podía encontrar el enlace de la reunión, para los que vivían en una casa de grupo venían compañeros a participar, los pájaros silbaban fuerte de fondo, ... Después de un mes de trabajar juntos en línea, todavía se tardaba media hora (y más) en conseguir que todos los que querían participar se conectaran.

Después de esto, comenzó la búsqueda de la forma más adecuada de organizar reuniones en línea. *¿Cómo vemos esta colaboración fluida y cómo podemos darle forma de forma accesible?* Una pregunta que parecía atravesar el proyecto como un hilo conductor. En ello desempeñaron un papel importante el soltar y apretar de las medidas COVID. Determinaron si podíamos reunirnos en nuestro lugar de trabajo conocido (Departamento de Educación Especial, Universidad de Gante), si podíamos acudir a un autogestor individualmente o si debíamos trabajar completamente online.

Testigo de ello es el siguiente extracto del informe del gran grupo del 27 de julio de 2020:

- **¿Cómo nos encontramos durante la corona?**
 - Normalmente nos reunimos en línea.
 - Las personas a las que no podemos llegar por Internet pueden acudir al departamento universitario. Esto hasta un máximo de 8 personas por reunión.
 - Si aún quedan plazas disponibles, pueden apuntarse más personas.
 - Ahora estamos de acuerdo con esto. Esto hasta que el Consejo de Seguridad Nacional o la Universidad de Gante decidan que esta forma de trabajar ya no está permitida.
- **¿Qué debemos tener en cuenta cuando nos reunimos digitalmente?**
 - Nada de reuniones online demasiado largas. Eso no es bueno para la concentración de nadie.
 - Todo el mundo debe tener la posibilidad de compartir sus ideas
 - No programar demasiadas reuniones online

A día de hoy (marzo de 2021), nuestra forma de trabajar juntos sigue siendo un tema de debate. Los acuerdos alcanzados se ajustan regularmente para encontrar un nuevo equilibrio temporal.

También vemos que esta noción especial del tiempo se repite en las trayectorias que siguen los distintos autogestores. Cada uno de ellos trata el tiempo a su manera.

Es cierto que la mayoría de ellos necesitan más tiempo. Necesitan más tiempo para (poder) hacer una elección de estudio bien fundamentada, para conseguir que la gente se sume a sus planes de clase y de investigación, para conseguir que se organicen sus apoyos y ajustes, ...

Todo esto ilustra cómo se mueven en el tiempo los autogestores, cómo experimentan y afrontan el tiempo. O, como dice Kafer (2013)

Operar con el tiempo crip puede tener que ver no sólo con una velocidad de movimiento más lenta, sino también con barreras capacitadoras sobre las que uno tiene poco o ningún control; en cualquier caso, el tiempo crip implica ser consciente de que las personas discapacitadas pueden necesitar más tiempo para conseguir algo o para llegar a algún sitio. ... El tiempo crip es un tiempo flexible que no sólo se amplía, sino que se amplía: exige reimaginar nuestras nociones de lo que puede y debe ocurrir en el tiempo, o reconocer cómo las expectativas de "cuánto tardan las cosas" se basan en mentes y cuerpos muy particulares.

Sobre esta cadencia surgieron gradualmente tres grupos: el gran grupo, el grupo del guión y el grupo de las pruebas prácticas.

*** Es ilusorio pensar que todo el que quiera participar pueda hacerlo de la forma que elija. Por ejemplo, no todos los autogestores disponen de los recursos o habilidades necesarios para participar digitalmente. Algunos no tenían ordenador, ni conexión a Internet, ni un lugar donde pudieran participar tranquilamente en la reunión sin que el resto de los residentes de la casa de grupo los vieran, ... También hubo mucha resistencia a la forma digital de trabajar al principio del proyecto. La gente se negaba a participar digitalmente y esperaba tiempos mejores.

El grado de endurecimiento o relajación de las medidas ofrecía, respectivamente, menos o más opciones para satisfacer las necesidades de apoyo de los autogestores. Por ejemplo, durante las vacaciones de verano, existía la posibilidad de reunirse en un grupo limitado. Esto nos permitió invitar a las personas necesitadas a nuestros escritorios y seguir permitiendo que otros participaran digitalmente. El segundo cierre puso fin a esta forma de trabajar, pero sin embargo ofreció la posibilidad de visitar a las personas en sus casas y apoyarlas así en su participación digital en las reuniones.

Esto no altera el hecho de que algunos autogestores tienen pocas o ninguna oportunidad de participar: tienen miedo de desplazarse a nuestras oficinas o no se atreven a recibir a nadie en su casa. Covid-19 impuso, en otras palabras, graves restricciones a algunos.

GRUPO GRANDE

El grupo grande surgió en primer lugar. El grupo grande está formado por todos los autogestores que muestran interés por HiLives en Flandes. No necesariamente tienen que tener experiencia en la educación superior o el deseo de formar parte de ella ellos mismos. Mostrar interés por el proyecto es la base común de este grupo.

La tabla siguiente ofrece una visión general de los autogestores que muestran interés por HiLives.

Cuadro 48 Visión general de los autogestores

| Nombre | Edad | Función dentro de la ONT |
|-----------|---------|--|
| Stefan | 39 años | Miembro de la ONT |
| Matthieu | 24 años | Miembro del grupo juvenil**** |
| Karel | 24 años | Miembro de la ONT y del grupo juvenil |
| Nico | 41 años | Miembro de la ONT |
| Kimberley | 31 años | Miembro de la ONT, del grupo de jóvenes y del grupo de mujeres |
| Carli | 34 años | Miembro de la ONT y del grupo juvenil |
| Peter | 57 años | Miembro de la ONT |
| Dominiek | 57 años | Miembro de la ONT |
| Tom | 48 años | Miembro de la ONT |
| Marc | 54 años | Presidente de la ONT |
| Ludo | 54 años | Miembro de la ONT |
| Jonathan | 17 años | Miembro del grupo juvenil |
| Brent | 23 años | Miembro del grupo juvenil |
| Didier | 49 años | Tesorero de la ONT |
| Lucas | 22 años | Miembro del grupo juvenil |
| Patricia | 53 años | Vicepresidente de la ONT |
| Adinda | 25 años | Miembro de la ONT, del grupo de jóvenes y del grupo de mujeres |
| Patrick | 54 años | Webmaster y fundador de la ONT |
| Michiel | 31 años | Miembro de la ONT y del grupo juvenil |

**** El grupo juvenil, también llamado Nuestro Joven Futuro, es un departamento juvenil dentro de Nuestro Nuevo Futuro. Nuestro Joven Futuro surgió de la necesidad de rejuvenecer Nuestro Nuevo Futuro. Además, los autogestores consideraron importante inspirar a los jóvenes y jóvenes adultos con discapacidad intelectual, ya que se encuentran en un momento clave de sus vidas.

***** El grupo de mujeres es un departamento femenino dentro de Nuestro Nuevo Futuro. Este grupo de mujeres se fundó partiendo de la base de que Nuestro Nuevo Futuro está formado principalmente por autogestores masculinos. El grupo de mujeres pretende reforzar a las autodefensoras y atraer a nuevas mujeres.

En la primera reunión de este gran grupo, nos dimos a conocer unos a otros y al proyecto. Se compartieron las experiencias de educación superior, así como las expectativas respecto a HiLives. Lo sorprendente fue la

disposición de todos los autogestores a compartir su visión de la educación superior. Esto creó una atmósfera muy poderosa.

¿Cómo es que las personas con discapacidad no pueden estudiar? No es correcto. ¿Cómo podemos mejorar esto? ¿Cómo podemos adaptar estas normas? La enseñanza superior no debe excluir a las personas sólo porque tengan una discapacidad intelectual. (Michiel)

Esa primera reunión ya proporcionó mucha información. Extrajimos las citas más llamativas y las presentamos al grupo durante la tercera y la cuarta reunión. Nos saltamos una reunión porque ya teníamos bastante trabajo por delante en ese momento: elaborar las preguntas que queríamos plantear al Centro de Apoyo a la Educación Superior Inclusiva (SIHO).

Aunque no faltaron citas, sólo conseguimos examinar 2 citas por reunión. El empuje del grupo apenas puede describirse con palabras. Compartieron hasta la saciedad. Las emociones estaban por todas partes. Incluso los nuevos autogestores pudieron hablar abiertamente de sus hermosas y dolorosas experiencias.

En la enseñanza superior tuve la sensación opuesta a la de la enseñanza secundaria. Tenía serias dudas sobre si quería unirme a un grupo nuevo, pero funcionó tan bien que estoy muy agradecida por ello. Mi madre me animó a hacerlo. Me dijo: "Si ellos no están abiertos a esto, no sé si la gente de cualquier otro lugar lo estará". Yo misma he crecido así como persona. Ahora tengo un grupo de amigos fantástico. Son tan abiertos. Nunca me he sentido mejor entre la gente. Estaba acostumbrada a que me insultaran. Se reían de mí, no me entendían. También por los profesores. Llegó a ser tan malo que me acostumbré. Parecía que yo era el aire para ellos. Literalmente, chocaban conmigo. También me decían que me callara. ¿Por qué reacciono ahora tan fuertemente a esto? Esto todavía me afecta mucho. Siempre lo he dejado de lado. Pero me dijeron que yo era la culpable. Incluso la orientación estudiantil lo dijo. Decían que no era lo suficientemente abierta, que quería sacar demasiadas buenas notas, ... Hubo un tiempo en que no quería estudiar. Al fin y al cabo, nada ayudaba. También creo que esas personas no lo entendían. Para ellos era un hábito. (Lucas)

Tras dos largas tardes de charla, sentimos que el grupo necesitaba acción. Entre charla y charla, los autogestores lanzaron ideas sobre cómo podíamos hacer frente a la desigualdad, que sigue siendo demasiado común hoy en día. Durante la reunión 5 debatimos nuestro plan de acción. Éste se originó en el "guión de grupo" y las "pruebas prácticas de grupo".

Sin embargo, el gran grupo sigue existiendo. El grupo grande conecta a todos los autogestores interesados en el proyecto. Con la aparición de los otros dos grupos, la intensidad de las reuniones del grupo grande ha disminuido. En la actualidad (marzo de 2021), el gran grupo se reúne cada dos meses.

Aunque al principio el gran grupo se centró en el trabajo sustantivo (compartir y debatir opiniones y experiencias en relación con la enseñanza superior), la atención se fue desplazando cada vez más hacia el aspecto práctico del proyecto. El gran grupo mantiene una visión general del proyecto. Es el grupo en el que se toman las verdaderas decisiones. Sin embargo, no se pretende abandonar por completo esta vía sustantiva. Leerás más sobre esto más adelante.

GUIÓN DE GRUPO

El punto de partida del guión del grupo fue la constatación de que existen pocos lugares a los que las personas con discapacidad intelectual puedan acudir para obtener información sobre cómo estudiar en la enseñanza superior de forma accesible. Los autogestores indicaron que necesitaban un asidero: algo o alguien que pudiera proporcionarles las herramientas necesarias.

Cuando empecé, llamé a Sofie. ¿Cómo haces esta petición? ¿Cómo se hace eso? También buscamos mucha información. ¿Cómo hay que hacer eso exactamente? Quieren hacer ajustes, pero tienes que preguntarlo todo tú: no te lo presentan en bandeja. (Lucas)

Para llegar a un guión, empezamos en pequeños grupos analizando todas las reuniones del gran grupo. ¿Qué es importante? ¿Qué quiere saber la gente? ¿Qué necesitan? ¿Qué temas se repiten? Así llegamos a veinte temas.

Estos veinte temas son independientes entre sí, pero también están estrechamente relacionados. Al agrupar estos temas en cinco cuestiones generales, intentamos ofrecer a los lectores una visión de conjunto clara. Esta representación también podría constituir la base del guión.

¿Por qué quieren estudiar en la enseñanza superior las personas con discapacidad intelectual?

Autodesarrollo

Se trata de conseguir y asumir responsabilidades. Ser capaz de emprender y conseguir cosas por ti mismo. Se trata de un enriquecimiento sustantivo y personal.

Sólo en la enseñanza superior aprendí a pensar por mí misma. En la enseñanza secundaria, todo estaba masticado, no se me pedía mi opinión o no se me escuchaba. (Carli)

El aspecto social

Las personas con discapacidad intelectual no sólo siguen estudiando para desarrollarse. Conocer a compañeros, entrar en contacto con ellos, desarrollar amistades, aprender unos de otros y moverse entre personas con los mismos intereses se citaron como argumentos importantes.

Allí hice muchas amistades. En el instituto me acosaban mucho, tenía pocos amigos. Esas amistades en la enseñanza superior significan mucho para mí. (Lucas)

Los autogestores también consideraron que la forma en que los compañeros, los profesores e incluso toda la institución veían a las personas con discapacidad cambió al trabajar con ellos.

¿Qué esperan las personas con discapacidad intelectual de su itinerario de educación superior?

Propiedad

Con demasiada frecuencia se siguen decidiendo cosas por encima de las personas con discapacidad intelectual. Es tarea de la educación superior escuchar siempre con atención lo que la persona en cuestión tiene que decir. Las personas con discapacidad intelectual quieren que se les den responsabilidades. Quieren tener voz y voto.

Esto era diferente en la enseñanza superior. Desde el primer día tuve toda la responsabilidad. Mis padres estaban allí, pero yo podía asistir a todas las reuniones. (Lucas)

Pertenecer

La educación superior inclusiva significa que todo el mundo es bienvenido. Lo contrario suele ser una realidad. Las personas con discapacidad intelectual suelen tener pocas o ninguna oportunidad, lo que hace que se sientan excluidas.

Se mencionaron las adaptaciones razonables como condición para ello. Si la universidad / escuela universitaria quiere hacer ajustes razonables, esto da una sensación de aceptación.

Libertad de elección

Es importante que las personas con discapacidad intelectual puedan tomar sus propias decisiones. "¿Qué quiero?", debe ser la pregunta central. Sin embargo, esto no significa que tengan que hacer esta elección solas. Es importante implicar a su entorno en este proceso, para que también sepan lo que quiere la persona en cuestión. Sólo así podrán apoyarla plenamente.

Las personas con discapacidad intelectual deben poder elegir un campo de estudio que les interese. Deben poder participar en la sociedad en un ámbito de su elección. La educación superior no debe ser sólo para la élite.

Tampoco quiero hablar sólo de los estudios sobre la atención a la discapacidad: tiene que ir más allá, sobre todo. No sólo sobre estudios en educación especial. Porque entonces no se crea una sociedad inclusiva: entonces todas las personas con discapacidad estarán en el mismo sitio. (Jonathan sobre su opinión sobre HiLives)

Reconocimiento

Las personas con discapacidad intelectual quieren ser reconocidas por lo que son y por lo que hacen. Quieren ser ellas mismas. Quieren hacerlo con sus propias posibilidades.

¿Qué elementos consideran importantes incluir las propias personas con discapacidad intelectual en su itinerario de educación superior?

Evalúate correctamente

¿Qué me gusta hacer? ¿Cuáles son mis intereses? Intenta concretar tus sueños. Conviértelos en pequeños pasos. Comunícalo claramente.

Las opiniones y perspectivas de otras personas también suelen desempeñar un papel importante aquí.

La gente piensa que las personas con discapacidad no pueden hacer frente a cosas más complejas. No nos conocen. Tienes que mirarte en el espejo: ¿Cuáles son mis talentos? ¿Puedo soportar la carga? (Didier)

Hablar de tu discapacidad

La medida en que alguien puede comunicarse honestamente sobre su discapacidad depende de la apertura de la institución. A veces es bueno mantener una conversación abierta, otras veces no. Es cuestión de evaluar correctamente la situación.

Al contrario, es muy importante pedir ayuda cuando se necesita.

Perseverancia

Las personas con discapacidad intelectual tienen que estar convencidas de su talento para estudiar en la enseñanza superior. A menudo chocan con los umbrales.

Las personas con discapacidad se encuentran con muchas más dificultades que otras personas. (Brent)

Talentos

Las personas con discapacidad intelectual suelen fijarse en lo que no pueden hacer. Sin embargo, los autogestores indican que tienen muchos talentos. Por tanto, consideran muy importante que las personas con discapacidad intelectual partan de sus talentos, de sus puntos fuertes.

Si tienes talentos, pero no se te permite mostrarlos, es una vergüenza para ti y para tu entorno. (Michiel)

¿Qué factores de apoyo experimentan las personas con discapacidad intelectual en la enseñanza superior?

La enseñanza superior como derecho

Estudiar en la enseñanza superior es un derecho de las personas con discapacidad intelectual. Así se recoge en la Convención de la ONU. Los ajustes razonables también son un derecho.

Si la educación superior es un derecho, significa que las personas con discapacidad intelectual pueden recurrir a ella: tienen derecho a ella. Sin embargo, las personas con discapacidad intelectual a menudo tienen que luchar por sus derechos. A menudo dependen de las oportunidades que les brindan los demás.

¿Qué significa este derecho si no puedes hacer nada con él? (Brent)

Asistencia

Si tienes un ayudante, la enseñanza superior suele dar por sentado que puedes participar fácilmente en todo. Un asistente es, de hecho, un gran valor añadido. Te apoya en varias áreas. Pero un asistente no es una solución mágica.

Hay muchas sospechas sobre la asistencia en la enseñanza superior. ¿No va a tomar el relevo ese asistente? ¿Es el asistente o la persona con discapacidad intelectual quien hace un examen? La comunicación clara y los buenos acuerdos son muy importantes.

Mi asistente personal podía acompañarme. Esto tenía que estar bien enmarcado cada vez. Cada lección de nuevo. Esto no estaba atascado en el sistema. Tenías que explicárselo y casi pedirles un favor. (Carli)

Adaptaciones razonables

Los ajustes razonables se describen como un derecho en el Decreto Flamenco sobre Educación Superior. Sin embargo, no se especifica más qué es razonable y qué no. Las instituciones de enseñanza superior son libres

de tomar sus propias decisiones al respecto. Lo que una institución considera razonable es tachado de irrazonable por otra.

Si ya hay adaptaciones, como un software de lectura, entonces es mucho más rápido, porque son adaptaciones que a menudo tienen que hacer. Si esas adaptaciones se aplican específicamente a ti, no lo tendrás tan fácil. (Lucas)

Además, a menudo no es fácil solicitar adaptaciones razonables. Un alumno debe volver a hacerlo cada curso escolar y siempre debe aportar buenas razones por las que necesita una determinada adaptación.

Los compañeros pueden mostrar incompreensión hacia el alumno con discapacidad intelectual que hace más cosas. Aquí es importante aumentar la comprensión entre estos alumnos proporcionándoles más información.

Compañero.

Las personas con discapacidad intelectual suelen depender de los demás. No sólo por su apoyo, sino también por las oportunidades que obtienen en la educación superior. Las universidades, los colegios universitarios, los profesores... deben creer firmemente en ellos.

Saber que no estás solo es un gran valor añadido. Por eso, nuestros autogestores animan a las personas con discapacidad intelectual a buscar un compañero. Un compañero es alguien que lucha junto a personas con discapacidad intelectual. Puedes encontrar un compañero en tu familia, círculo de amigos, compañeros de estudios, profesores, ...

¿Cuáles son las barreras que encuentran las personas con discapacidad intelectual en la enseñanza superior?

Subestimación y sobrestimación

Esto suele ir unido a la (in)visibilidad de una discapacidad. Si tu discapacidad es visible, a menudo te encuentras con un prejuicio irreconciliable. Si tu discapacidad no es visible, no siempre es fácil explicar cuáles son tus necesidades de apoyo. La gente no se lo cree. Piensan que les estás mintiendo.

Prejuicios

Existe una imagen estándar de las personas que van a estudiar en la enseñanza superior, de las competencias que deben tener. Las personas con discapacidad intelectual a menudo no encajan en esta imagen. Muchos prejuicios tienen su origen en la ignorancia.

Siempre tienen que demostrar su valía

Las personas con discapacidad intelectual están sometidas a un control adicional. Tienen que acabar con los prejuicios y aprobar todos sus cursos. Además, también tienen que rendir cuentas continuamente.

Sentí que tenía que demostrar que era digno de estar allí. (Brent)

Carga

Cada uno lleva su propia carga. Cada umbral que alguien encuentra, cada contratiempo marca a una persona. Se lleva todo esto en su mochila. Estas experiencias son a menudo la razón por la que algunas personas hacen o no hacen ciertas cosas. A veces rehúyen las cosas para protegerse.

A veces la gente dice: Olvida el pasado, pero no puedes. Eso también me afecta enormemente.

(Jonathan)

El sistema de enseñanza superior

El propio sistema de educación superior se experimenta a menudo como inaccesible. El fuerte enfoque en la obtención de un diploma, el paso por un itinerario predeterminado, las estrictas condiciones de admisión, ... no siempre coinciden con los objetivos que las personas con discapacidad intelectual se marcan en primer lugar.

La enseñanza superior tiene una visión limitada de quién soy y de lo que soy capaz. En el colegio o la universidad también puedo trabajar en cosas que son importantes para mí y para mi futuro. La enseñanza superior no mira tan lejos. Tienen una visión limitada del futuro de una persona. (Brent)

Acceso >< accesibilidad

Si el acceso sólo es posible para los que tienen un diploma, esto significa que la enseñanza superior sólo es una opción para algunos y no para otros. Además, el acceso no significa que también sea accesible.

Ludo, autogestor de Nuestro Nuevo Futuro, habla siempre de cuatro tipos de accesibilidad:

- accesibilidad física (dispositivos)
- accesibilidad intelectual (comprensibilidad)
- accesibilidad relacional (confianza, apertura, interacción, respeto)
- accesibilidad estructural (accesibilidad, utilidad, asequibilidad y disponibilidad)

Es importante que se cumplan estas cuatro formas de accesibilidad. Sólo así puede participar plenamente una persona con discapacidad intelectual.

Kafer (2013) se refiere a esta diada citando a Tanya Titchkosky: *"El acceso no es sinónimo de justicia, sino un punto de partida para el cuestionamiento crítico."*

PRUEBAS PRÁCTICAS EN GRUPO

El grupo de pruebas prácticas se fundó en torno a las trayectorias que se están llevando a cabo en la actualidad. Estas trayectorias son -al igual que las personas que las siguen- muy diversas.

Las pruebas prácticas en grupo consisten en un grupo de 15 autogestores en total. Se trata de 15 personas que también forman parte del gran grupo. De ellas, 7 siguen (o seguirán) una trayectoria. Los otros 8 autogestores hacen un seguimiento de las trayectorias actuales.

Este grupo se reúne (bi)mensualmente. Durante dicha reunión, se debaten las distintas trayectorias. La persona que atraviesa la trayectoria propone su trayectoria. En su ausencia, el autogestor y/o tutor que le apoya asume esta tarea. Si hay dudas o preguntas, los demás asistentes pueden plantearlas. Si es necesario, la persona también puede hacer preguntas (de apoyo) al grupo.

Este grupo está separado del grupo que trabaja en el guión y, al mismo tiempo, está muy estrechamente asociado a él. Las experiencias que estos autogestores adquieran en la práctica alimentarán el guión y, a la inversa, los consejos y trucos que recoja el grupo del guión pueden ser de valor añadido para los que pasan por un proceso.

A continuación se ofrece una visión general de las 7 trayectorias diferentes.

- **Ludo**

Ludo tiene un papel especial dentro de HiLives. Nos guió, por ejemplo, en la Tesis de Máster "¿Estudiar con una discapacidad intelectual en la enseñanza superior? ('¿Estudiar con una discapacidad intelectual en la enseñanza superior?') de Toon Mailiard (2012), en la que colaboró como coinvestigador.

En esta tesis Ludo expresó repetidamente su interés por adquirir conocimientos y hacer un curso con ese fin. Cuando Evelien le preguntó si seguía interesado en ello, la respuesta resultó ser decididamente "sí". También quedó claro inmediatamente qué quería estudiar, un curso impartido en el Departamento de Educación Especial. Aún no estaba del todo claro qué curso sería. Era cierto que quería añadir conocimientos teóricos a sus muchas experiencias prácticas como persona con discapacidad intelectual.

Pronto quedó claro que a Ludo no le resultaba fácil empezar por sí mismo con este deseo. No sólo porque han pasado casi 10 años entre su participación en la tesis de Toon Maillard y HiLives, sino también porque mostró poca iniciativa para explorar los distintos temas o ponerse en contacto con el Prof. Dr. Geert Van Hove y la Dra. Elisabeth De Schauwer. Estos últimos son conocidos cercanos de Ludo y también profesores del departamento de educación especial.

Sin embargo, cuando Evelien empezó a apoyar intensamente a Ludo, esto cambió y a Ludo le resultó más fácil tomar decisiones. Cuando ambos lo consideraron, resultó que los cursos de Elisabeth y Geert ya habían empezado. En consecuencia, empezaron a buscar cursos que se impartieran en el segundo semestre. Se revisaron las distintas hojas de estudio. En cuanto Ludo tuvo claro qué incluía cada curso, le resultó muy fácil tomar la decisión. Resultó ser educación especial teórica, una asignatura de no menos de 8 créditos del 3er curso de licenciatura.

Elegir el curso era una cosa. Hacer todo lo relacionado con la inscripción era más difícil. ¿Cómo funciona exactamente? ¿Puedes matricularte sólo en un curso del tercer bachillerato? ¿Cuáles son las condiciones para ello?

Con la aprobación de Ludo, Evelien se puso en contacto con el Servicio de Apoyo Educativo de la Facultad (FDO). Pronto se concertó una primera cita. Resultó ser una conversación muy abierta y constructiva. Ludo habló de su deseo de desarrollarse intelectualmente. También dijo que no quería necesariamente hacer exámenes u obtener un título. Sólo quiere adquirir conocimientos, igual que otros estudiantes. Nuestra persona de contacto en la FDO dejó claro que esto era posible en forma de contrato de crédito. La única condición para poder matricularse parecía ser contar con la aprobación del profesor responsable. Ludo y Evelien no esperaban grandes dificultades en este ámbito. El profesor en cuestión no es sólo un colega del Prof. Dr. Geert Van Hove y de la Dra. Elisabeth De Schauwer, sino también alguien a quien le gusta Nuestro Nuevo Futuro. Esta presunción se confirmó rápidamente, ya que obtuvieron una respuesta muy entusiasta.

Una vez concedido el permiso, Ludo sólo tenía que inscribirse. Al menos, eso pensaba Evelien. Antes de inscribirse, Ludo tuvo que participar plenamente en esta historia con sus cuidadores. Ludo vive con otras 4 personas con discapacidad intelectual. Él y sus compañeros de casa reciben apoyo de cuidadores que trabajan para una institución. Afortunadamente, Ludo cuenta con el apoyo de sus cuidadores. Le ayudan a

pensar en su trayectoria y en cómo quiere configurarla. Su trabajo resultó ser un elemento importante para ello. Sobre todo, cuando resultó que las clases no coincidían con los días libres de Ludo. Los cuidadores de Ludo investigaron a fondo la posibilidad de cambiar sus días libres.

El empresario de Ludo indicó que esto es posible, pero no evidente. Ludo tiene un empleo progresivo. Esto significa que Ludo está exento de trabajar dos días a la semana, porque mentalmente no puede soportar trabajar más de 3 días a la semana. Si quiere hacer este curso, tendrá que pedir permiso al médico del trabajo (debido a este empleo progresivo). Ludo corre entonces el riesgo de que el médico del trabajo asuma que puede trabajar esos dos días extra a la semana, ya que puede seguir una formación. Un argumento que no es cierto en absoluto.

Por eso Ludo eligió un plan B. Sigue queriendo matricularse como alumno, pero no seguirá las clases en directo. El hecho de que las clases se graben le ofrece la oportunidad de recuperar las clases en sus días libres. Si tiene alguna duda, la plantea por correo electrónico. Sin embargo, durante la semana del viaje de estudios, se ha tomado una semana entera de permiso para asistir a él con sus compañeros.

Una vez aclarado todo esto, pudimos proceder al registro. Ya está casi terminada. Ludo pronto podrá llamarse oficialmente estudiante de la Universidad de Gante.

- **Lucas**

Lucas tiene 22 años. Cuando le conocimos, estaba en mitad de un año sabático. Un año en el que quería trabajar en su independencia sin tener otras obligaciones.

Antes de ese año sabático, Lucas era estudiante en la Universidad de Gante. Estudió en el departamento de educación especial. Allí se le abrió todo un mundo nuevo. Un mundo en el que podía sentirse como en casa, en el que todos le veían como Lucas y no como "ese chico en silla de ruedas", en el que llegó a conocer a sus amigos de ahora, en el que no debía temer el acoso escolar, ... Sin embargo, ese mundo académico resultó no serlo para Lucas. Aunque extendía sus asignaturas y podía hacer uso de adaptaciones razonables, le costaba seguir el ritmo acelerado y procesar las grandes cantidades de material. Las estadísticas resultaron ser el mayor escollo. Debido a su Trastorno Visual Cerebral (TVC), experimenta dificultades adicionales con esto. Al final, Lucas abandonó los estudios porque no podía obtener una exención de esta asignatura y, por tanto, tenía que aprobarla si quería obtener su título.

El año sabático le ofreció el descanso necesario. Sin embargo, cuando se acercaba el final del año, Lucas entró en pánico. Se dio cuenta de que se encontraba en una encrucijada: la decisión que tomara entonces determinaría en gran medida su vida futura. Por ejemplo, quería matricularse en la carrera de Trabajo Sociocultural en la Escuela Universitaria de Artevelde. Racionalmente, Lucas sabía muy bien que tenía que atar cabos y matricularse en esa formación. El hecho de que se sintiera invadido por el shock cada vez que pensaba en ello le dificultaba estar a la altura del hecho.

Lucas estaba aterrorizado. Asustado de que no funcionara, como con sus estudios en la Universidad de Gante. Miedo de no ser capaz de estar a la altura de las altas expectativas que siente por todas partes. Miedo a no ser incluido en el grupo. Miedo a que sus profesores no le acepten.

En un momento dado, mencionó literalmente cómo estas barreras psicológicas se interponen en su camino más que las barreras físicas. Su abarrotada mochila se interponía claramente en su camino. Sin embargo, algo cambió a lo largo de nuestras conversaciones. Lucas era cada vez más capaz de distanciarse de esa mochila llena de malas experiencias. Cada vez era más capaz de abrirse a las oportunidades que esta nueva dirección podía ofrecerle.

Cuando poco después supimos que Lucas se había matriculado en esta trayectoria de estudios, nos quedamos simplemente perplejos. Lucas había encontrado la fuerza para dejar de lado toda la basura e ir a por ello. De hecho, había decidido seguir todo el programa de estudios. No quería repartirse los cursos, pero apeló a las adaptaciones razonables a las que tiene derecho.

Lucas se ocupa independientemente de todo en su trayectoria. Cree que esto es muy importante. También quiere crecer en esto. Le seguimos desde los márgenes, intentamos registrar sus experiencias tanto como sea posible para que nosotros también podamos aprender de ellas.

Mientras tanto, ¡Lucas ha aprobado sus primeros exámenes! Ha tenido éxito en toda la línea. ¡Incluso tiene un 18/20 para sus prácticas!

• Dominiek

Dominiek es un autogestor experimentado. Es uno de los primeros autogestores de Nuestro Nuevo Futuro y también tiene mucha experiencia guiando a estudiantes. No nos sorprendió que tuviera muchas ganas de seguir su propia trayectoria. No como estudiante, sino como profesor e investigador en la enseñanza superior.

Junto con su ayudante Lana, Evelien observó cómo Dominiek quería dar forma a su propia trayectoria.

- Dominiek quería dar una lección con una tarea adjunta

Dominiek quería dar clases en una facultad o en una universidad/colegio donde aún no le conocieran. Tenía curiosidad por saber hasta qué punto estarían abiertos a él como profesor.

Dominiek quería dar una lección sobre las relaciones y la sexualidad entre las personas con discapacidad intelectual. A él mismo le ocultaron este tema durante mucho tiempo, por lo que no lo conoció hasta una edad más avanzada. Ahora quiere romper este tabú hablando de ello. Para iniciar esta conversación, desarrolló un "juego de mesa de las relaciones" junto con un alumno: un juego de mesa de la oca en el que se debaten temas como la intimidad, las relaciones, las amistades y la sexualidad. Este juego se utiliza a menudo dentro de Nuestro Nuevo Futuro en el trabajo con personas con discapacidad y/o sus cuidadores.

Tras investigar un poco, descubrimos que la Universidad de Gante ofrece un curso de terapia "sexuología". Dominiek pensó inmediatamente que sería una buena idea dar clases allí. Por desgracia, pasó mucho tiempo antes de recibir una respuesta. La respuesta que llegó fue moderadamente entusiasta. Si todo va bien, Dominiek recibirá más información sobre las posibilidades en la primavera de 2021.

- Supervisión de una tesis de máster sobre el tema de los deseos sexuales

En el curso 2019-2020, Dominiek participó en un estudio de la Universidad Católica de Lovaina sobre los deseos sexuales de las personas con discapacidad intelectual. Este tema le intrigó. Pensó que sería una

gran idea realizar un estudio similar en la Universidad de Gante. En la primavera de 2021, una estudiante trabajará sobre este tema para su tesis. Dominiek la guiará.

- Dar una tarea a los alumnos

Dominiek ya había empezado a trabajar él mismo con esta parte. En el curso 2019-2020, por ejemplo, dio por primera vez una tarea a los alumnos del curso de síntesis de educación especial. Le gustó tanto que quiso más. Su tarea de este año trata sobre el impacto de Covid-19 en la vida de las personas con discapacidad intelectual. Para ello, los alumnos hablarán con las propias personas con discapacidad intelectual.

Al menos, éstos eran los planes originales. Por muy entusiasta que sea Dominiek, siempre está abierto a más. También piensa constantemente en nuevos proyectos. A lo largo del curso escolar, se le ocurrieron los siguientes proyectos:

- Junto con los alumnos del curso de síntesis de educación especial, prepara un paquete didáctico sobre el tema de la sexualidad en personas con discapacidad intelectual.
- Realización de una tarea de grupo a los alumnos del curso "Perspectivas Multidisciplinares de los Derechos Humanos" en relación con los derechos de las personas con discapacidad.

¡Tenemos curiosidad por saber cómo continuará todo esto y qué más vendrá al camino de Dominiek!

• Kimberley

Incluso antes de que HiLives empezara con buen pie, Kimberley aprovechó su oportunidad. Quería seguir estudiando. Sin embargo, no tenía del todo claro si podría hacerlo. *¿Puede alguien con discapacidad intelectual estudiar en la enseñanza superior? ¿No se necesita un título para ello?*

Kimberley hizo muchas preguntas. Sin embargo, lo que tenía muy claro desde el principio era la dirección que quería tomar.

Me gustaría estudiar puericultura. Preferiblemente en un centro de educación de adultos. El colegio o la universidad son demasiado ambiciosos para mí. Tampoco quiero volver a la escuela secundaria.

Tengo 30 años y no me gusta recibir clases con jóvenes de 17, 18 años.

A esta pregunta le siguió una búsqueda exploratoria inicial. *¿En qué centro de educación de adultos se puede estudiar puericultura?* Esta búsqueda dio como resultado una lista de 3 centros. Se descubrió que uno de esos centros estaba fusionado con otro y que el tercero no ofrecía la formación en el entorno inmediato de Kimberley.

Por tanto, la elección se hizo rápidamente. Al menos para Kimberley. Sus cuidadores resultaron tener muchas preocupaciones. *¿Podría Kimberley soportar la presión y el estrés de los estudios? ¿Y su capacidad de carga a largo plazo? ¿Cuáles serán las consecuencias económicas si Kimberley empieza a trabajar como cuidadora de niños después de sus estudios?* Sin embargo, esas

preocupaciones no se refieren únicamente a la propia Kimberley. *¿Qué repercusiones tiene esto para nosotros? No tenemos tiempo para ayudar a Kimberley con sus estudios.*

Kimberley está en un centro residencial. Vive en un grupo junto con otras 7 personas con discapacidad intelectual. Sus cuidadores se aseguran de que todos los residentes se diviertan y de que las tareas prácticas, a menudo domésticas, se lleven a cabo con éxito. Las preocupaciones de sus cuidadores dejaron claro que un buen plan de acción sería crucial. Se tomaron los siguientes acuerdos concretos:

- Estudiar puericultura es una oportunidad única para que Kimberly se desarrolle intelectualmente.
- Kimberley no está obligada a completar todo el estudio. Puede probar algunos o todos los cursos, pero no tiene por qué aprobarlos.
- Hablaremos con alguien que tenga experiencia en estudios similares y con el propio CVO para prepararnos.
- Kimberley puede contar con el apoyo de Nuestro Nuevo Futuro.

En cuanto se llegó a estos acuerdos, se pudo dar el siguiente paso. Junto con otro autogestor y entrenador, Kimberley hizo una lista de todas sus preguntas para el CVO. Buscaron respuestas a estas preguntas en el sitio web del CVO. Para obtener respuesta a las preguntas restantes, se concertó una cita con el coordinador de la formación.



Figura 7 Conversación con Kimberley

La coordinadora explicó a Kimberley la trayectoria del estudio y su funcionamiento. Respondió a sus preguntas y se mostró dispuesta a investigar las cuestiones que ella misma no podía responder. Al mismo tiempo, también irradiaba cierta preocupación. *¿Funcionará? ¿Hará todos los cursos en 1 año?* Pero esta preocupación resultó ser irrelevante y Kimberley ya había hecho algunos planes concretos con ella sobre la trayectoria de orientación que seguiría y los cursos que tomaría.

Entonces llegó de nuevo el momento de conversar con Kimberley y sus cuidadores. Volvieron a insistir en que Kimberley contaría con poco apoyo por su parte. Otra preocupación que surgió fue el temor a que Kimberley no conectara con sus compañeros.

Nada de esto pareció molestar a Kimberley. Tuvo un buen presentimiento al hablar con la coordinadora y estaba increíblemente emocionada por empezar!

Incluso antes de que llegara la desafortunada noticia de que Kimberley no podría empezar en febrero de 2021 por motivos organizativos del programa, las cosas le iban un poco peor. Su bienestar psicológico se deterioró, por lo que decidió tomarse un tiempo para sí misma y posponer el inicio de su formación hasta septiembre de 2021.

- **Jonathan**

Jonathan es el más joven del grupo, con 17 años. A pesar de ello, tiene una imagen muy clara de su futuro y de cómo cree que debería ser. Jonathan siente una enorme fascinación por los ojos y las gafas. Por eso, su sueño es estudiar optometría y, más adelante, abrir una óptica con monturas especiales. Un sueño que se ve constantemente perforado por varios flancos.

Cuando conocimos a Jonathan, ya había asistido a 7 colegios distintos. Tanto en centros ordinarios como de educación especial. En ningún sitio parecía encontrar realmente su sitio. La escuela 8 no resultó ser mucho mejor. El contacto con sus compañeros era de todo menos fluido, y sus profesores también mostraban las reservas necesarias. La perspectiva de que no pudiera obtener su diploma en esta escuela ordinaria y, por tanto, no pudiera iniciar estudios superiores, le obligó a tomar medidas más drásticas.

Durante las vacaciones de verano de 2020, Jonathan se trasladó a Holanda. Allí fue a estudiar a una escuela de educación especial. (escuela 9) Estaba en una clase en la que cada uno tenía la oportunidad de trabajar a su propio ritmo. Al final del viaje, Jonathan pudo obtener su diploma.

Para Jonathan no fue difícil dar este paso. Su padre vive en Holanda y el propio Jonathan no tiene realmente una relación especial con Bélgica ni con su propia región.

Esto no significa que todo fuera fácil. Jonathan se levantaba todos los días a las 5.30 de la mañana para llegar a tiempo a la escuela. El lugar de residencia de su padre no estaba en absoluto cerca de su escuela, por lo que tenía que viajar (en un sentido) casi dos horas todos los días para llegar a la escuela. Esto hacía que fueran días muy largos. Además, su padre insistió en que Jonathan se esforzara por ser independiente. Lo hizo viviendo en una "casa canguro" adyacente a la casa de su padre.

En otras palabras, a Jonathan se le juntaron muchas cosas. Que su escuela no quisiera hacerle dueño de su propia trayectoria fue la proverbial gota que colmó el vaso. Como resultado, Jonathan pasó dos meses en casa sin escuela, sin clases. La búsqueda de la 10ª escuela no transcurrió sin problemas. Finalmente, llegó la noticia de que Jonathan podía volver a su anterior 8ª escuela, en Bélgica.

De momento, sólo cursa las asignaturas de economía y matemáticas. Esto supone 8 horas semanales de clases online. Además, Jonathan sigue buscando actividades diarias. Actualmente no se sabe qué dirección tomará esto.

Es difícil predecir cuál será la trayectoria futura de Jonathan. Sin embargo, seguimos implicados en su historia. Seguimos buscando las posibilidades de hacer realidad su sueño. Esto mediante pequeños pasos, como unas prácticas voluntarias, la obtención de información, un curso de orientación, ...

- **Didier**

Didier ha sido una persona importante dentro de Nuestro Nuevo Futuro. Su anuncio de que -¿de repente? - quería estudiar en la enseñanza superior, fue una sorpresa para mucha gente.

Aunque tenía una visión muy clara de lo que quería desde el principio (*Quiero estudiar arte*), parecía indispensable una exploración más profunda (*¿Qué significa el arte para ti? ¿En qué áreas quieres adquirir conocimientos? ¿En qué área quieres profundizar tus conocimientos?*).

Carli (autogestora) y Evelien se comprometieron a buscar junto con Didier el mejor curso para estudiar. El punto de partida fueron sus intereses. ¡Eran muchos!



Figura 8 Conversación con Didier

Como era de esperar, los principales intereses de Didier eran principalmente artísticos. Poesía, canto, teatro, arte de la palabra, dibujo, ... Pero a Didier también le interesaban cosas distintas de esta trayectoria artística, como: la política, investigar, enseñar, trabajar con niños, el coaching, la accesibilidad, ...

En cuanto todos estos intereses de Didier estuvieron escritos en el gran papel que Evelien y Carli habían traído, Didier pensó que era importante pensar en su futuro. Evelien y Carli ayudaron a Didier a pensar en ello. *¿Con cuál de tus intereses te gustaría seguir trabajando en el futuro? ¿Cuál es tu pasión más importante? ¿Qué talentos quieres desarrollar?*

En la visión del futuro de Didier, se distinguían tres grandes partes.

En primer lugar, la parte artística. Ésta es la pasión de Didier. Dentro de la organización de Nuestro Nuevo Futuro, pero también mucho más allá, Didier es conocido como un auténtico poeta. A menudo escribe poemas por encargo, pero también los hace él mismo cuando tienes una cita con él. Los últimos meses, Didier se ha centrado en sus capacidades de dibujante. Es sobre todo esto último en lo que quiere desarrollarse.

La segunda parte es el coaching. Didier conecta esto maravillosamente con la parte artística. Su sueño es convertirse en guía en una casa de cultura. Quiere ayudar a la gente a descubrir y comprender el arte. Se ve a sí mismo como un entrenador, un guía. Para Didier, esto está muy relacionado con sus intereses en el ámbito de la experiencia, la accesibilidad y la investigación.

La tercera parte, por último, es el trabajo con niños. Didier no quiere desarrollarse necesariamente dentro de este tema. Le gusta su trabajo voluntario en Melopee. Se trata de una escuela infantil y primaria en la que apoya a los profesores dos días a la semana. Sólo quiere formar y seguir formando parte de este equipo en el futuro. No obstante, le gustaría poner en marcha y apoyar proyectos creativos con niños.

Poco a poco, Didier tuvo claro qué quería hacer exactamente. Éste fue el comienzo de su primera búsqueda exploratoria. *¿Dónde puede desarrollarse Didier en el ámbito artístico? ¿De qué manera se puede crear una correlación entre el trabajo artístico y el trabajo con niños? ¿Existen lugares donde Didier pueda desarrollar su talento de entrenador?*

Esta búsqueda continúa en estos momentos. Tenemos en cuenta que Didier se centra ahora en la parte artística, pero también que esto aún puede cambiar en una de las otras dos partes.

- **Karel**

Karel tiene 24 años y va a un centro de educación especial. Karel recibe clases en el módulo didáctico 1. Este módulo tiene por objeto orientar a los jóvenes hacia un entorno de vida y trabajo protegido. En consecuencia, la educación superior no se considera una secuela lógica. Sin embargo, éste es el deseo de Karel.

Karel quiere estudiar educación especial en la universidad, porque le gusta trabajar con personas. Quiere aprender más sobre los seres humanos y cómo puede ayudarles. Aún no ha determinado el grupo con el que quiere trabajar.

Karel no sólo quiere adquirir nuevas experiencias a nivel teórico: también quiere hacer prácticas. Ve los estudios superiores como una oportunidad para conocer gente nueva y entablar amistades. Además, quiere conocerse mejor a sí mismo de este modo y seguir desarrollando sus propias capacidades.

Mientras que sus pensamientos se centraban inicialmente en seguir un programa de estudios completo en la universidad, sus dudas al respecto fueron aumentando gradualmente. *¿No sería mejor para él seguir unos pocos cursos en lugar del paquete completo?* Resulta sorprendente que su propia firmeza disminuyera a medida que compartía su deseo de seguir estudiando con otras personas (ayudantes, padres, profesores, ...).

Había llegado el momento de dar un paso atrás. Le pedimos a Karel que abandonara su fijación por la educación especial y la universidad y fuimos juntos en busca de sus intereses. Le dejamos soñar con las cosas que le gusta hacer, aparte de la escuela.

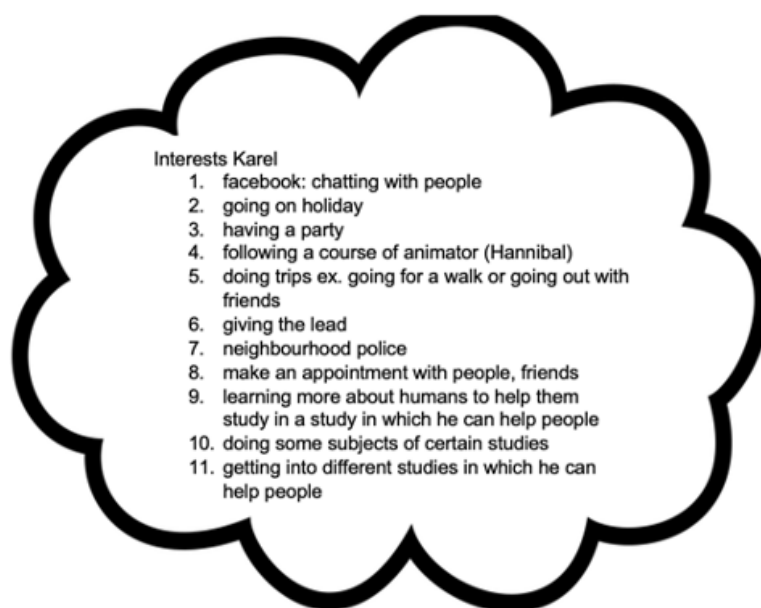


Figura 9 Intereses de Karel

Además, repasamos con él el "selector de estudios". Se trata de un cuestionario que puede proporcionar más información sobre qué estudio podría interesar a alguien que quiere seguir estudiando.

Como el selector de educación para la enseñanza superior resultó no ser suficientemente accesible, Karel optó por utilizar un selector de educación diferente: el selector de educación junior, diseñado para estudiantes de secundaria.

Las tres áreas de interés que surgieron gracias a este selector educativo fueron: ciencias humanas, cuidados personales y turismo/recepción.

El selector de educación ha costado mucho tiempo y energía. Karel quiere investigar qué campos de estudio cubren sus intereses dentro de estos tres ámbitos. Por tanto, nos centraremos en ello en las próximas semanas y meses.

¿QUÉ NOS DEPARARÁN LOS PRÓXIMOS MESES?

Aunque ya se ha hecho mucho trabajo, estamos muy ilusionados con todo lo que está por venir. Esto sigue en el programa de los próximos meses:

- Ver y debatir la película de Dan Habib Abrir puertas a la universidad (gran grupo).
- Discute la historia de Carli y Sofie sobre su trayectoria en la enseñanza superior (gran grupo).
- Entrevistar a personas con discapacidad intelectual que quieren iniciar, cursar o han cursado un itinerario de educación superior (guión de grupo).
- Elaboración de una primera versión del guión (guión de grupo).
- Continuación del seguimiento de las trayectorias actuales (pruebas prácticas en grupo).
- Establecer al menos una nueva trayectoria (pruebas prácticas en grupo).

- Publicar las trayectorias en forma de diario (pruebas prácticas en grupo).
- Trabajo visual: dar una imagen de las experiencias de los autogestores.
- Investigación sobre la autoimagen: ¿Cuál es el impacto de estudiar en la enseñanza superior sobre la autoimagen de las personas con discapacidad intelectual?
- Hacer nuestra propia versión del decreto de educación superior (¿nuevo grupo?).
- Explora las oportunidades que pueden ofrecer potencialmente las microcredenciales.
- Establecer contactos exploratorios con las Universidades Flamenca y el Consejo Universitario, el Consejo Interuniversitario Flamenco y el Consejo Universitario Flamenco.

El punto de vista de las partes interesadas: La voz de los miembros del movimiento de autodefensa en la parte flamenca de Bélgica (versión fácil de leer)

Evelien De Maesschalck y Geert Van Hove

Situación en Flandes

Bélgica ratificó la **Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad** en 2009.

Esto implica que Bélgica:

- firmó el convenio
- y se asegurará de que estos derechos se aplican en los marcos políticos

En el artículo 24 de esta convención se establece que las personas con discapacidad tienen **derecho a estudiar en la enseñanza superior y en la educación de adultos**.

En Flandes, la **comunidad flamenca** tiene la responsabilidad de poner en práctica este derecho.

El gobierno flamenco ha elaborado **dos leyes**:

- **Un texto jurídico para la enseñanza superior**

Esta ley nos dice algo más sobre **lo que significa la enseñanza superior y cómo funciona**.

En esta ley puedes encontrar qué **formaciones** ofrecen las universidades y escuelas universitarias.

Esta ley nos habla de:

- Qué títulos puedes obtener.
- Qué requisitos se establecen para ser admitido.
- Cuáles son los requisitos para apuntarse a una formación.
- Qué significa educación superior inclusiva.

- **Un texto jurídico a favor de la educación de adultos**

Esta ley nos dice algo sobre **lo que significa la educación de adultos y cómo funciona**.

Esta ley nos habla de:

- Qué condiciones existen para ser admitido.
- Qué debe hacer la educación de adultos para apoyar a los alumnos vulnerables.

Estas leyes dejan claro que el gobierno flamenco se esfuerza por ayudar a los alumnos con discapacidad intelectual.

Pero aún queda mucho trabajo por hacer.

HiLives en Flandes

En el proyecto HiLives, reflexionamos sobre la pregunta:

"¿Cómo pueden participar en la educación superior las personas con discapacidad intelectual?".

Para ello, colaboramos con los **autogestores de Nuestro Nuevo Futuro**.

Nuestro Nuevo Futuro es una organización en la que las personas con discapacidad intelectual defienden sus derechos.

Nuestro Nuevo Futuro nos ayuda a plantearnos esta cuestión de otra manera.

Crean que es importante no limitar el concepto de **"discapacidad intelectual"** a una definición fija. Todas las personas con discapacidad deben tener la oportunidad de estudiar en la enseñanza superior.

Crean que es importante utilizar la palabra **"participación"**. La participación implica estudiar, enseñar e investigar en la enseñanza superior.

La educación superior se considera un término muy amplio. Implica Colegios Universitarios, Universidades, Educación de Adultos, ...

El 1 de abril de 2020 empezamos a trabajar en el proyecto HiLives En Flandes.

En primer lugar, **hablamos mucho con los autogestores** de Nuestro Nuevo Futuro.

Compartieron sus opiniones y experiencias sobre la educación superior.

Explicaron lo que es importante para ellos. También hablaron de los umbrales con los que se encontraron.

Más tarde, llamamos a este grupo el **gran grupo**.

Este grupo siguió compartiendo su opinión y sus ideas, pero también siguió cada vez más el lado más práctico del proyecto.

De este grupo surgieron dos pequeños grupos:

- **Guión de grupo**

Group script se fundó porque los autogestores experimentaron la necesidad de tener un asidero. Es **algo o alguien en quien pueden confiar cuando tienen preguntas**.

En este grupo, buscamos cosas que las personas con discapacidad intelectual quieren saber antes de empezar a estudiar.

Nuestro objetivo es crear un manual en el que se dé respuesta a la gran mayoría de estas preguntas.

- **Pruebas prácticas en grupo**

En el grupo de las pruebas prácticas, **isomos muy audaces!**
Buscamos las posibilidades que tienen las personas con discapacidad intelectual de estudiar, enseñar o investigar en la enseñanza superior.

¿Tienen tantas oportunidades como las personas sin discapacidad? ¿Cuáles son los umbrales que encuentran? Esto es lo que nos interesa.

En total, **7 personas están realizando una trayectoria en la enseñanza superior.**

En esto hemos estado trabajando desde abril de 2020 hasta marzo de 2021.

En los próximos meses, queremos continuar con lo que tenemos ahora. También estamos rumiando **nuevos planes.**

¿Tienes alguna idea sobre lo que podemos hacer? Por favor, envía un correo electrónico a Evelien:
evelien.demaesschalck@ont.be

BASE EMPÍRICA Y BIBLIOGRAFÍA INTERNACIONAL

Scoping Review - Abrir la Educación Superior a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo: la evidencia

Paula Coelho Santos, António Augusto Neto Mendes, Gabriela Duarte, Gabriela Portugal, Gracinda Martins, Helena Araújo e Sá, Jane Machado, Manuela Gonçalves, Marisa Maia Machado y Virgínia Chalegre

Resumen

La Educación Superior es la oportunidad definitiva para quienes buscan educación y formación para optimizar todo su potencial humano en todas las dimensiones, incluido el acceso a la plena satisfacción profesional. Aunque en muchos países la Educación Superior es plenamente inclusiva desde hace muchos años, hay muchos otros en los que no es accesible para algunas personas o grupos, concretamente las personas con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo. E incluso aquéllas que son accesibles, asumen diseños bastante diferentes, que corresponden a planes de estudios distintos y, por tanto, a formas significativamente diferentes de participar en la Educación Superior.

Este informe presenta los resultados de una revisión bibliográfica realizada en el marco del proyecto "HiLives - Incluir y conectar en la educación superior: oportunidades de trabajo en red para una vida independiente", financiado por la Comisión Europea a través del Programa ERASMUS+ [KA203 - Asociaciones estratégicas para la educación superior]. El objetivo era encontrar pruebas de fundamentos relevantes para la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en la Educación Superior.

Los resultados, surgidos de estudios desarrollados en diferentes países y diversos continentes, abarcan una amplia gama de dimensiones y elementos que demostraron ser relevantes en la búsqueda de la transformación de las instituciones de Educación Superior en contextos que sean realmente capaces de ser accesibles e incluir a TODOS los estudiantes, señalando así una diversidad de oportunidades a través de las cuales se puede mejorar su inclusividad.

Palabras clave: Educación superior; Discapacidad intelectual y del desarrollo; Inclusión.

Introducción

Motivados por la voluntad de contribuir al proceso de transformación de la Educación Superior (ES) europea en un entorno más accesible e inclusivo, concretamente en algunos países que aún no han abierto totalmente sus "puertas" a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo (DI), hemos formado un consorcio compuesto por cuatro universidades - Aveiro (Portugal), Salamanca (España), Gante (Bélgica) e Islandia -, y cuatro organizaciones no gubernamentales portuguesas - ASSOL, Pais-em-Rede, FORMEM y AVisPT21. La Comisión Europea, a través del Programa ERASMUS+ [KA203 - Asociaciones Estratégicas para la Educación Superior], aprobó y financió el "Proyecto HiLives - Incluir y Conectar en la Educación Superior: oportunidades de trabajo en red para vidas independientes" - cuyos resultados intelectuales (IOs) son:

- IO1 - las bases transnacionales / europeas para el desarrollo de un plan de estudios de ES inclusivo, flexible y centrado en el estudiante, accesible a los jóvenes adultos con IDD.
- IO2 - un prototipo de herramienta digital para conectar y poner en red las oportunidades, abordando las lagunas y desajustes entre las expectativas, capacidades y necesidades de los jóvenes adultos con IDD, y tanto la oferta de ES como las oportunidades de empleo.
- IO3 - una guía transnacional/europea de buenas prácticas para instituciones de ES, centros de secundaria y empleadores, cuyo objetivo es ayudar a los jóvenes adultos con DI a acceder a la ES y comenzar una vida independiente.

Las bases transnacionales/europeas para el desarrollo de un plan de estudios de ES inclusivo, flexible y centrado en el estudiante para jóvenes adultos con IDD (IO1) se organizan en tres partes: (i) la normativa y las regulaciones relevantes para la inclusión de personas con IDD tras la finalización de la educación obligatoria; (ii) las opiniones de las partes interesadas hacia el acceso y la inclusión de personas con IDD en la ES; y (iii) las pruebas disponibles sobre procesos y resultados relevantes para promover el acceso y la inclusión de personas con IDD en la ES.

Este documento presenta "las pruebas", es decir, los resultados de una revisión bibliográfica desarrollada bajo los principios de la *metodología de revisión del alcance* (Arksey & O'Malley, 2005; Peters et al., 2020). Los datos, procedentes de estudios desarrollados en distintos países y continentes, abarcan una amplia gama de categorías y subcategorías, principalmente dentro de los elementos establecidos por O'Brien et al. (2019) como destacados en la búsqueda de la transformación de las instituciones de ES en entornos académicos y sociales accesibles e inclusivos, capaces de incluir a TODOS los estudiantes, en su unicidad y singularidad.

"Retórica inclusiva frente a realidad", presentada en Cuadro 49, se aplica a la ecuación propuesta por O'Brien et al. (2019) para organizar ocho elementos pertinentes para diseñar e implantar programas inclusivos en la ES, accesibles a estudiantes con DI, dentro de dos "posiciones": (i) Operacionalizar un "derecho humano inclusivo"; y (ii) Mantener a las personas en "su lugar correcto".

Cuadro 49 Retórica inclusiva frente a realidad (O'Brien et al., 2019)

| Elemento | Operacionalizar un "derecho humano inclusivo" | Mantener a las personas en "su sitio" |
|--------------------------------------|---|--|
| Modelo | Inclusión total | Inclusión local en el campus universitario |
| Financiación | Financiación gubernamental garantizada y sostenida para apoyar iniciativas inclusivas | Subvenciones de financiación únicas del gobierno, filántropos o empresas |
| Política de admisión | Abierto a matricular a estudiantes con discapacidad intelectual (DI) en cursos sin que tengan que tener notas de selectividad o ser estudiantes de edad madura | Cursos sólo como oyente debido a la falta de calificaciones de entrada; estatus de visitante/afiliado derivado de la participación en un programa especial |
| Normas y reglamentos de acreditación | La Universidad apoya el desarrollo de un nuevo curso que incluye a los estudiantes con DI en la vida universitaria | Los estudiantes asisten a las clases, pero no reciben un reconocimiento universitario escrito de las competencias |
| Servicios de apoyo | Todos los servicios de apoyo universitarios, incluidos el asesoramiento médico, los servicios de tutoría para discapacitados | La ayuda oficial sólo está disponible si el estudiante está matriculado oficialmente |
| Pedagogía inclusiva | Los académicos diseñan sus cursos e instrucción según los principios del Diseño Universal del Aprendizaje para satisfacer las diversas necesidades de todos los alumnos | Los académicos diseñan sus cursos e instrucción para satisfacer las necesidades del estudiante "medio". |
| Política de graduación | Graduarse en la universidad con pleno reconocimiento del curso realizado en el expediente académico oficial | Veladas de presentación/premio interno sólo con certificado de Asistencia |
| Política de discapacidad | Inclusión de personas con DI estratégicamente incluidas en la política y la práctica de la universidad | Personas con discapacidad intelectual no incluidas como estudiantes en el reglamento de la universidad |

Fuente: O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F., Slee, R. (2019). Pasar de la retórica a la realidad: Educación Terciaria Inclusiva para Adultos con Discapacidad Intelectual. En Patricia O'Brien, Michelle L. Bonati, Friederike Gadow, Roger Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*, (pp. 277-287). Leiden: Koninklijke Brill NV.

Inspirándose en esta "fórmula", el equipo de HiLives utilizó "webQDA, a Qualitative Data Analysis Software" (versión 3.0) y obtuvo un "árbol" compuesto por cinco categorías y 28 subcategorías encontradas en las 100 fuentes científicas -artículos en revistas y libros- seleccionadas en las bases de datos Scopus y ERIC, y algunas otras, publicadas en las lenguas de los socios de HiLives (portugués, español, flamenco e islandés), en el intervalo de tiempo comprendido entre 2011 y 2020, según la *estrategia PCC*: Población (P) - estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo; Concepto (C) - Inclusión; y Contexto (C) - Educación Superior. La pregunta de búsqueda que guió los esfuerzos del equipo fue "¿Qué elementos son relevantes para los fundamentos de la inclusión de los estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la Educación Superior?". Los indicadores de partida fueron Temas/Modelos; Subtemas/elementos; Autores; Año y país en que tuvo lugar el estudio; Participantes; Objetivos; Principales resultados; Principales conclusiones/recomendaciones; Categorías encontradas, según la propuesta de O'Brien et al. (2019). Una nueva categoría, "Desarrollo personal y social", surgió de 18 de los 100 artículos analizados, enriqueciendo los *elementos iniciales*, como se muestra en Tabla 50.

| Elemento | Operacionalizar un "derecho humano inclusivo" (O'Brien et al., 2019) | Mantener a las personas en "su lugar correcto" (O'Brien et al., 2019) |
|------------------------------|---|---|
| Desarrollo personal y social | Los estudiantes con DI participan en la vida universitaria (académica, social,...) según sus intereses, necesidades y motivaciones, accediendo a apoyos que alimentan su desarrollo personal y social, trezando oportunidades con experiencias de forma individual y única. | Los alumnos se guían por experiencias académicas y sociales predefinidas y se espera que respondan dentro de ciertos parámetros de comportamiento, actitudes y conocimientos. |

Fuente: los investigadores.

La Tabla 51 presenta el grupo final de categorías y subcategorías surgidas de la revisión del alcance desarrollada.

Tabla 51 Grupo de categorías y subcategorías surgidas de la revisión del alcance desarrollada por el equipo del Proyecto HiLives centrado en la inclusión de estudiantes con DI en la ES

| Categorías | Subcategorías |
|---------------------------------|--|
| 1. Modelo | <ul style="list-style-type: none"> – Inclusión total – Programas mixtos o híbridos – Inclusión local o programas sustancialmente separados |
| 2. Políticas | <ul style="list-style-type: none"> – Financiación – Acreditación y normativa – Política de admisión – Política de graduación – Política de discapacidad |
| 3. Ayuda | <ul style="list-style-type: none"> – Logística, ajustes y voluntariado – Soluciones digitales que apoyan la inclusión en la ES – Oportunidades de formación y desarrollo profesional (Personal, mentores y voluntarios) – Dinámica comunitaria de apoyo al programa – Estructura y dinámica del equipo – Transición de la Enseñanza Secundaria a la Enseñanza Superior – Transición de la Enseñanza Superior al Empleo/Vida Profesional |
| 4. Pedagogía inclusiva | <ul style="list-style-type: none"> – Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) – Aprendizaje basado en problemas (ABP) – Planificación centrada en la persona (PCP) – Adaptaciones curriculares – Tutoría (entre iguales) – Tutoría académica – Colaboración entre las partes interesadas |
| 5. Desarrollo personal y social | <ul style="list-style-type: none"> – Autodeterminación – Calidad de vida – Oportunidades para que los alumnos con IDD socialicen entre iguales – Salud y bienestar – Residencia inclusiva [en el campus] – Oportunidades para implicarse en relaciones de confianza |

Fuente: los investigadores.

Los estudios encontrados en la bibliografía, en los que han participado alumnos, padres y personal (incluida la dirección), identifican áreas con grandes necesidades de mejora, así como principios, prácticas recomendadas y nuevos enfoques a desarrollar, abarcando los distintos elementos y proponiendo multitud de descriptores para la evaluación y la intervención. Los cinco capítulos de este documento están dedicados a cada categoría, y a sus respectivas subcategorías.

Capítulo 1 - Modelo

Smith y Benito (2013) señalan la necesidad de que los programas establezcan un conjunto de valores y principios básicos -por ejemplo, inclusión, colaboración, apoyo, capital social y calidad de vida-, que guíen y orienten a los interesados, permitiendo establecer un camino y desarrollar una cultura [de inclusión], apoyando así el desarrollo de un sentimiento de pertenencia y participación en el contexto, piezas vitales para el aprendizaje y la inclusión.

Martínez et al. (2012), basándose en los datos surgidos de las opiniones del personal, identificaron seis temas principales: (1) motivaciones para aceptar acoger a los alumnos auditores; (2) actitudes hacia las prácticas inclusivas; (3) impacto en otros alumnos, de la participación de sus compañeros con IDD en clases inclusivas; (4) ajustes y retos dentro de las prácticas docentes existentes; (5) problemas de recursos; y (6) mejoras sugeridas para los acuerdos de auditoría.

Gasset et al. (2010), al describir el programa Cátedra de Mecenazgo UAM - Prodis, señalan los tres principios que lo sustentan: (i) el principio de individualización - parte del reconocimiento de la diferencia, del derecho a cultivarla y del enriquecimiento de todos por ello; (ii) el principio de integración - se trata de ofrecer a todas las personas las mismas oportunidades y en el mismo entorno; (iii) el principio de normalización - ofrecer un *espacio abierto* y múltiples servicios, lo más normalizados posible, junto a otros universitarios.

La participación de estudiantes con discapacidad intelectual (SWID) en clases universitarias beneficia tanto a los SWID como a sus compañeros sin discapacidad (Green et al., 2017).

Varios estudios destacan la importancia de **ofrecer un apoyo posterior al programa** para promover el mantenimiento de los resultados conseguidos durante la experiencia de una ES inclusiva (Ramírez, 2013; Hendrickson et al. 2013; Judge & Gasset, 2015). Se pueden poner en marcha diversas iniciativas que garanticen (i) la formación continua a lo largo de la vida de los participantes, para que puedan seguir ejerciendo su derecho a trabajar en entornos laborales inclusivos; y (ii) que proporcionen el apoyo necesario para que las personas con IDD logren una vida independiente como miembros de pleno derecho en su comunidad (Judge & Gasset, 2015).

En la bibliografía se pueden encontrar diferentes diseños, distintos planes de estudios y disposiciones organizativas, que corresponden a distintas oportunidades de participar en el contexto de la Educación Superior (ES). Todos ellos pretenden promover y garantizar la inclusividad del contexto, proporcionando "formación, adaptada a las diferencias individuales, para capacitar a los jóvenes con DI para trabajar en entornos laborales inclusivos" (Judge & Gasset, 2015). El diagrama de Figura 10 muestra los modelos más representativos de inclusión en la ES.

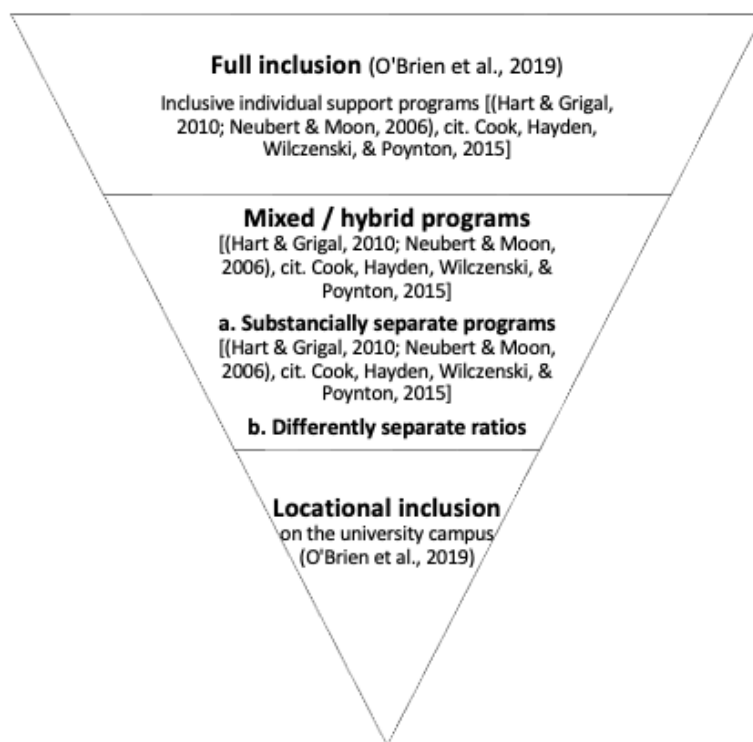


Figura 10 Modelos de inclusión en la enseñanza superior. Fuente: los autores

Transversales a todos los modelos, podemos identificar tres principios transversales recomendados: ofrecer oportunidades para socializar con compañeros sin discapacidad; desarrollar un plan de estudios ampliado inclusivo; y ofrecer una iniciativa posterior al programa, que apoye la transición y otras experiencias y acontecimientos hacia una vida activa e independiente.

Muchos autores destacan la importancia de garantizar **oportunidades** para que los SWID **socialicen entre compañeros sin discapacidad**, ya que la inclusión consiste en la comunicación y la interacción, no sólo en ocasiones formales, sino también informales (Hendrickson et al., 2015; Hendrickson et al., 2013; O'Connor et al., 2012; Gasset, 2012; Martínez y Bilbao, 2011; Moreno, 2017; Griffin et al., 2016; Kelley et al., 2016; Lewis, 2017).

Las actitudes son uno de los principales elementos que pueden facilitar o dificultar el proceso de inclusión de los estudiantes con discapacidad en la educación superior, y el conocimiento de dichas actitudes puede ayudar a impulsar un proceso de cambio para conseguir que nuestras universidades reflejen una visión positiva de las personas con discapacidad con oportunidades, potencialidades, capacidades, derechos y libertades equiparables a las del resto de las personas (Martínez y Bilbao, 2011).

Los estudiantes con DI son muy valorados por todos los miembros de la comunidad universitaria, que afirman que "la presencia de personas con discapacidad enriquece la universidad". Los estudiantes con DI expresan su profundo agradecimiento por la aceptación de la comunidad universitaria, se sienten privilegiados y manifiestan que la universidad les ha dado la oportunidad de aumentar su autonomía y confianza en sí mismos valorándose mucho más como personas. En cuanto a los resultados laborales, el 92% de los titulados consiguen un trabajo (fijo en el 74% de los casos). Sus puestos de trabajo son muy diversos, ya que la formación que reciben es generalista. Cuando un alumno empieza a trabajar, la metodología del empleo con apoyo le permite

aprender la tarea específica que requiere el puesto. Los empresarios y compañeros de trabajo de la muestra estudiada están muy satisfechos con el programa, y valoran especialmente el trabajo realizado por los preparadores laborales (Gasset, 2012).

Los estudiantes que asisten al "Programa Next Steps" participan en un curso universitario cada semestre. Participan en actividades diseñadas para los estudiantes (por ejemplo, prácticas laborales, clubes de estudiantes y otras oportunidades sociales). Además, pasan 10 horas a la semana en sesiones programadas con compañeros mentores; conocen a "compañeros de ejercicio" y se unen a ellos en alguna forma de ejercicio, desde jugar al baloncesto hasta asistir a una clase de yoga (Griffin et al., 2016).

Compartir espacios y actividades con los SWID universitarios es una característica clave para su aceptación por parte de otros estudiantes sin discapacidad. Sin embargo, la inclusión real es más fácil en algunas titulaciones universitarias, sobre todo relacionadas con las ciencias sociales. Se necesita más conocimiento sobre la discapacidad para facilitar la inclusión de los estudiantes con discapacidad en el contexto universitario (Moreno, 2017).

El currículum inclusivo ampliado comprende las iniciativas y los esfuerzos por implantar en el currículum de todos los cursos, los recursos y las técnicas que demostraron promover la inclusividad en uno o más cursos; esto significa que los procesos y los resultados deben ser examinados, supervisados, evaluados, con el fin de identificar los éxitos y las dificultades en todo el currículum del programa, y facilitar así la comunicación entre todas las partes interesadas y la aplicación de lo que funciona en una situación, a otra (profesores, alumnos, mentores, tutores, otro personal de apoyo, familias,...) (Hendrickson et al. 2013; Ramírez, 2013; Lewis, 2017; Manikas et al., 2018).

Asimismo, la función social de la universidad debe ampliarse hacia un enfoque de aprendizaje permanente que refleje la inclusión social de los estudiantes con discapacidad intelectual (Ramírez, 2013).

Las instituciones de ES tienen la oportunidad de ampliar la experiencia del SWID a través de la comunidad, mediando y promoviendo asociaciones con organismos comunitarios. Las experiencias de servicio comunitario inclusivo pueden ampliarse a actividades estructuradas y organizadas, para que más estudiantes tengan oportunidades de servir junto a sus compañeros. Un estudio centrado en una experiencia de voluntariado en la que los estudiantes trabajaron juntos para planificar aspectos de un proyecto de servicio, dirigido a los adultos mayores de la comunidad, demostró que los estudiantes -tras reflexionar sobre la experiencia y compartir sus percepciones personales-, se beneficiaron de su participación (Manikas et al., 2018).

"People First Initiative" (PFI) es una organización de estudiantes basada en la promoción de la sensibilización y dedicada a crear y fomentar la inclusión social de las personas con discapacidad. Su misión es crear relaciones igualitarias y recíprocas entre personas con un desarrollo típico y personas con discapacidad para reducir las ideas erróneas basadas en prejuicios, ya que consideran que dichas relaciones son mutuamente beneficiosas y constituyen el primer paso para crear una sociedad equitativa en la que se celebre la diversidad (About PFI, 2015, citado por Lewis, 2017). PFI organiza distintos actos periódicos en el campus, desde una serie de oradores relacionados con la discapacidad hasta visitas de accesibilidad al campus dirigidas por estudiantes con discapacidad (Lewis, 2017).

Promover la igualdad de oportunidades en el mantenimiento y fomento del empleo de las personas con DID, y ofrecer un apoyo laboral continuado, es de gran importancia (Judge & Gasset, 2015), y un papel que deben asumir las instituciones de ES. De hecho, está ampliamente establecida la relevancia de ofrecer un apoyo post-programa como condición para mantener los logros alcanzados durante su estancia en la ES (Hendrickson et al., 2015).

Alcázar (2019) describe dos perfiles de Educación Superior dirigidos a dar respuesta a la diversidad de intereses y necesidades de los estudiantes: EDUCADEMOS capacita al joven para desempeñar diversas tareas en el ámbito educativo, tanto en actividades relacionadas con la atención directa al alumnado como otras relacionadas con la administración y mantenimiento del centro; proporciona el desarrollo de competencias relacionadas con el desarrollo infantil, cuidados básicos y necesidades del niño, así como las relacionadas con servicios administrativos, biblioteca y conserjería; se ofrecen salidas profesionales en espacios como Escuelas Infantiles, Centros de Educación Primaria, Centros de Ocio, Bibliotecas y Centros de Educación Especial; TECNODEMOS está dirigido a todos aquellos jóvenes que quieran trabajar en entornos más tecnológicos o empresariales; proporciona habilidades para desarrollar actividades relacionadas con las nuevas tecnologías, el tratamiento informático de la información, así como las relacionadas con la gestión administrativa.

Martínez et al. (2012) identificaron las opiniones del personal sobre seis temas principales: (1) motivaciones para aceptar acoger a los alumnos auditores; (2) actitudes hacia las prácticas inclusivas; (3) impacto de los alumnos auditores en la participación de otros alumnos (4) ajustes y retos dentro de las prácticas docentes existentes; (5) problemas de recursos; y (6) mejoras sugeridas para los acuerdos o temas de la audición. En resumen, las implicaciones para la teoría, la medición, la práctica y las políticas públicas incluyen una clara necesidad de mejorar la información y las prácticas de difusión en relación con la PSE como opción de transición.

Hendrickson et al. (2015) describen buenas prácticas educativas, como (a) Dinámicas de grupo -los estudiantes trabajan con otros estudiantes en proyectos durante la clase, b) Transición a la profesión / empleo -experiencias socioprofesionales para el empleo -los estudiantes hablan de planes de carrera con un miembro del profesorado o un asesor, y (c) los estudiantes que experimentan un entorno universitario que proporciona los apoyos que el estudiante necesita para prosperar socialmente afectan positivamente al desarrollo cognitivo, las orientaciones de aprendizaje y las aspiraciones educativas de los estudiantes. La colaboración entre profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otras partes interesadas es un elemento clave: Las adaptaciones inclusivas y exitosas son el resultado de los esfuerzos cooperativos de múltiples partes interesadas. Una filosofía holística de desarrollo del alumno se considera esencial para su éxito.

Así pues, partiendo de estas transversales, es posible diseñar diferentes programas inclusivos de ES, combinando los elementos en diferentes currículos, en lo que respecta a: la organización del currículo, la participación de los SWID en situaciones formales y sociales en la comunidad académica y, de hecho, todo el (e interminable) proceso de transformación de la institución de ES (IES) en una más inclusiva. La literatura informa de tres modelos principales caracterizados a continuación: inclusión total, programas mixtos o híbridos e inclusión local o programas sustancialmente separados.

Inclusión total

La plena inclusión se produce cuando los SWID asisten a la ES junto con sus compañeros, en clases regulares y unidades curriculares, participando en oportunidades equitativas y accediendo a recursos y adaptaciones, como tutorías, mentores, pedagogía inclusiva, diseño universal para el aprendizaje y formación del profesorado (Qian et al., 2018; Lifshitz, 2018; Griffin et al., 2012; May, 2012; Hendrickson et al., 2013; Izzo & Shuman, 2013; Lynch & Getzel, 2013; Miller et al., 2018; Smith & Benito, 2013; Kelley & Westling, 2013).

Las experiencias de inclusión se proporcionan a través de oportunidades inclusivas naturales, oportunidades inclusivas estructuradas y oportunidades inclusivas académicas (Moore y Schelling, 2015).

Aunque cumplen los criterios de los "programas de plena inclusión", se puede encontrar una diversidad de planes de estudios. Por ejemplo, el programa de *Diplomatura de la Facultad de Educación* de la Universidad de Islandia, un programa accesible para SWID, nunca ha sido un plan de estudios "especial"; los resultados del aprendizaje de cada curso se adaptan para satisfacer las necesidades de cada estudiante, que también recibe apoyo de estudiantes mentores (estudiantes de licenciatura de la Facultad de Educación) (Björnsdóttir, 2017).

El objetivo de los modelos de apoyo individual inclusivo es implicar a los SWID mediante prácticas inclusivas (Hart y Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Es decir, los estudiantes participan en todos los aspectos de la comunidad universitaria, como los estudiantes universitarios ordinarios, con apoyos adicionales de asesoramiento e instrucción (Folk et al., 2012, citado por Cook, 2015). Por ejemplo, estos programas suelen proporcionar tutores educativos que trabajan individualmente y en pequeños grupos para ayudar a los estudiantes a alcanzar sus objetivos educativos y profesionales (Hart y Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Existen oportunidades para participar en programas inclusivos de educación superior mientras se trabaja para completar el bachillerato. Estos programas de doble matrícula permiten a los SWID entrar en contacto con un entorno universitario a través de una programación inclusiva, y suelen recibir ayuda coordinada para la transición a través de servicios prestados tanto en la universidad como en el instituto. Una vez finalizado el bachillerato, los SWID de estos programas de doble matrícula pueden seguir participando en experiencias relacionadas con la universidad como los alumnos ordinarios. Estas experiencias incluyen, por ejemplo, participar en la orientación estudiantil, realizar pruebas de nivel y reunirse con asesores académicos (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). También tienen la oportunidad de completar talleres patrocinados por proyectos, que proporcionan desarrollo y formación en habilidades de empleabilidad, técnicas de estudio, gestión del dinero y otras habilidades para la vida.

El UI REACH es un programa certificado de dos años diseñado para ofrecer a los jóvenes con autismo y otras DI la oportunidad de vivir una experiencia universitaria holística, similar a la de los estudiantes universitarios. El modelo UI REACH hace hincapié en cuatro áreas: (i) Vida estudiantil inclusiva, (ii) Planificación centrada en la persona y enriquecimiento académico, (iii) Desarrollo profesional y prácticas inclusivas, y (iv) Apoyo posterior al programa. La base de estas cuatro áreas implica interacciones dinámicas y colaborativas con el estudiante, la familia y la comunidad. Al ser un programa holístico de experiencia universitaria, se centra en las áreas de objetivos centrados en el estudiante y programáticos. Las actividades de los objetivos centrados en el estudiante incluyen el trabajo en equipo, el plan de estudios básico, el asesoramiento centrado en la persona, la vida inclusiva en la residencia, los estudios integrados, las prácticas en la comunidad y el compromiso con el campus y la comunidad. Las actividades de los objetivos del programa se refieren al consejo

asesor, el apoyo de los sistemas universitarios, la asociación de familias y antiguos alumnos, las asociaciones comunitarias, los apoyos en todo el campus, el desarrollo profesional y del personal, y los procesos de evaluación (Hendrickson et al., 2013).

Programas mixtos o híbridos

Los "programas mixtos" o "híbridos" prevén la participación de los SWID en la ES en una combinación de unidades curriculares regulares más específicas (creadas específicamente para alumnos con IDD), que asisten a ellas en clases regulares o separadas, respectivamente (Herrero et al, 2020; Love & Mock, 2019; Björnsdóttir, 2017; Green et al, 2017; Moreno-Rodríguez et al, 2019; Cook et al, 2015; Griffin et al, 2016; Hendrickson et al, 2013; Judge & Gasset, 2015).

Mientras que la participación en los cursos y en las actividades del campus en los programas que siguen el modelo sustancialmente separado es principalmente exclusiva de los estudiantes con IDD, el modelo mixto/híbrido ofrece mayores oportunidades para que los SWID participen en las actividades del campus con los estudiantes universitarios ordinarios (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook et al. 2015). En estos programas mixtos/híbridos, los SWID suelen completar cursos específicos sobre el desarrollo de habilidades para la vida, como la adquisición de conocimientos financieros y habilidades para la vida independiente, y a menudo tienen oportunidades de realizar prácticas y formación laboral mientras asisten a algunos cursos universitarios junto a estudiantes universitarios tradicionales (Casale-Giannola & Kamens, 2006, citado por Cook, 2015).

Aunque los programas mixtos/híbridos suelen ser programas de dos años, varían en duración y oferta, y tienden a ofrecer más oportunidades de inclusión, tanto en los cursos como en las actividades del campus, que los programas que siguen un modelo sustancialmente separado (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015).

Se puede encontrar una gran variedad de programas, que combinan de diversas formas recursos y estrategias, según los principios y exigencias del contexto específico de la ES.

El *Programa Promotor* (Herrero et al., 2020) sigue un modelo mixto de inclusión en el entorno universitario, ofreciendo servicios de apoyo a la comunidad académica y a la familia de los alumnos con DI. Siguiendo un enfoque de pedagogía inclusiva, las metodologías educativas adoptadas en el curso, así como su evaluación, criterios y técnicas, se adaptan a las necesidades de cada alumno.

El modelo del Programa REACH de la UI hace hincapié en cuatro áreas: Oportunidades para el desarrollo personal y social; Vida estudiantil inclusiva; Pedagogía inclusiva: planificación centrada en la persona, enriquecimiento académico, desarrollo profesional y prácticas inclusivas; y Apoyo posterior al programa (Hendrickson et al., 2015). En UI REACH, los SWID a tiempo completo participan en un mínimo de seis horas semestrales de clases troncales obligatorias; las clases troncales de UI REACH están diseñadas para mejorar las habilidades vitales de los estudiantes en áreas como la salud y el bienestar, la gestión financiera, la concienciación y el desarrollo profesional, las habilidades sociales e interpersonales, la alfabetización y la informática y la tecnología (Hendrickson et al., 2013). Las clases principales se imparten de forma cooperativa, bien por dos co-profesores (Walther-Thomas, 1997), bien por un profesor principal y un mentor. Los cursos de una a cuatro horas semestrales se imparten en aulas de todo el campus, con un tamaño de clase típico de 12-20 alumnos. Los alumnos asisten a sesiones de estudio durante dos o tres tardes a la semana y pueden acudir a una sesión de estudio los miércoles por la noche en la residencia. Los estudiantes cuentan con la ayuda de

tutores formados que les ayudan a completar las tareas del curso. Se anima a los tutores a que sean respetuosos, establezcan una buena relación, utilicen múltiples estrategias para ayudar a los estudiantes (por ejemplo, técnicas de escucha activa, servir de escribiente, estrategias organizativas), se comuniquen con el personal y le planteen preguntas, y en general creen un entorno de aprendizaje de apoyo para todos los estudiantes (Hendrickson et al., 2013).

En el programa *Next Steps* (Universidad de Vanderbilt), los SWID participan en un curso universitario cada semestre, con actividades específicamente diseñadas para ellos (por ejemplo, prácticas laborales), clubes de estudiantes y otras oportunidades sociales; los estudiantes pasan 10 horas a la semana en sesiones programadas con compañeros mentores (Griffin et al., 2016).

En la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid, se imparte un programa de un año de duración para personas con DI. La metodología docente incluye aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y agrupamientos flexibles. El programa de 30 ECTS combina la participación en clases ordinarias de grado con formación específica (Moreno-Rodriguez et al., 2019).

Los estudiantes participaron en el *Programa de Experiencia Universitaria* (**The College of Saint Rose y Living Resources**) entre dos y cuatro años, según el nivel de interés y la financiación. Más del 50% de la jornada de un estudiante se dedicaba a participar en experiencias universitarias inclusivas no discapacitantes en el campus (Love & Mock, 2019).

Inclusión local o programas sustancialmente separados

El modelo de "inclusión localizada" comprende los programas en los que los SWID asisten a clases separadas en una institución de ES, estudiando cursos creados específicamente para ellos, participando sólo en clases con otros estudiantes con discapacidad, por lo que suele haber poca conexión con los estudiantes universitarios ordinarios (Lifshitz, 2018; Moore & Schelling, 2015; Cook et al., 2015; Lewis, 2017). Los cursos que se imparten están diseñados para abordar las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes con IDD, incluida la enseñanza de habilidades para la vida (Hart & Grigal, 2010; Hart, Grigal, Sax, Martinez, & Will, 2006, citado por Cook et al., 2015).

El programa *Oportunidades de Transición*, en la Universidad de Rochester (TOUR), puesto en marcha en 1997, disponía de un espacio dedicado y separado en el campus. Los SWID recibían una rica educación en vida independiente, salud y bienestar, y preparación para el empleo. Tenían acceso a los recursos del campus, como la biblioteca, los comedores y las instalaciones recreativas. Pero durante veinte años, los estudiantes del TOUR no tuvieron acceso a los cursos universitarios que ofrecía la Universidad de Rochester a sus estudiantes *tradicionales*. Su educación para la transición y la vida independiente era de excelente calidad, pero estaba decididamente separada del resto de la comunidad del campus (Lewis, 2017).

Las universidades e instituciones de educación postsecundaria que llevan a cabo programas que siguen un modelo sustancialmente separado ofrecen cursos y actividades distintos para los alumnos con IDD, por lo que suele haber poca conexión con los alumnos universitarios ordinarios (Hart & Grigal, 2010, citado por Cook, 2015). Los cursos que se imparten están diseñados para abordar las diversas necesidades de aprendizaje de los estudiantes con IDD, y suelen incluir la enseñanza de habilidades para la vida (Hart & Grigal, 2010; Hart et al., 2006; citado por Cook, 2015).

Enmarcando, dando forma y materializando cada modelo, hay políticas, recursos, competencias, dinámicas y prácticas que resultaron ser relevantes para la forma en que los SWID experimentan, participan y aprenden en el contexto de la ES. En suma, relevantes para promover la inclusión y la equidad en los contextos de ES. El segundo capítulo está dedicado a presentar las principales políticas señaladas en la literatura como pertinentes para enmarcar y dar forma a los programas inclusivos de ES. Deben abarcar los ámbitos de la financiación, la acreditación y la normativa, y las políticas de admisión, graduación y discapacidad.

Capítulo 2 - Políticas

Es necesario desarrollar políticas inclusivas en el ámbito universitario en respuesta a una demanda de justicia, y para el enriquecimiento optimizado de la Universidad. Deben fomentarse organizaciones inclusivas en sí mismas, en las que todos sus miembros estén formados para atender a la diversidad, en las que se valore la discapacidad como una fuente de enriquecimiento para el conjunto de la comunidad educativa y para su desarrollo institucional; el apoyo a los estudiantes con discapacidad es uno de los estándares de calidad que deben cumplir todas las universidades en el nuevo marco del Espacio Europeo de Educación Superior (Cerrillo et al., 2013).

La aplicación de estos programas requiere esfuerzos, más recursos y la preparación de la comunidad universitaria. Los resultados justifican plenamente los esfuerzos realizados. La experiencia debería extenderse a otras universidades. Deberían desarrollarse políticas públicas que permitan a jóvenes con discapacidad intelectual leve y con escasos recursos optar a esta experiencia educativa (Aguilar & Fürstenberg, 2012).

Financiación

En muchos países, las políticas públicas gubernamentales no permiten aplicar fondos públicos en programas de ES no conducentes a titulación académica. Así pues, las IES decididas a ofrecer programas inclusivos, accesibles a las personas con DI, deben trabajar para encontrar patrocinadores dispuestos a formar parte de un consorcio que haga posible la puesta en marcha de dicho programa.

En el contexto de las IES decididas a ofrecer programas inclusivos, accesibles a los alumnos con IDD, se solicitan otras fuentes de financiación, no relacionadas con la educación especial, para evitar las restricciones que podría imponer un financiador de la educación; la financiación se destina específicamente a contratar facilitadores, no a financiar al profesorado o la infraestructura de las instituciones postsecundarias (Oakes y Thorpe, 2019; Uditsky y Hughson, 2012).

El Departamento de Educación de los Estados Unidos de América (EE.UU.) creó el "Modelo de Programas Integrales de Transición y Postsecundarios para Estudiantes con Discapacidad Intelectual (TPSID)", que concede subvenciones a instituciones o consorcios de ES para "permitirles crear o ampliar modelos de programas integrales de transición y postsecundarios de alta calidad e inclusivos para estudiantes con discapacidad intelectual"²⁰⁹ (Departamento de Educación de los EE.UU., 2015).

Miller et al. (2018) describen una combinación de apoyos remunerados y voluntarios que ayudan a los estudiantes de ICS²¹⁰ a tener una experiencia universitaria completa que les prepare para la vida después de la graduación.

²⁰⁹ Departamento de Educación de EE.UU. (2015). Transición y programas postsecundarios para estudiantes con discapacidad intelectual. Extraído el 14-10-2021 de <https://www2.ed.gov/programs/tpsid/index.html>

²¹⁰ Programa certificado de Estudios Comunitarios Integradores (ICS) de la Universidad de Carolina del Norte Greensboro (UNCG).

La Oficina Federal de Educación Postsecundaria (EEUU) financia un programa para demostrar las oportunidades de los SWID de tener auténticas experiencias universitarias que conduzcan a trayectorias profesionales y vitales de éxito (Lynch y Getzel, 2013).

La Universidad de Rochester se convirtió en uno de los cuarenta y cuatro campus de todo el país que recibieron financiación de una subvención de Transición y Programas Postsecundarios para Estudiantes con Discapacidad Intelectual (TPSID), concedida por el Departamento de Educación. Las subvenciones TPSID están diseñadas para ampliar los programas existentes para SWID o desarrollar iniciativas totalmente nuevas en universidades de todo Estados Unidos (Grigal & Hart, 2010). Los beneficiarios de las subvenciones reciben financiación durante cinco años y se encargan de observar y aplicar las Normas, Indicadores de Calidad y Puntos de Referencia Think College para la Educación Superior Inclusiva (Think College, 2009), desarrolladas por el Think College, de la Universidad de Massachusetts-Boston, centro coordinador nacional del proyecto de subvención TPSID (Lewis, 2017).

En EE.UU., las familias que necesitan ayuda económica pueden presentar una FAFSA (Solicitud Gratuita de Ayuda Federal para Estudiantes). Además, UI REACH cuenta con generosas becas para estudiantes tanto del estado como de fuera del estado (Hendrickson et al., 2013). El proyecto de demostración del modelo TPSID está financiado por la Oficina de Educación Postsecundaria del Departamento de Educación de EE.UU. (Papay et al., 2018; Qian et al., 2018).

La Ley de Oportunidades de Educación Superior (2008) introdujo nuevas disposiciones destinadas a aumentar el acceso a la PSE (por ejemplo, la posibilidad de optar a ayudas económicas), financió cohortes de programas modales de demostración y estableció un centro nacional de asistencia técnica (Bumble et al., 2019).

Las agencias de discapacidad sin ánimo de lucro, al poner a disposición en el campus personal destinado a apoyar a los adultos con IDD que asisten a la universidad, desempeñan un papel importante (Love & Mock, 2019).

Otro ejemplo es el Fondo Michael Cameron, creado en memoria de un niño con síndrome de Down (Michael Cameron) por su familia, que sostiene el Programa de Investigación sobre el Síndrome de Down (Faragher, 2019).

En los campus, se pueden encontrar dos categorías diferentes de personal de apoyo: personal académico empleado por la universidad y personal de apoyo vital, empleado por una organización sin ánimo de lucro asociada para proporcionar apoyos habilitadores (o habilitadores) centrados en la persona.

Hay programas en los que la principal fuente de financiación es un contrato con la agencia estatal de rehabilitación profesional, y algunos servicios públicos y fundaciones contribuyen con donativos (Fisher et al., 2020). Tuffrey-Wijne et al. (2020) describen un programa de ES inclusiva pagado por el Instituto Nacional de Investigación Sanitaria del Reino Unido.

Acreditación y normativa

Un elemento importante en los programas inclusivos de ES es el grado de inclusión de los alumnos en las evaluaciones estatales (evaluación ordinaria con o sin adaptaciones, evaluación alternativa o evaluación exenta) (Shogren et al., 2018).

Papay et al. (2018) describen diferentes tipos de inscripciones en cursos inclusivos (estudiante sin créditos; estudiante con créditos estándar de la IHE; asistencia no oficial/situación en el curso; no con créditos o como estudiante sin créditos; curso con credencial TPSID).

Política de admisión

Las conclusiones exponen una visión compartida entre las partes interesadas sobre la igualdad jurídica en la cuestión del acceso a la institución pero, en el caso de los profesores, condicionada a la exigencia de una exhibición de garantía de éxito y una elección de carrera asistida. Se denunciaron prácticas de exclusión y discriminación en el acceso, que se dieron en relaciones intangibles que se establecen internamente y que necesitan ser revisadas. Las mayores dificultades aparecen en torno a la continuación y no en el acceso. Ambos actores coinciden en la visión de una institución asistencial y de ingresos exigente en el acceso pero negligente en el acompañamiento y la transformación que debe caracterizar un proceso de educación inclusiva (Delgado & Blanco, 2016).

Los estudios muestran una representación positiva en cuanto a la inclusión universitaria de los estudiantes con discapacidad; sin embargo, existe una discriminación latente en la ausencia de la accesibilidad mínima correspondiente (Cruz, 2016).

La política de admisión puede adoptar diversas formas; en UI REACH, se anima a todas las familias a que acudan al campus para realizar una visita guiada por el programa, antes de presentar la solicitud. Hacen la solicitud utilizando una aplicación descargable en el sitio web del programa [www.education.uiowa.edu/reach]. Una vez cumplimentada, la solicitud es revisada por un comité de admisiones y se decide si se concede o no una entrevista. Si se concede una entrevista, la familia y el estudiante son entrevistados por separado. El comité de admisiones revisa toda la información y hace una recomendación para admitir, no admitir, volver a solicitar plaza en una fecha futura o quedar en lista de espera. Entre los principales factores de admisión se incluye el potencial del estudiante para adaptarse a la vida en la residencia y a vivir con un compañero de habitación (Hendrickson et al., 2013).

Política de graduación

Existen diferentes políticas de graduación en los programas de ES inclusivos. Al finalizar un programa sustancialmente independiente, los estudiantes suelen recibir un certificado de finalización, pero no un título (Cook et al., 2015, p. 43).

UI REACH es un programa certificado de dos años (sin titulación) para estudiantes con discapacidad intelectual y otras discapacidades cognitivas (Hendrickson et al., 2015).

Shogren et al. (2018) informan de un estudio que examina el grado de inclusión de los alumnos en las evaluaciones estatales (evaluación ordinaria con o sin adaptaciones, evaluación alternativa o evaluación exenta).

El programa TOUR asumió un paso clave: el desarrollo de una cartera de estudiante TOUR que codifica los requisitos específicos para completar el programa (Lewis, 2017).

El programa ACE-IT in College, de la Virginia Commonwealth University (VCU), ha adoptado las Normas Think College en todos los aspectos del desarrollo y la evaluación de su programa. Los SWID (de 18 a 26 años) tienen acceso a los cursos universitarios de VCU y son miembros de pleno derecho de la comunidad de VCU. Cada estudiante de ACE-IT in College completa un mínimo de ocho cursos universitarios (de 20 a 22 créditos en total) a lo largo de cuatro semestres, así como unas prácticas laborales de un semestre de duración. El modelo es totalmente inclusivo, lo que significa que los estudiantes eligen sus cursos del catálogo de cursos universitarios de VCU y son miembros plenos y activos de la comunidad universitaria. No hay planes de estudios especiales ni clases diseñadas exclusivamente para los estudiantes de ACE-IT in College. El programa académico es inclusivo e individualizado, basado en los intereses del alumno y en su trayectoria profesional deseada. El certificado que obtienen estos estudiantes ha sido establecido por la Facultad de Educación de la VCU y se concede a través de ella (Lynch y Getzel, 2013).

Política de discapacidad

Las políticas sobre discapacidad son una piedra angular en la forma en que las instituciones de ES ofrecen programas inclusivos, accesibles a los SWID (Algazian et al., 2019; Gilson et al., 2020).

La Ley de Oportunidades de Educación Superior (2008) introdujo nuevas disposiciones destinadas a aumentar el acceso a la PSE (por ejemplo, la posibilidad de optar a ayudas económicas), financió cohortes de programas modales de demostración y estableció un centro nacional de asistencia técnica (Bumble et al., 2019).

Schwartz y Robertson (2019) reconocen el derecho que tienen las personas con IDD a la salud sexual, llaman la atención sobre el tema, investigan las oportunidades de educación sexual y producen literatura.

Las políticas inclusivas adquieren todo su intento y extensión cuando se aplican a través de un apoyo contingente, amplio y bien establecido. El tercer capítulo presenta el apoyo que se considera relevante para el desarrollo y la aplicación de programas de ES inclusivos: los servicios disponibles en la institución de ES para todos los estudiantes; la tutoría universitaria inclusiva; el voluntariado; las soluciones digitales que apoyan la inclusión en la ES; las oportunidades de formación y desarrollo profesional, en relación con el personal, los mentores y los voluntarios; la dinámica de la comunidad que apoya el programa; la estructura y la dinámica del equipo; las consideraciones y los procedimientos a aplicar en el ámbito de la transición de la Escuela Secundaria a la ES, y de la ES al Empleo.

Capítulo 3 - Apoyo

Sabiendo que el objetivo de TODOS los estudiantes es aumentar su independencia y desvanecer gradualmente los apoyos formales (Griffin et al., 2016), se necesitan distintos tipos de apoyo para desarrollar programas inclusivos en la ES, dirigidos directamente a los individuos y/o a las instituciones, para que sean capaces de proporcionar apoyos individuales.

Cuando se dispone y se utilizan los apoyos educativos y de vida estudiantil adecuados, los SWID pueden beneficiarse de la universidad de forma muy parecida a otros estudiantes de primer curso (Hendrickson et al., 2015).

Deben proporcionarse apoyos y servicios individuales dirigidos a aumentar la inclusión académica y social de los SWID en los cursos académicos, las actividades extraescolares y otros aspectos de la dinámica de la IES (Shogren et al., 2018), tanto en la institución de IES como en la educación secundaria (con el objetivo de una transición a la IES satisfactoria).

Logística, ajustes y voluntariado

No basta con establecer medidas para que los SWID accedan a la Universidad. También es necesario facilitar su permanencia en la universidad mediante ajustes razonables; la escolarización en entornos segregados limita las posibilidades de acceder a la ES (Quispe, 2018). Los apoyos que se prestan a todos los estudiantes son cruciales, pero puede ser necesario ajustarlos, o la forma en que se prestan, a las necesidades de los SWID (Oakes & Thorpe, 2019; Shelton et al., 2019).

Un estudio realizado por Shogren et al. (2018) examina el acceso a las adaptaciones (recibir adaptaciones especializadas proporcionadas por el programa, recibir adaptaciones proporcionadas por la oficina de servicios para discapacitados de la universidad o recibir adaptaciones de ambas).

Se necesitan apoyos conductuales y sociales y ayuda con las actividades de la vida diaria, como el cuidado personal, la asistencia y los apoyos físicos. Además, se necesitan apoyos logísticos que incluyan ayuda para el transporte, apoyo económico y alojamiento en el campus o cerca de él (Smith y Benito, 2013).

Los estudiantes voluntarios son recursos importantes para el éxito de los programas inclusivos, accesibles a los SWID en la ES (Harrison et al., 2019). Apoyan, median y, con el tiempo, desarrollan amistades o, al menos, compañerismo con los SWID a los que apoyan, ya que llegan a conocerlos más profundamente, participando y accediendo a las experiencias que viven, convirtiéndose así también en participantes. Otros miembros de la comunidad académica pueden participar como voluntarios (profesores y otros empleados).

Soluciones digitales que apoyan la inclusión en la ES

El uso del diseño universal y de la tecnología de apoyo es necesario para facilitar el acceso al campus, a las aulas y a los materiales (Smith y Benito, 2013).

Tener capacidad para utilizar la tecnología es fundamental para participar en la sociedad. Los padres citaron una serie de habilidades tecnológicas que sus jóvenes adultos desarrollaron mientras estaban en la universidad. Entre ellas, el uso de un teléfono inteligente y de aplicaciones para la gestión del tiempo y la vida

independiente, el correo electrónico, las redes sociales y la búsqueda en Internet. Los padres se refirieron a la tecnología como "abridora de nuevos mundos", que permite a las personas seguir conectadas socialmente y les ayuda en su vida independiente (por ejemplo, poner recordatorios en los calendarios para pagar el alquiler) (Miller et al., 2018).

El proyecto ACE-IT en la universidad utiliza diversos mecanismos digitales para supervisar la aplicación del programa y evaluar los resultados en el marco de las Normas de CT. Para facilitar la recopilación y revisión sistemáticas de los datos de evaluación, se ha desarrollado un completo sistema de introducción de datos basado en la web. Todos los miembros del personal tienen acceso a pantallas de introducción de datos que les permiten informar de sus actividades y observaciones del programa de forma continua utilizando formularios de introducción de datos estructurados y no estructurados. La base de datos ACE-IT in College permite la introducción de datos cualitativos y cuantitativos, incluidas medidas objetivas del progreso de los estudiantes y de la ejecución del proyecto (Lynch y Getzel, 2013).

Vidal et al. (2018) obtuvieron resultados bastante alentadores, ya que conciben el juego como una herramienta útil para implicar a los usuarios en procesos complejos y predisponerlos hacia la adquisición de diversos aprendizajes. El objetivo de las intervenciones analizadas es que las personas con DI sean más autónomas e independientes y se sientan más integradas en su entorno social. La gamificación lo hace posible, ya que desarrolla habilidades de comunicación, interacción social, expresión de emociones y función simbólica.

Evmenova et al. (2019) destacan el importante papel de la *tecnología vestible*, en el proceso de aprendizaje e inclusión de los SWID en la ES.

Oportunidades de formación y desarrollo profesional (personal, mentores y voluntarios)

El desarrollo del personal y la asistencia técnica y los apoyos continuos son elementos clave para facilitar resultados positivos y satisfactorios (Gasset y Ero, 2016; Green et al., 2017; Judge y Gasset, 2015; Smith y Benito, 2013).

Además, el profesorado necesita formación, más allá de la experiencia en la materia, para mantener programas postsecundarios (PSE) eficaces para estudiantes con DI. Existen numerosas posibilidades y oportunidades de formación y desarrollo profesional, que se pondrán en práctica en función de las necesidades y circunstancias de las personas y las instituciones, por ejemplo: una red de PSE inclusivos de todas las instituciones de Alberta (Canadá) que se reúne periódicamente para compartir conocimientos; un compromiso de crítica reflexiva que aborde cuestiones colectivas; formación continua periódica para facilitadores; retiros bianuales con estudiantes, profesorado, facilitadores y familias; un DVD titulado "Vivir el sueño: Inclusive Post-Secondary Education"; una herramienta de evaluación entre iguales para apoyar la mejora continua de la calidad, ahora adoptada por el gobierno de Alberta; tutoría y evaluación entre iguales; e intercambios de facilitadores entre iniciativas (Uditsky y Hughson, 2012).

Reconociendo la naturaleza vital del programa de coaching académico que hasta ahora se había financiado mediante subvenciones, la Universidad de Rochester aprobó un presupuesto para que el RCCL siguiera facilitando el coaching académico del TOUR, incluidos los salarios de los estudiantes de coaching

académico y un nuevo curso de aprendizaje experiencial que ahora es obligatorio para todos los coaches. El curso se denomina "Creación de comunidades universitarias inclusivas: discapacidad, tutoría y educación superior inclusiva" y abarca temas como: (a) la historia de la discapacidad; (b) la legislación y la política en materia de discapacidad; (c) el diseño universal para el aprendizaje; (d) el establecimiento de límites adecuados en las relaciones de tutoría; y (e) estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades de funcionamiento ejecutivo (Lewis, 2017).

Cada nuevo miembro del personal recibe formación cruzada en una variedad de funciones y trabaja a diario con otros miembros del personal para prestar servicios del programa - University of Iowa Realizing Educational and Career Hopes (UI REACH) Program (Hendrickson et al., 2013).

Hay que evaluar rigurosamente las condiciones de aplicación de los programas de ES inclusiva, para que no se repitan los errores. Es necesario asegurar la implicación real, informada, asesorada y consciente del profesorado, de todos y cada uno de sus miembros. Es imprescindible elegir, personalizar y adaptar los programas de formación (Cabezas, 2016).

El Centro Rochester para el Liderazgo Comunitario puso a prueba un nuevo programa de Coaching Académico, en el que se contrató a estudiantes universitarios y se les impartió una importante formación en estrategias de tutoría académica, desarrollo del funcionamiento ejecutivo, la historia de la discapacidad del desarrollo y otros temas relevantes (Lewis, 2017).

Para optimizar las condiciones de implementación de los programas, es necesario asegurar la implicación real, informada, asesorada y consciente del profesorado, de todos y cada uno de sus miembros; es imprescindible elegir, personalizar y adaptar los programas de formación (Cabezas, 2016).

Dinámica comunitaria de apoyo al programa

La dinámica comunitaria (incluida la comunidad académica y las familias) que apoya el programa es crucial para su éxito (Herrero et al., 2020). Se requieren apoyos conductuales y sociales y ayuda con las actividades de la vida diaria, como asistencia para el cuidado personal y apoyos físicos (Smith y Benito, 2013).

Tuffrey-Wijne et al. (2020) informaron de una presentación final de un programa en la que los servicios de apoyo, la familia, los amigos y los trabajadores de apoyo estaban presentes cuando los SWID hicieron su presentación final, en una poderosa oportunidad de participación y pertenencia.

A su vez, los SWID encuentran una mayor inclusión en su campus y unas inestimables habilidades académicas y sociales que les lanzarán a una vida autodeterminada como ciudadanos que contribuyen a su comunidad. Además del notable impacto en los estudiantes individuales, estamos siendo testigos de un cambio cultural en toda nuestra comunidad universitaria (Lewis, 2017).

En una universidad de EE.UU. se organizan actos sociales mensuales no sólo en el campus universitario, sino también en entornos sociales. El equipo está formado por dos profesores de educación especial y asesoramiento en rehabilitación, un becario posdoctoral y un coordinador de mentores entre iguales (un asesor de rehabilitación titulado con formación en el apoyo a personas con IDD en entornos vocacionales y sociales) (Fisher et al., 2020).

Para promover actitudes públicas hacia las personas con IDD para mejorar su calidad de vida, la información y el contacto con personas con IDD conducirán a una actitud positiva. Un programa de fútbol en el que atletas con y sin IDD entrenaron y compitieron durante ocho semanas aumentó las actitudes positivas de los atletas hacia las personas con IDD (Li & Wu, 2019).

Estructura y dinámica del equipo

La estructura y la dinámica del equipo son de gran importancia para el nivel de calidad de la realidad educativa. El personal tiene nombramientos de 12 meses y participa en una amplia gama de responsabilidades compartidas de instrucción, asesoramiento y divulgación (Hendrickson, et al., 2013).

Transición de la Enseñanza Secundaria a la Enseñanza Superior

Es fundamental que los SWID imaginen una vida más allá del instituto y, junto con sus compañeros no discapacitados, necesitan estar preparados para la fuerza laboral del siglo 21st. Tienen importantes puntos fuertes sobre los que los orientadores y educadores pueden apoyarse a lo largo del proceso de transición postsecundaria (Kleinert et al., 2012; Shogren et al., 2013; Wehmeyer et al., 2004; citado por Cook et al., 2015).

La escolarización en entornos segregados limita las posibilidades de acceder a la educación superior. Aunque es esencial, no basta con establecer medidas para que los estudiantes con DI puedan acceder a la Universidad. También es necesario facilitar su permanencia en la universidad mediante ajustes razonables (Quispe, 2018).

Los orientadores de los institutos pueden ayudar a los alumnos con DI a tomar la iniciativa en su propia preparación profesional e inclusión en la comunidad. Dada la experiencia de los orientadores de secundaria en las áreas de preparación universitaria y profesional, desempeñan un papel clave en la asistencia a los estudiantes con DI a lo largo del proceso de transición. Concretamente, pueden prestar servicios directos a los alumnos y a los padres mediante intervenciones de asesoramiento y consulta; colaboran con proveedores de servicios externos para promover una transición eficaz del instituto a las opciones de PSE; y se implican en la defensa de los derechos para garantizar que todos los alumnos con DI puedan acceder a los servicios y tomar medidas para eliminar posibles barreras. Al prestar estos servicios de apoyo a los estudiantes con DI, los orientadores de los institutos adoptan un enfoque culturalmente sensible que responde a las diversas necesidades y preferencias de los estudiantes y sus familias (Cook et al., 2015, p.52).

Se necesitan esfuerzos coordinados para aumentar el acceso a las oportunidades de PSE y preparar eficazmente a los estudiantes con DI para que estén preparados para la universidad y la carrera profesional, con el fin de apoyar a los estudiantes y a las familias a lo largo del proceso de transición postsecundaria. Aunque los criterios diagnósticos ponen de relieve las limitaciones, es importante reconocer que las personas con DI tienen importantes puntos fuertes sobre los que los orientadores y educadores pueden apoyarse a lo largo del proceso de transición postsecundaria (Kleinert et al., 2012; Shogren et al., 2013; Wehmeyer et al., 2004).

Judge y Gasset (2015) informan de la prestación de apoyo continuado al empleo para promover la igualdad de oportunidades en el mantenimiento y la promoción del empleo.

Transición de la Enseñanza Superior al Empleo/Vida Profesional

Gasset y Ero (2016) afirman la importancia de las experiencias socioprofesionales para el éxito laboral de los adultos jóvenes con DI.

Smith y Benito (2013) señalan que el empleo personalizado y competitivo es el resultado para todos los alumnos, incluidos los que padecen IDD. Incorporar opciones de formación laboral o preparación para el empleo en los planes de estudios facilitaría el éxito en la obtención de empleo tras la finalización del programa de PSE.

Se fomenta el empleo a tiempo parcial para los estudiantes de ACE-IT in College mientras asisten a la universidad. Los estudiantes solicitan adaptaciones en la oficina de Servicios de Apoyo a la Discapacidad de VCU; cursan la mayoría de sus asignaturas por auditoría y se reúnen con un asesor académico para establecer un plan de estudios basado en sus intereses profesionales, identificados mediante un proceso de planificación centrado en la persona. Hay varias experiencias socioprofesionales disponibles, entre ellas empleos a tiempo parcial en el campus: reprografía, biblioteca, cafetería y otros. A los empleados a tiempo completo de VCU se les conceden exenciones de matrícula para cursar clases con créditos (Lynch y Getzel, 2013).

En el Programa Promotor, se han formado en la universidad 10 promociones, correspondientes a más de 150 alumnos con DI. El 75% de los graduados trabajan actualmente con contrato laboral en empresas ordinarias. Su modelo de formación inclusiva ha sido transferido a otras universidades españolas e internacionales (Ruiz et al., 2017).

Tras el análisis de la experiencia de implantación del programa hasta la actualidad, destaca una valoración positiva del mismo, que amplía las posibilidades de inserción sociolaboral de los jóvenes con discapacidad intelectual. En el caso de los alumnos, se observan importantes avances en sus habilidades laborales, académicas y personales; del mismo modo, se han favorecido sus posibilidades de inclusión sociolaboral para determinados puestos de trabajo. En general, se ha favorecido una mejora de la calidad de vida de estas personas en el ámbito de la autonomía, la socialización, el desarrollo personal, la autoestima, el autoconcepto, etc. y un incremento en el desarrollo de sus capacidades cualitativas y cuantitativas (Pegalajar & Xandri, 2015).

En el programa Promotor, la figura del mediador laboral es esencial no sólo en el empleo sino también en el mantenimiento en el puesto de trabajo; 2) La dimensión competencial más valorada es "Responsabilidad, autonomía y motivación"; 3) En la segunda dimensión competencial más valorada, existen discrepancias entre mediadores laborales y colaboradores. Los primeros destacan la dimensión "Habilidades interpersonales", mientras que las empresas ponen más énfasis en "Gestión y organización" (Gasset y Rodríguez, 2016).

Alcázar (2019), refiriéndose a TECNDEMOS, afirma que su perfil está dirigido a todos aquellos jóvenes que quieran trabajar en entornos más tecnológicos o empresariales. El programa proporciona habilidades para realizar actividades relacionadas con las nuevas tecnologías, el tratamiento informático de la información, así como las relacionadas con la gestión administrativa.

Las experiencias socioprofesionales para el empleo y el apoyo a la transición a la profesión durante el primer año después de la ES son de gran relevancia (Love & Mock, 2019; Ryan et al., 2019) para la plena emancipación de las personas con DI. La tarea de las IES no termina con el proceso de formación dirigido a preparar a los estudiantes para asumir una profesión. Para lograr una inserción laboral exitosa en el futuro, es imprescindible la participación, a partir de entonces, y de forma permanente, de oficinas de intermediación laboral encargadas, no sólo de la búsqueda de empleo que se ajuste a las características de cada joven, sino también de su mantenimiento. Por ello, dado que las IES no tienen esta tarea entre sus objetivos organizacionales, es necesario establecer alianzas con organizaciones de la comunidad que sí tengan este propósito (Fürstenberg & Illanes, 2017).

Sabiendo que los apoyos y las políticas son elementos importantes en la organización e implementación de programas de ES inclusivos accesibles, los recursos pedagógicos para promover la participación optimizada de los estudiantes en los procesos de aprendizaje deben activarse y ponerse en práctica de forma colaborativa. El cuarto capítulo presenta datos sobre las principales prácticas pedagógicas inclusivas, relevantes para los programas inclusivos de ES, accesibles a los estudiantes con IDD, a saber Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA), Aprendizaje Basado en Problemas (ABP), Planificación Centrada en la Persona, Adaptaciones Curriculares, Tutoría (entre iguales), Tutoría Académica y Colaboración entre Profesores, Tutores, Mentores y otros miembros de la Comunidad Académica.

Capítulo 4 - Pedagogía inclusiva

En la literatura se recomiendan una serie de prácticas, en diferentes dimensiones, para transformar el currículo de la Educación Superior, de modo que sea accesible e inclusivo, capaz de responder a las necesidades de TODOS los estudiantes, por lo tanto capaz de proporcionar oportunidades para optimizar los procesos de aprendizaje y desarrollo de los estudiantes con DID. También se hace hincapié en un enfoque que promueva el aprendizaje permanente de los SWID y se inserta en el papel social de la universidad (Ramírez, 2013).

Muchos programas ofrecen una diversidad de recursos académicos y cursos, ampliando las posibilidades de que los estudiantes encuentren una correspondencia entre sus intereses y motivaciones, y las oportunidades de estudiar en ES. Tienen acceso a recursos académicos y cursos coherentes con sus objetivos profesionales y vitales (Miller et al., 2018; Moreno et al. , 2020).

El modelo UI REACH (University of Iowa Realizing Educational and Career Hopes) tiene dos dimensiones distintas de objetivos y actividades: una que se centra en los componentes críticos del estudiante y otra en los componentes críticos del programa. Dentro de éstos, basados en interacciones dinámicas y colaborativas con el estudiante, la familia y la comunidad, se hace hincapié en cuatro áreas: (i) Vida estudiantil inclusiva, (ii) Planificación centrada en la persona y enriquecimiento académico, (iii) Desarrollo profesional y prácticas inclusivas, y (iv) Apoyo posterior al programa (Hendrickson et al., 2013).

Además, Hendrickson et al. (2015), al describir las principales dimensiones en las que las instituciones de ES pueden materializar los principios inclusivos, señalan (a) Dinámicas de grupo: estudiantes que trabajan con otros estudiantes en proyectos durante la clase; b) Transición a la profesión / empleo: experiencias socioprofesionales en contextos de empleo, con estudiantes que hablan de planes de carrera con un miembro del profesorado o un asesor, y (c) estudiantes que experimentan un entorno universitario que proporciona los apoyos que el estudiante necesita para prosperar socialmente, afectan positivamente al desarrollo cognitivo, las orientaciones de aprendizaje y las aspiraciones educativas de los estudiantes. Los mismos autores sostienen que las adaptaciones inclusivas, exitosas y cooperativas son el resultado de los esfuerzos de múltiples partes interesadas, a saber, la colaboración entre profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otros; por último, se declara esencial para el éxito de los estudiantes una filosofía holística de desarrollo estudiantil.

Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA)

El uso del Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA) y de la tecnología de apoyo es necesario para facilitar el acceso al campus, a las aulas y a los materiales (Love et al., 2019; Smith y Benito, 2013). El DUA es un contenido recomendado para los programas de formación de estudiantes y (otros) miembros del profesorado (Gilson et al., 2020).

El UDL, combinado con otros elementos, como: Aprendizaje-servicio; Aprendizaje basado en problemas (ABP); Colaboración entre profesores, tutores, mentores, toda la comunidad académica, las familias y otras partes interesadas, es una fuerza poderosa para que los programas de ES inclusiva tengan éxito (Jiménez, 2019).

Hafner et al. (2011) describen buenas prácticas en diversos programas: Las prácticas de UDL han sido beneficiosas para los SWID; los compañeros mentores han sido un activo valioso para facilitar la inclusión de los SWID; el aumento de la inclusión social fomenta una mayor independencia para los SWID oportunidades de desarrollo personal y social; y orientar a los padres de los SWID hacia la universidad crea mejores asociaciones (información y difusión) (Hafner et al., 2011).

Aprendizaje basado en problemas (ABP)

La relevancia del uso de la metodología PBL (Aprendizaje Basado en Problemas) en los enfoques inclusivos en la ES está bien acreditada en la literatura (Manikas et al., 2018), la mayoría de las veces, combinada con otros métodos y estrategias.

Jiménez (2019) señala el UDL, el Aprendizaje-Servicio, el PBL y la Colaboración entre actores (profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otros), como cruciales para la inclusión en la ES.

Moreno-Rodriguez et al. (2019) presentan un estudio que analiza los resultados de un programa de un año de duración para personas con DI impartido por la Universidad Rey Juan Carlos de Madrid. La metodología docente incluye aprendizaje-servicio, aprendizaje cooperativo, aprendizaje basado en problemas y agrupamientos flexibles. El programa de 30 ECTS combina la participación en clases ordinarias de grado con formación específica. Este trabajo analiza: las mejoras en las habilidades sociales y emocionales de los alumnos, la satisfacción de profesores y alumnos con el programa, y el impacto que la inclusión de personas con DI en la Universidad tiene sobre otros alumnos sin discapacidad.

Planificación centrada en la persona (PCP)

La metodología de Planificación Centrada en la Persona (PCP) honra y da prioridad a escuchar la voz del alumno, como medio para identificar y alcanzar sus metas y objetivos autodeterminados, mediante la colaboración con un equipo de apoyo. Según Folk et al. (2012), Francis et al. (2018) y Tuffrey-Wijne et al. (2020), las actividades y experiencias de PCP pueden facilitar que el alumno encuentre y desarrolle una voz para autodefender sus necesidades y objetivos personales; además, el trabajo en equipo interinstitucional puede ser un proceso de colaboración eficaz en el que el personal de la agencia y la organización se reúnen para compartir su experiencia, conocimientos, ideas y voces al servicio de una causa compartida.

Una institución de tercer nivel de Irlanda ofrece a los SWID la oportunidad de cursar asignaturas de grado como parte de sus estudios certificados. La ética y las iniciativas inclusivas del plan de estudios de la universidad proporcionan una base sólida para que los estudiantes disfruten de unos resultados académicos y sociales satisfactorios al completar su titulación. Esto ha mejorado su imagen de estudiantes valiosos y colaboradores a los ojos de sus profesores de acogida (O'Connor et al., 2012).

Miller et al. (2018) informaron de que los estudiantes trabajan estrechamente con sus asesores para explorar los principios de la planificación estratégica de la vida, que culmina en un portafolio post-graduación que sirve como resumen de los conocimientos y habilidades que se han adquirido a través del programa.

Lynch y Getzel (2013), al describir los servicios de apoyo, informan de que los estudiantes realizan la mayoría de sus cursos por auditoría y se reúnen con un asesor académico para establecer un programa de estudios basado en sus intereses profesionales, identificados mediante un proceso de planificación centrado en

la persona. Se fomenta el empleo a tiempo parcial para los estudiantes de ACE-IT in College mientras asisten a la universidad; los estudiantes solicitan adaptaciones a la oficina de Servicios de Apoyo a la Discapacidad de VCU.

Un paso clave descrito dentro del programa TOUR ha sido el desarrollo de un Portafolio del Estudiante TOUR que codifica los requisitos específicos para completar el programa (Lewis, 2017).

El asesoramiento centrado en la persona con personal de UI REACH experimentado y formado (Holburn et al., 2000, citado por Hendrickson et al., 2013) facilita el desarrollo del estudiante y la toma de decisiones proactiva. Las sesiones de asesoramiento permiten al estudiante y al asesor desarrollar una relación de confianza (Ferguson, 2011) que es especialmente valiosa en circunstancias de alto riesgo (por ejemplo, emergencias médicas o personales).

Espinoza (2019) señala que deben considerarse todas las titulaciones universitarias en el proceso de apoyo a los jóvenes con discapacidad para que cursen materias de su interés y no sólo centrarse en titulaciones más relacionadas con la salud o las ciencias sociales. En el estudio del que informan Miller et al. (2018), los estudiantes trabajan estrechamente con sus asesores para explorar los principios de la planificación estratégica de la vida, que culmina en un portafolio posterior a la graduación que sirve como resumen de los conocimientos y habilidades que se han adquirido a través del programa.

Adaptaciones curriculares

Las adaptaciones curriculares y las metodologías educativas adoptadas en cada curso, su evaluación, criterios y técnicas, y el enriquecimiento curricular son necesarios para facilitar el éxito de los SWID en entornos inclusivos de PSE y deben adaptarse a las necesidades de aprendizaje de cada alumno (Herrero et al., 2020; Smith & Benito, 2013; Lifshitz et al., 2018; Brewer & Movahedazarhouli, 2019; Shelton et al., 2019; Green et al., 2017).

Otras buenas prácticas educativas, como (a) dinámicas de grupo -los estudiantes trabajan con otros estudiantes en proyectos durante la clase-, (b) transición a la profesión/experiencias socioprofesionales para el empleo -los estudiantes hablan de planes profesionales con un miembro del profesorado o un asesor-, y (c) los estudiantes experimentan un entorno en el campus que proporciona los apoyos que el estudiante necesita para prosperar socialmente, afectan positivamente al desarrollo cognitivo, las orientaciones de aprendizaje y las aspiraciones educativas de los estudiantes (Smith y Benito, 2013).

Tutoría (entre iguales)

Diversos elementos son importantes para los programas de alta calidad en ES inclusiva: oportunidades de formación y desarrollo profesional (personal, mentores y voluntarios); formación y coordinación de facilitadores; formación continua periódica para facilitadores; retiros bianuales con estudiantes, profesorado, facilitadores y familias (Uditsky & Hudson, 2012). La tutoría se considera uno de los apoyos más poderosos en el campo de la ES inclusiva.

Junto con la tutoría y la evaluación entre iguales, y los intercambios entre facilitadores de iniciativas, el gobierno de Alberta ha adoptado un DVD titulado "Vivir el sueño: Inclusive Post-Secondary Education" y una herramienta de evaluación entre iguales para apoyar la mejora continua de la calidad, ha sido adoptado por el gobierno de Alberta (Uditsky & Hudson, 2012) para aumentar la calidad del programa de PSE ofrecido en la VCU.

El estudio desarrollado por Jones y Goble (2012) identificó varios componentes clave para crear y mejorar asociaciones de tutoría eficaces en un campus universitario (Pedagogía Inclusiva). Entre ellos se incluyen: (1) proporcionar orientaciones de tutoría y formación al profesorado; (2) desarrollar sistemas eficaces de comunicación y colaboración entre las partes interesadas; (3) promover el establecimiento de relaciones de igualdad entre los socios tutores; (4) mantener altas expectativas para los estudiantes con DI; (5) utilizar a los tutores como recursos para los profesores y establecer apoyos naturales en el aula universitaria (Pedagogía Inclusiva); (6) fomentar la independencia; (7) dar prioridad a la diversión y la socialización; y (8) mantenerse centrado en el panorama general de la inclusión. Los autores concluyeron que el estudio aportaba información sobre los puntos fuertes de los programas eficaces de apoyo de mentores, al tiempo que ponía de relieve los posibles retos e inconvenientes.

El C&C es un programa de tutoría estructurado diseñado para SWID y que utiliza la creación de relaciones, la resolución de problemas y el desarrollo de capacidades (Christenson, Stout y Pohl, 2012, citado por Qian et al., 2018), con resultados altos/positivos.

En el programa Pasos Próximos, se pide a los estudiantes universitarios y de postgrado que se ofrezcan voluntarios durante al menos dos horas a la semana a lo largo de un semestre. El grupo de compañeros mentores que apoya a un estudiante individual se denomina Círculo de Apoyo; la mayoría se compone de 8-12 compañeros mentores. Cada Círculo tiene un Mentor Paritario Líder que sirve de enlace entre el personal de Próximos Pasos y los miembros del Círculo. El personal de Próximos Pasos forma cada Círculo de Apoyo y desarrolla los horarios de los estudiantes basándose en las necesidades y preferencias de cada uno de ellos (Griffin et al., 2016).

Este artículo describe cómo el uso de apoyos naturales facilita las oportunidades inclusivas, las responsabilidades, la contratación, la formación, el entrenamiento, la coordinación, la programación y la evaluación del rendimiento laboral. Concluimos con las ventajas de que los estudiantes universitarios actúen como apoyos naturales en los programas de educación postsecundaria (Kelley y Westling, 2013).

Los programas de PSE no pueden limitarse a lo académico y considerarse plenamente inclusivos. Las oportunidades para que los estudiantes con DI socialicen entre compañeros sin discapacidad y reciban el apoyo de compañeros mentores son esenciales para la plena inclusión en la vida universitaria (Smith y Benito, 2013).

La tutoría entre iguales desempeña un papel directo y significativo a la hora de hacer que el entorno universitario apoye y acoja a las personas con IDD. Si los mentores empiezan presumiendo de competencia, pueden evitarse los escollos de una mentalidad deficitaria, incluido el impacto negativo en el sentido de capacidad y posibilidad de los alumnos. Cuando los estudiantes universitarios tradicionales asesoran a sus compañeros con DI, adquieren habilidades académicas y docentes, una mayor conciencia de la discapacidad y la diversidad, y una comprensión de cómo y por qué son valiosas las comunidades inclusivas (Lewis, 2017).

Belmonte et al. (2020) informan de un "triple sistema de tutoría y orientación", consistente en: (i) tutor de contenidos, el profesor responsable de cada asignatura, que establece un sistema de tutorías individualizadas de asistencia obligatoria para los participantes, asignando una sesión semanal para ello; además de esta jornada, los participantes tendrán acceso a los recursos de la UMU para realizar tutorías virtuales con el tutor de contenidos; (ii) tutor personal: especialista en discapacidad intelectual, asignado individualmente en función de la evaluación psicopedagógica inicial, y que acompañará al estudiante durante todo el programa, prestando apoyo tanto al estudiante como a su familia con reuniones periódicas; (iii) tutor de refuerzo, estudiante universitario voluntario, asignado individualmente, previa convocatoria abierta, con especial incidencia en los centros destinatarios (Psicología, Educación Social, Trabajo Social y Relaciones Laborales), encargado de apoyar semanalmente el abordaje de los contenidos y el trabajo personal del estudiante, motivándole para la consecución de los objetivos marcados.

En el Programa del Diploma (Universidad de Islandia), nunca ha habido un plan de estudios "especial" para el; los resultados del aprendizaje de cada curso se adaptan para satisfacer las necesidades de cada estudiante del diploma, que también recibe apoyo de los estudiantes mentores, que son estudiantes universitarios de la Facultad de Educación. Los mentores ayudan a los estudiantes, individualmente o en pequeños grupos (Björnsdóttir, 2017).

El modelo de tutoría C & C, un programa de tutoría estructurado diseñado para estudiantes con discapacidad y que utiliza la creación de relaciones, la resolución de problemas y el desarrollo de capacidades (Christenson, Stout y Pohl, 2012, citado por Qian et al., 2018).

En los programas inclusivos de ES descritos por Harrison et al. (2019) y Ryan et al. (2019), todos los SWID son emparejados con compañeros mentores en persona. Los mentores se reúnen con los estudiantes al menos una hora a la semana y trabajan juntos para crear objetivos sociales y de comportamiento a lo largo del semestre. Los compañeros pueden desempeñar diversas funciones proporcionando tutoría o apoyo en uno o más de los siguientes aspectos (Carter et al., 2019). Los compañeros mentores asisten a clase, ayudan a estudiar a los alumnos con IDD y participan en actividades sociales con sus alumnos (Fisher et al., 2020). Se dio prioridad a la utilización de un modelo de apoyo individual en el que los alumnos reciben servicios individualizados en cursos universitarios, programas de certificación y/o programas de titulación para auditoría o crédito (Smith y Benito, 2013).

Tutoría académica

Los facilitadores son un apoyo individual esencial para que los SWID tengan éxito en la ES, convirtiéndose así en una medida de pedagogía inclusiva. Este papel puede ser desempeñado por mentores, tutores, voluntarios u otros miembros de la comunidad académica, en colaboración con todas las partes interesadas (Gasset et al., 2013).

En lugar de instruir directamente a los alumnos, el papel principal de un facilitador es implicar al alumno en la vida del campus, interpretar tanto al alumno como al entorno cuando sea necesario y permanecer en un segundo plano tanto como sea posible (Uditsky & Hudson, 2012), aunque, por ejemplo, Tuffrey-Wijne et al. (2020) describen una situación en un programa inclusivo de ES en la que los alumnos escribieron un artículo junto con los tutores.

En los programas accesibles a los SWID en ES, se pueden encontrar diferentes denominaciones a la figura del tutor, facilitador, instructor, asistente, entrenador o entrenador laboral (relacionado con la transición al empleo); pero todos coinciden en que se trata de un recurso crucial para el éxito del programa (Brewer & Movahedazarhouligh, 2019; Evmenova et al., 2019; Ryan et al., 2019), y la mayoría recomienda una ratio de no más de cinco o seis estudiantes por tutor.

Un aspecto importante es que esta función debe realizarse lo más cerca posible de lo que ya existe en la IES en la que se desarrolla el programa; por ejemplo, si la IES tiene un programa de tutoría **académica**, disponible para cualquier estudiante que necesite este tipo de apoyo (por ejemplo, los estudiantes que están en el primer año de sus cursos y tienen dificultades para implicarse en los procesos de aprendizaje), esta característica del programa inclusivo debe formar parte del programa general de tutoría.

Uditsky y Hughson (2012) subrayan que, más que instruir directamente a los alumnos, el papel principal de un facilitador es implicar al alumno en la vida del campus, interpretar tanto al alumno como al entorno cuando sea necesario y permanecer en la retaguardia tanto como sea posible.

Reconociendo la naturaleza vital del programa de coaching académico que hasta ahora se había financiado mediante subvenciones, la Universidad de Rochester aprobó un presupuesto para que el RCCL siguiera facilitando el coaching académico del TOUR, incluidos los salarios de los estudiantes de coaching académico y un nuevo curso de aprendizaje experiencial que ahora es obligatorio para todos los coaches. El curso se denomina "Creación de comunidades universitarias inclusivas: discapacidad, tutoría y educación superior inclusiva" y abarca temas como: (a) historia de la discapacidad; (b) legislación y política en materia de discapacidad; (c) diseño universal para el aprendizaje; (d) establecimiento de límites adecuados en las relaciones de tutoría; y (e) estrategias para apoyar el desarrollo de habilidades de funcionamiento ejecutivo. Cada estudiante del TOUR que curse estudios universitarios debe ser emparejado con un tutor académico formado y supervisado. Como parte de su trabajo, los tutores deben asistir a clase junto a sus tutelados y reunirse para sesiones individuales de tutoría durante al menos una hora a la semana (Lewis, 2017).

Las adaptaciones, la orientación y la tutoría, combinadas, desempeñan un poderoso papel en los programas inclusivos de ES (Rillotta, 2020).

Colaboración entre las partes interesadas

Una filosofía holística de desarrollo del estudiante se considera esencial para el éxito de TODOS los estudiantes (Hendrickson et al., 2015). Las adaptaciones inclusivas y exitosas son el resultado de los esfuerzos cooperativos de múltiples partes interesadas, tanto dentro como (o) fuera de la comunidad académica.

Es importante que los asesores de rehabilitación, los psicólogos y otros profesionales, que prestan servicios directos a las personas con discapacidad, colaboren con los programas postsecundarios para promover oportunidades comunitarias más inclusivas y resultados de empleo competitivos (Kelley y Westling, 2013).

El Centro de Comunidades Inclusivas de Florida, un Centro Universitario para la Excelencia en Discapacidades del Desarrollo de la Universidad del Sur de Florida, coordinó el desarrollo de la Colaboración Universitaria de Florida (FCC), formada por un grupo diverso de 51 partes interesadas, entre las que se encontraban autogestores, familiares, personal del distrito escolar, representantes de agencias estatales, el

Consejo de Discapacidades del Desarrollo de Florida, el Centro de Protección y Defensa de Florida, y profesores y personal universitario de 14 instituciones académicas del estado de Florida. El proyecto FCC incluía cinco actividades principales que se completaron con la asistencia técnica, la formación y el apoyo del personal del Think College. Las actividades incluían a) establecer la Colaboración Universitaria de Florida; b) desarrollar un plan estratégico; c) recopilar un registro de programas de PSE de Florida; d) desarrollar una página web de PSE; y e) completar una encuesta estatal de estudiantes, familias y profesionales (Smith & Benito, 2013).

En el Programa REACH de UI, el personal participa en reuniones los lunes por la mañana para revisar la situación de cada alumno, identificar cualquier necesidad, elaborar planes de acción y organizar comunicaciones con las partes interesadas. Otras reuniones. Las reuniones de trabajo de todo el personal y las reuniones del equipo directivo de UI REACH se programan semanalmente. El personal del programa también se reúne cuando es necesario para planificar y ejecutar las tareas asociadas a cada división del Programa UI REACH (Hendrickson et al, 2013).

La colaboración entre profesores, tutores, mentores, comunidad académica, familias y otras partes interesadas es de crucial importancia, como considerar las perspectivas de los padres de jóvenes adultos con discapacidad cuando apoyaban a sus hijos e hijas en la transición de la escuela secundaria a la universidad (Francis et al., 2018).

El papel de las estrategias y procedimientos de la pedagogía inclusiva, enmarcados por las políticas, y complementados por los apoyos y el tipo de organización curricular que se sigue en el programa inclusivo de ES se intensificará proporcionando a los alumnos oportunidades para participar en la vida académica, integradas en actividades naturales y cotidianas, junto con sus compañeros, experimentando oportunidades para el desarrollo personal y social, operacionalizadas a través de los dominios de: autodeterminación, calidad de vida, oportunidades para que los SWID socialicen con sus compañeros, salud y bienestar, residencia inclusiva (en el campus) y oportunidades para entablar relaciones de confianza. Los principales aspectos a considerar en este dominio se presentan en el quinto capítulo.

Capítulo 5. Desarrollo personal y social

La discusión sobre "el cómo" abrir la Educación Superior a los estudiantes con DID, garantizando la inclusión y la equidad es, ante todo, una cuestión de garantizar una educación de alta calidad. Según las normas actuales, la "educación de alta calidad" implica respetar las características individuales, diferenciar y ajustar los planes de estudio, observar y poner en práctica los principios y prácticas del Diseño Universal para el Aprendizaje, y optimizar los recursos disponibles más avanzados (eventualmente, crear otros, en función de los intereses, competencias y necesidades individuales), en continua comunicación con "la vida real" y "el mundo exterior".

En nuestro empeño por identificar los fundamentos de una Educación Superior inclusiva, abierta a los estudiantes con DI, debemos reflexionar sobre las distintas funciones de la Educación, y los distintos fines potenciales a los que puede servir. Según Biesta (2010), el debate en torno a lo que constituye una "buena educación" abarca no sólo las perspectivas sobre las funciones de la educación -*cualificación, socialización e individuación* o *subjetivación*-, sino los objetivos, fines y propósitos [de la educación].

La *cualificación* de niños, jóvenes y adultos suele considerarse una de las principales funciones de la educación. Implica promover los conocimientos y habilidades necesarios para desempeñar un determinado papel o actividad, considerados relevantes para un trabajo o profesión concretos, pero también la introducción a la cultura actual; ambos son indudablemente importantes para el desarrollo de la "alfabetización cultural" y la ciudadanía (Biesta, 2010).

Estos ámbitos se solapan con otra función principal de la educación: la *socialización*, a través de la cual la educación, de forma explícita o implícita, "inserta a los individuos en las formas de hacer y de ser existentes", de modo que gradualmente "pasan a formar parte de determinados órdenes sociales, culturales y políticos" (Biesta, 2010. p. 15).

Pero la educación no sólo prepara a los individuos para formar parte de un grupo. Desempeña un papel importante en la forma en que el individuo evoluciona, distinguiéndose del grupo o del orden existente, para convertirse en un sujeto, en una persona única, en un proceso de *subjetivación* (Biesta, 2010).

En las áreas superpuestas de estas tres grandes funciones, emerge un elemento importante para la organización de programas plenamente inclusivos en la ES: el desarrollo personal y social de los estudiantes, como dimensión clave para su *subjetivación*, su *socialización* y sus procesos de *cualificación*, en suma el proceso de convertirse en persona, participando plenamente en la Humanidad.

Se han identificado algunos elementos clave en el ámbito del desarrollo personal y social en el proceso de inclusión en la ES: procesos de autonomía y toma de decisiones; trabajar la autorregulación de la conducta; ayudar al alumnado a ser consciente de las consecuencias de las decisiones en su propia vida; trabajar la autoestima y el autoconocimiento sobre capacidades y dificultades en aspectos cognitivos, emocionales y sociales; promover la autodeterminación; la colaboración y el compromiso con la familia (Berástegui y García, 2013).

Dos adultos con discapacidades de aprendizaje hicieron las siguientes sugerencias a otros jóvenes adultos con discapacidades de aprendizaje para ayudarles a guiar su transición a la educación postsecundaria y a la

vida adulta: (i) autodefensa: los jóvenes adultos con discapacidades tienen que aprender a defenderse por sí mismos porque sus padres no estarían allí para siempre; (ii) trabajar duro: la importancia de una fuerte ética del trabajo (sentían que tenían que rendir más de la cuenta para contrarrestar a otras personas); bajas expectativas hacia ellos, especialmente en el trabajo académico; (iii) descubre tus intereses y talentos: es importante explorar nuevas ideas, oportunidades y retos; (iv) ten cuidado con los costes de los apoyos de educación especial: costes significativos por ser etiquetados como alumnos de educación especial; (v) las oportunidades educativas más adelante en la vida se vieron limitadas por su participación en programas modificados en la escuela primaria y secundaria (Wilson et al., 2012).

Si bien aún no podemos evaluar el programa relatado por Vidal (2018) en términos de resultados, o la efectividad de los procesos de capacitación laboral, es posible determinar que tanto los propios estudiantes, como sus familias, se encuentran altamente motivados por la experiencia que ha significado. Para ellos poder pasar una nueva etapa en relación al sistema educacional chileno, y ser "iguales" a sus hermanos, primos o vecinos.

El aumento que se produce en la autoestima y valoración personal de los 17 jóvenes que han accedido a una alternativa educativa reportado por Tomé (2016) es altamente significativo, destacando las expresiones que indican "Ahora me siento adulto", o "Ya no soy un niño", o "Estoy estudiando en la universidad para luego trabajar y casarme", dan cuenta de la importancia que tiene para ellos plantearse nuevas metas y desafíos que los lleven a seguir trabajando para cumplir sus proyectos de vida.

Surriá et al. (2016) informan de resultados que muestran una relación positiva en el rendimiento académico y el empoderamiento de los SWID en programas inclusivos de ES. Asimismo, se encontraron diferencias estadísticamente significativas en el empoderamiento observado. Los resultados mostraron que el grado de empoderamiento de los participantes era, en general, moderado. Los alumnos con IDD y discapacidad sensorial obtuvieron puntuaciones más bajas que sus compañeros con otros tipos de discapacidad. Los participantes con discapacidad adquirida al nacer muestran mayores niveles de capacitación

Los resultados obtenidos dentro del programa *Todos somos Campus* son satisfactorios. Demuestran que se ha logrado un aprendizaje holístico, que aúna teoría y práctica, así como el desarrollo de competencias profesionales y afectivas. Estamos satisfechos con el objetivo alcanzado, no sólo en cuanto a los resultados de aprendizaje, que son importantes, sino más aún porque la actividad ha conseguido el empoderamiento de nuestros alumnos, que han creído en su capacidad para conseguir cosas, especialmente los alumnos con discapacidad cognitiva, que, en muchos casos, tienen una baja autopercepción de sus posibilidades y dudan de sus capacidades para afrontar o resolver determinadas situaciones. La valoración de los resultados ha sido positiva, ya que la experiencia que se ha llevado a cabo ha contribuido, desde la práctica, a una mejora de los conocimientos y a la adquisición de habilidades en relación con la evaluación de los estudiantes de grado, así como al desarrollo de destrezas para afrontar una entrevista con los estudiantes del *Campus Todos Somos*. Del mismo modo, la experiencia ha sido enriquecedora para sus protagonistas, ya que todos los alumnos manifiestan el deseo de que experiencias de este tipo se realicen con mayor frecuencia. Por último, la experiencia aporta valores positivos, como la inclusión y la colaboración, entre un alumnado diverso. El alumnado de grado ha valorado positivamente la posibilidad de participar y colaborar, ya que se han acercado compañeros y compañeras en una situación de discapacidad de la que en muchos casos no eran

conscientes. Para los alumnos del *Campus Todos Somos* ha supuesto su plena inclusión como universitarios, compartiendo aulas y tareas, valorando su colaboración (Suárez & Castillo, 2020).

Una enseñanza sin tener en cuenta la dimensión moral no será una enseñanza completa. La educación en valores no puede ser como la enseñanza tradicional de transmisión de conocimientos, sino que requiere la experiencia del valor. A través de estructuras cooperativas en el deporte escolar, se puede promover la educación en valores en los alumnos. Aquí radica la importancia de programas educativos como el que se presenta, al asociar el trabajo de los valores morales con la vivencia práctica de los mismos que suponen el deporte y la actividad física, a la hora de señalar la idoneidad de los programas deportivos para promover valores en el ámbito escolar (Binaburo & Muñoz, 2007, Ortega & Mínguez, 2001, González et al., 2008, Monjas et al., 2015, citado por Sánchez et al., 2017).

Los resultados tras llevar a cabo el Programa Promotor durante más de 10 años coinciden con los obtenidos en otros estudios internacionales, lo que confirma que la inclusión de los SWID en la educación superior no sólo es posible, sino deseable; e incluso imperativa desde el punto de vista de la justicia social. La inclusión en la educación superior contribuye a aumentar la calidad de vida de los SWID (se benefician de la oportunidad de mezclarse con otros estudiantes de su edad y se sienten valorados y respetados, mejorando así su autoimagen y autoestima) y su empleabilidad (Gasset, 2018).

Tanto las habilidades sociales como las emocionales mostraron puntuaciones mejoradas tras el curso, confirmando así la eficacia de la propuesta (Felgueras et al., 2020).

Los resultados indican un alto rendimiento en cuanto a la adquisición de competencias por parte de los participantes, así como un alto grado de satisfacción por la experiencia (Conte y Delgado-Pastor, 2016).

Los resultados obtenidos en cada una de las evaluaciones objetivas y subjetivas, especialmente en la dimensión de autodeterminación, instan a los profesionales que trabajan en los centros de formación para el empleo a promover y potenciar aspectos relacionados con las habilidades que promueven la autodeterminación. De esta forma, la toma de decisiones en el trabajo con personas con discapacidad debe basarse en un enfoque centrado en la persona y en programas formativos adecuados que permitan generar independencia económica e inclusión social (Castro et al., 2016).

El programa descrito por Green et al. (2017) adopta los valores de inclusión en la comunidad, diversidad cultural y autodeterminación, y promueve la búsqueda de opciones postsecundarias que incluyen.

Kelley y Westling (2013) proponen que los apoyos naturales permiten a los programas de ES proporcionar apoyos individualizados en un entorno universitario totalmente inclusivo que muchas personas con discapacidad no volverán a experimentar en su vida. Los apoyos naturales son cruciales para que los participantes puedan alcanzar sus propios sueños y objetivos personales, así como una mayor autodeterminación para convertirse en individuos productivos en sus comunidades y una calidad de vida potencialmente mejorada.

Autodeterminación

La autodeterminación se define como un conjunto de competencias que ayudan a las personas a identificar y establecer sus deseos y necesidades, tomar decisiones vitales adecuadas, decidir y adoptar el mejor curso de acción, y evaluar y mejorar el resultado; estas competencias son necesarias para participar en el proceso

de planificación de la transición, tener éxito en la PSE, conseguir y mantener un empleo, participar como miembro de la comunidad y asumir y desempeñar otros papeles y responsabilidades de adulto; aunque su fomento se considera una buena práctica, se ha identificado la autodeterminación como un ingrediente que falta en el protocolo de aprendizaje de muchos alumnos con discapacidad (Yamamoto et al., 2014).

El nivel de autodeterminación se ha asociado a los resultados postescolares positivos, al éxito académico y a la participación en la comunidad de las personas con IDD. El Modelo de Instrucción para el Aprendizaje Autodeterminado (SDLMI) es un plan de estudios basado en pruebas que se centra en la consecución de objetivos mediante la participación en actividades autodirigidas (Wehmeyer et al., 2000, citado por Cook et al., 2015, p.45).

Centrándose en los puntos fuertes, Wehmeyer et al. (2007) destacaron la importancia de desarrollar la autodeterminación de los alumnos, que incluye habilidades relacionadas con la autodefensa, la autoconciencia, la resolución de problemas, el establecimiento de objetivos y la toma de decisiones. El nivel de autodeterminación se ha asociado a resultados postescolares positivos, éxito académico y compromiso con la comunidad (Landmark, Ju y Zhang, 2010; Shogren et al., 2013).

Existen resultados laborales significativamente positivos para las personas con IDD que asisten a programas postsecundarios en comparación con las que no asisten a dichos programas (Moore & Schelling, 2015, citado por Shogren et al., 2018).

Dado el tremendo problema de la obesidad y su asociación con una serie de enfermedades, los malos resultados en materia de salud y la vulnerabilidad de esta población a estas afecciones, la consideración de componentes de fitness más estructurados en los programas IPSE debe equilibrarse con el deseo de los educadores de promover la autodeterminación y la libertad de elección de los jóvenes adultos con DI (Roberts et al., 2018, pp. 247-248).

En la investigación de teoría fundamentada, "emerge" un sólido sistema de categorías a partir de los datos (Strauss y Corbin, 1994). Una vez codificados y analizados los datos, aparecieron tres temas predominantes sobre cómo los programas IPSE abordan la forma física y el ejercicio: (1) Estructura del programa, (2) Retos y (3) Apoyos. También se identificaron subtemas dentro de cada uno de ellos. Las opciones dirigidas por los alumnos y los requisitos estructurados se identificaron dentro de la Estructura del Programa, las barreras individuales y las barreras de los sistemas dentro de los Retos, y la participación de los compañeros y los recursos del programa dentro de los Apoyos. Los resultados se organizan utilizando estos tres temas principales y sus subtemas. Antes de informar de los resultados codificados, se observó que varios participantes manifestaron su agradecimiento por este proyecto. Además, independientemente del método de implementación, rigor o formalización del ejercicio y la forma física, los datos indican que los programas consideran la salud y el bienestar como un constructo importante dentro de su programa, ya que ocho de los nueve participantes calificaron la salud y el bienestar con al menos un seis sobre 10 (siendo 1 lo menos importante y 10 lo más importante) (Roberts et al., 2018, p. 242).

Miller et al. (2018) informaron de los testimonios de los padres sobre el aumento de las expectativas del yo de los alumnos. Los padres explicaron que, a medida que su hijo/a desarrollaba nuevas habilidades, mejoraba su autopercepción. En consecuencia, también cambiaron sus expectativas respecto a su futuro.

Calidad de vida

Las respuestas a la encuesta reflejaron que los SWID comparten las esperanzas y los sueños de sus compañeros sin discapacidad. Entre ellos están tener un trabajo, un hogar, un cónyuge, buenos amigos y participar en sus comunidades (Smith y Benito, 2013).

El estudio de Roberts et al. (2018) es importante, dado el alto grado de obesidad y los problemas de salud asociados en adultos con IDD. Los entrevistados indicaron una serie de programas y factores individuales que pueden apoyar o inhibir la actividad física de los alumnos dentro de un programa residencial inclusivo de PSE de cuatro años. Curiosamente, a pesar de la variabilidad en la forma en que se prestaban los servicios de fitness y ejercicio, casi todos los programas valoraban la salud y el bienestar como importantes para su programa (igual o superior a un "6" en una escala del 1 al 10). También se descubrió que el contenido y las actividades relacionadas con el ejercicio físico pueden reflejar las filosofías fundacionales subyacentes de los programas, siendo la principal característica distintiva la programación centrada en el alumno frente a la obligatoria para el programa (véase la Figura 1). Sin embargo, aún no se ha determinado en qué medida una filosofía o enfoque promueve mejores resultados en cuanto a la forma física y el ejercicio, por lo que debería investigarse más a fondo. Dado el tremendo problema de la obesidad y su asociación con una serie de enfermedades, los malos resultados en materia de salud y la vulnerabilidad de esta población a estas afecciones, la consideración de componentes de fitness más estructurados en los programas de IPSE debe equilibrarse con el deseo de los educadores de promover la autodeterminación y la libertad de elección de los jóvenes adultos con DI (Roberts et al. , 2018, pp. 247-248).

Miller et al. (2018) informan de un aumento de las expectativas sobre uno mismo (en alumnos con IDD). Los padres explicaron que, a medida que su hijo/a desarrollaba nuevas habilidades, mejoraba su autopercepción. En consecuencia, sus expectativas respecto a su futuro también cambiaron.

El trabajo divulgado por Sánchez (2015) reflexiona sobre el concepto de discapacidad, abordado desde cuestiones filosóficas, antropológicas y sanitarias, e intentando dilucidar una visión integral del ser humano, de su vulnerabilidad y de todo lo necesario para que se dé una auténtica formación.

Los resultados tras llevar a cabo el Programa Promotor durante más de 10 años coinciden con los obtenidos en otros estudios internacionales, lo que confirma que la inclusión de las PWID en la educación superior no sólo es posible, sino deseable; e incluso imperativa desde el punto de vista de la justicia social. La inclusión en la educación superior contribuye a aumentar la calidad de vida de las PWID (se benefician de la oportunidad de mezclarse con otros estudiantes de su edad y se sienten valoradas y respetadas, mejorando así su autoimagen y autoestima) y su empleabilidad (Gasset, 2018).

Oportunidades para que los alumnos con IDD socialicen entre iguales

Los programas de PSE no pueden limitarse a lo académico y considerarse plenamente inclusivos. Las oportunidades para que los estudiantes con DI socialicen entre compañeros sin discapacidad y reciban el apoyo de compañeros mentores son esenciales para la plena inclusión en la vida universitaria (Smith y Benito, 2013).

Participan en actividades cocurriculares, como clubes del campus, ministerios, juntas de actividades, deportes intramuros y de club, y hermandades/fraternidades. Participan en orientaciones y visitas para nuevos

estudiantes, hacen ejercicio en el centro recreativo, asisten a acontecimientos deportivos intercolegiales y participan en ceremonias de graduación. Los estudiantes del ICS forman parte del tejido de la comunidad del campus (Miller et al., 2018).

Judge y Gasset (2015) señalan la necesidad de proporcionar un apoyo continuado al empleo para promover la igualdad de oportunidades en el mantenimiento y la promoción del empleo.

Kelley et al. (2016) informaron de una aventura transatlántica en la que participaron estudiantes universitarios con y sin discapacidad. Los estudiantes se beneficiaron de la relación que establecieron entre ellos antes de partir. Mientras viajaban juntos al extranjero, los estudiantes profundizaron en su familiaridad y confianza al compartir nuevas oportunidades y experiencias entre ellos. Los viajes inclusivos dieron a todos los miembros de la clase la oportunidad de contemplar paisajes físicos, sociales y políticos de un modo que de otro modo sería imposible. Se encontraron conexiones personales y profesionales significativas a través de valores compartidos sobre la importancia de la calidad de vida de las personas con discapacidad. La colaboración, las conexiones y el intercambio de información fueron casi mágicos.

Salud y bienestar

Roberts et al. (2018), en una investigación de *teoría fundamentada* sobre cómo los programas inclusivos de PSE abordan la forma física y el ejercicio, informaron de un sólido sistema de categorías que emergía de los datos (Strauss & Corbin, 1994, citado por Roberts et al., 2018), con tres temas prevalentes y sus respectivos subtemas, presentados en Tabla 52.

Tabla 52 Temas y subtemas sobre cómo los programas inclusivos de PSE abordan la forma física y el ejercicio (Roberts et al., 2018).

| Temas | Subtemas |
|----------------------------|--|
| 1. Estructura del programa | <ul style="list-style-type: none"> • Elecciones dirigidas por los alumnos • Requisitos estructurados |
| 2. Desafíos | <ul style="list-style-type: none"> • Estructura del programa • Barreras individuales • Barreras de los sistemas |
| 3. Admite | <ul style="list-style-type: none"> • Participación de los compañeros • Recursos del programa |

Fuente: los investigadores

Antes de comunicar los resultados codificados, se observó que varios participantes manifestaron su agradecimiento por este proyecto. Además, independientemente del método de implementación, el rigor o la formalización del ejercicio y la forma física, los datos indican que los programas consideran la salud y el bienestar como un constructo importante dentro de su programa, ya que ocho de los nueve participantes

calificaron la salud y el bienestar con al menos un seis sobre 10 (siendo "1" lo menos importante y "10" lo más importante) (Roberts et al., 2018, p. 242).

La obra reflexiona sobre el concepto de discapacidad, abordado desde cuestiones filosóficas, antropológicas y sanitarias, e intentando dilucidar una visión integral del ser humano, de su vulnerabilidad y de todo lo necesario para que se dé una auténtica formación (Sánchez, 2015).

Los padres describieron a sus hijos/hijas como personas que comprendían mejor y defendían mejor sus necesidades y preferencias durante los años universitarios (Miller et al., 2018).

Los resultados tras llevar a cabo el Programa Promotor durante más de 10 años coinciden con los obtenidos en otros estudios internacionales, lo que confirma que la inclusión de los SWID en la ES no sólo es posible, sino deseable; e incluso imperativa desde el punto de vista de la justicia social. La inclusión en la ES contribuye a aumentar la calidad de vida de los SWID (se benefician de la oportunidad de mezclarse con otros estudiantes de su edad y se sienten valorados y respetados, mejorando así su autoimagen y autoestima), y su empleabilidad (Gasset, 2018).

Residencia inclusiva [en Campus]

Hendrickson et al. (2013), al presentar el programa REACH de la UI y defender el poder de la "experiencia universitaria holística" que implica, centrándose en las áreas de objetivos programáticos y centrados en el estudiante, aclaran que las actividades de los objetivos centrados en el estudiante incluyen: el trabajo en equipo colaborativo, el plan de estudios básico, el asesoramiento centrado en la persona, la vida inclusiva en las residencias, los estudios integrados, las prácticas en la comunidad y el compromiso con el campus y la comunidad. Las actividades de los objetivos del programa se refieren al consejo asesor, el apoyo de los sistemas universitarios, la asociación de familias y antiguos alumnos, las asociaciones comunitarias, los apoyos en todo el campus, el desarrollo profesional y del personal, y los procesos de evaluación.

La residencia inclusiva en el campus incluye un enfoque centrado en la persona, como metodología necesaria para crear los apoyos adecuados y contingentes que cada estudiante necesita para vivir de forma independiente en el campus, en una *ecuación optimizada* entre cada persona, con sus propias características, competencias y necesidades, y el entorno: social, físico, académico,... en todas las características caleidoscópicas que componen los entornos académicos.

Oportunidades para entablar relaciones de confianza

Involucrarse en relaciones de confianza es la base y el *fluido* para un desarrollo humano profundo, significativo y evolutivo. Podemos observar esto en todos los ámbitos y en todas las etapas del ciclo de desarrollo humano, empezando en la primera infancia, con la relación de apego que se establece entre el bebé y sus cuidadores principales, principalmente la familia, pero también otras *personas de referencia* en su vida. Se puede decir que cuanto más vulnerable es el ser humano, más fundacional es la relación de confianza con una persona de referencia.

En el ámbito de las IES inclusivas, hay muchas formas de construir y alimentar relaciones de confianza entre los estudiantes y quienes comparten ese entorno con ellos: los mentores, los profesores, los demás miembros de la comunidad académica,... pero podemos decir que la relación con el tutor académico juega un papel muy

importante, ya que el tutor, además del apoyo académico en las "materias académicas" tiene la responsabilidad más amplia de promover y apoyar una red de personas diversificada, articulada e interactuando con los estudiantes, construyendo una red de apoyos contingente a las características y necesidades de los estudiantes.

Los acontecimientos sencillos y ordinarios del día a día son muy importantes, ya que componen nuestras rutinas y sustentan nuestra dinámica. Pero hay acontecimientos especiales y extraordinarios que también son importantes. Ambos son cruciales para el desarrollo de una relación de confianza y apoyo entre los alumnos y quienes interactúan con ellos de forma habitual. El tutor académico no sólo se implica directamente con los alumnos, participando en una relación de confianza con ellos, sino que también es el mediador entre los alumnos y una diversidad de personas, identificadas como relevantes para el proceso de inclusión, cuya calidad depende en gran medida de las oportunidades creadas para el desarrollo de verdaderas relaciones de confianza.

Conclusión

Este documento pretende apoyar los esfuerzos que muchas instituciones de ES están desarrollando para organizar oportunidades inclusivas de aprendizaje en la Educación Superior en la Comunidad Europea, accesibles a los estudiantes con DI. Presenta el resultado del trabajo realizado dentro del Proyecto HiLives (2019-1-PT01-KA203-061312), financiado por la Comisión Europea, a través del programa ERASMUS+, en el marco de las medidas KA2 - *Cooperación para la innovación y el intercambio de buenas prácticas*, y KA203 - *Asociaciones estratégicas para la educación superior*.

Partiendo de la propuesta de O'Brien et al. (2019), el equipo de HiLives ha desarrollado una revisión bibliográfica de acuerdo con los principios y procedimientos de la metodología de revisión del alcance. Los resultados son una parte integrada del primer resultado intelectual del proyecto [las bases transnacionales/europeas para el desarrollo de un plan de estudios de ES inclusivo, flexible y centrado en el alumno para jóvenes adultos con IDD] y deben combinarse con los otros dos componentes del mismo resultado: la normativa y los reglamentos de la ES inclusiva en el contexto europeo, y las opiniones de las partes interesadas (alumnos con IDD, sus familias, profesores de ES y empresarios).

Siendo un área tan nueva en muchos países, y que exige proyectos innovadores, la inclusión de estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo en la Educación Superior es un reto poderoso, envolvente y digno, que moviliza al equipo de HiLives y a muchas otras personas y organizaciones de todo el mundo.

Scoping Review - Opening Higher Education to students with Intellectual and Developmental Disabilities: the evidence (fuentes en lengua española)

Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros y Patricia Navas Macho

Borja Jordán de Urríes Veja, Emiliano Díez Villoria, María Victoria Martín Cilleros y Patricia Navas Macho

Dada la relevancia de una serie de fuentes en lengua española, se decidió incluir en este documento los resultados de una revisión bibliográfica sistemática (siguiendo una metodología de scoping review) que fue más allá de los criterios establecidos para esta actividad dentro del proyecto, y que dio como resultado el documento titulado "Abrir la Educación Superior a los estudiantes con Discapacidad Intelectual y del Desarrollo: la evidencia (fuentes en lengua española)".

Se pueden encontrar en https://mega.nz/file/GKhxWBjS#HCKU9nwIF1TtbvDs7Dx-nCEW9KDHxQ_2H-nBPoFKBTE.

CONCLUSIÓN

La educación superior inclusiva para las personas con discapacidad (intelectual) es un derecho. Así lo establece el apartado 5 del artículo 24 de la Convención de la ONU sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Este párrafo garantiza el acceso a la enseñanza superior general, la formación profesional, la educación de adultos y el aprendizaje permanente. Esto sin discriminación y en igualdad de condiciones con los demás (Naciones Unidas, s.f.).

En muchos países, los marcos legales suelen ser insuficientes y el número de iniciativas dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual es bastante limitado. A la hora de diseñar y establecer programas de estudio en instituciones de educación superior, se suele utilizar una de las tres formas de educación superior identificadas por Hart et al. (2006): el modelo sustancialmente segregado, el modelo híbrido o el modelo inclusivo.

En la primera Salida Intelectual -base e introducción al proyecto HiLives- aprendimos varias cosas.

En primer lugar, el impulso y el sueño de seguir estudiando (aprendizaje permanente) están presentes en muchas personas con discapacidad intelectual. Además, también está claro que necesitamos bastante colaboración con muchas partes interesadas: muchos adultos jóvenes con discapacidad intelectual siguen viviendo con sus padres, y éstos (todavía) no siempre están de acuerdo con los planes de sus hijos. También es útil implicar a la red natural, porque estudiar también implica una energía extra para organizar la movilidad y los presupuestos, algo que a menudo no puede organizarse sin los padres (y su consentimiento). También es bueno que los empresarios participen en los debates. Se enfrentarán a las preguntas de los trabajadores sobre el aprendizaje y la formación permanentes. También se les pedirá (hay buenos ejemplos de ello en los proyectos español y portugués, por ejemplo) que ayuden a los alumnos con discapacidad intelectual a participar en experiencias laborales.

Vemos así que la Enseñanza Superior aquí no es sólo una cuestión de estudiantes por un lado y un Instituto de Enseñanza Superior por otro.

Con HiLives, también intentamos no desconectar las prácticas de Educación Superior para esos estudiantes de los contextos locales y las normativas europeas. Estos itinerarios educativos no tienen lugar en el vacío, por un lado, y van más allá de la educación, por otro. Al introducir la normativa local y europea, esperamos contribuir a que siga desarrollándose el fenómeno del "handistreaming". El "handistreaming" (contracción de los términos "discapacidad" e "integración") es la consideración sistemática de la discapacidad en todas las dimensiones políticas locales, regionales, nacionales e internacionales. Este enfoque preventivo y transversal de las políticas públicas está en consonancia con la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. Desde esta perspectiva, no son tanto las deficiencias individuales las que determinan la discapacidad como la interacción entre el individuo y la sociedad o el entorno, que imponen normas que marginan o incluso excluyen al individuo.

Por último, también queremos destacar que, a pesar de las variaciones en la aplicación en los distintos países, el proyecto HiLives pretende basarse en la investigación científica disponible. Con dos meta-análisis (uno centrado principalmente en la literatura anglosajona, otro en la de lengua española), esta Salida es el prelude ideal para que las prácticas de los países participantes se basen en pruebas.

Creemos que la base científica proporcionada aquí, junto con el espacio para las prácticas localmente diferenciadas, la integración en las perspectivas de las diferentes partes interesadas y la percepción de la necesidad de construir prácticas concretas en las políticas locales e internacionales (a través, por ejemplo, del handistreaming), ofrece oportunidades para construir y estabilizar la Educación Superior para Personas con Discapacidad Intelectual en el espacio europeo.

REFERENCIAS

- Aguilar, L. I., & Furstenberg, L. M. T. V. (2012). Implementación de un programa de inclusión a la educación superior de jóvenes con necesidades educativas especiales por discapacidad cognitiva en la Universidad Andrés Bello. *Perspectiva educativa*, 51(2), 69-87. <http://riberdis.cedd.net/handle/11181/3460>
- Alcázar, J. C. (2019). Programa Demos: Los jóvenes con discapacidad intelectual forman parte de la comunidad universitaria. *Icade. Revista cuatrimestral de las facultades de derecho y Ciencias Económicas y Empresariales*, 106, Dialnet. <https://dialnet.unirioja.es>
- Alqazlan, S., Alallawi, B., Totsika, V. (2019). Educación postsecundaria para jóvenes con discapacidad intelectual: Una revisión sistemática de las experiencias de las partes interesadas. *Revista de Investigación Educativa* 28,100-295.
- Arksey, H., y O'Malley, L. (2005). Estudios de alcance: Hacia un marco metodológico. *Int. J. Metodología de la Investigación Social*, 8(1), pp. 19-32.
- Ainscow, M. (2009). Tornar a educação inclusiva. *Estudios Sirios*, 7(1), 220. <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000184683>
- Ali, A., Hassiotis, A., Strydom, A., & King, M. (2012). Autoestigma en personas con discapacidad intelectual y estigma de cortesía en cuidadores familiares: una revisión sistemática. *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 33(6), 2122-2140. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2012.06.013>
- Asociación Americana de Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.aaid.org/>
- Organización Árabe de Personas con Discapacidad (OADP) -. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://darpe.me/aid-entries/arab-organization-of-persons-with-disabilities-aopd/>
- Arnold-Saritepe, A. M., Mudford, O. C., y Cullen, C. (2005). Enseñanza suave. Terapias controvertidas para las discapacidades del desarrollo.
- Barlott, T., Aplin, T., Catchpole, E., Kranz, R., Le Goullon, D., Toivanen, A., & Hutchens, S. (2019). Conectividad y TIC: Abriendo la puerta a las posibilidades para las personas con discapacidad intelectual. *Https://Doi.Org/10.1177/1744629519831566*, 24(4), 503–521. <https://doi.org/10.1177/1744629519831566>
- Berg, B. L., y Lune, H. (2017). *Métodos de Investigación Cualitativa para las Ciencias Sociales*. <http://www.pearson.com/us/higher-education/product/Berg-Qualitative-Research-Methods-for-the-Social-Sciences-8th-Edition/9780205809387.html>
- Belmonte, M. L., Mirete, L. & Galián, B. (2020) Evaluación de la pertinencia del título universitario "Todos Somos Campus" dirigido a personas con discapacidad intelectual. *Revista Interuniversitaria de Formación del Profesorado*, 95(34.1), pp. 263-279.
- Berástegui, A., y García, F. (2013). Discapacidad intelectual y universidad: Una apuesta por la integración. *Revista Padres y Maestros / Journal of Parents and Teachers*, 354, 11-15.
- Biesta, G. (2020). Arriesgándonos en Educación: Cualificación, Socialización y Subjetivación Revisitadas. *Teoría de la Educación*, 70(1), 89-104. <https://doi.org/10.1111/EDTH.12411>

- Biesta, G. (2010). ¿Para qué sirve la educación? La buena educación en la era de la medición: ética, política, democracia (pp. 11-27). Boulder, C: Paradigm Publishers.
- Brewer, R., Movahedazarhouli, S. (2019). Estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en la educación superior inclusiva: percepciones de las partes interesadas en una experiencia de primer año. *Revista Internacional de Educación Inclusiva*, 25(26), 1-17. DOI:[10.1080/13603116.2019.1597184](https://doi.org/10.1080/13603116.2019.1597184)
- Bumble, J.L., Carter, E.W., Bethune, L.K., Day, T., McMillan, E.D. (2019). Conversaciones comunitarias sobre la educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. *Desarrollo Profesional y Transición para Personas Excepcionales*, 42(1), pp. 29-42.
- Björnsdóttir, K. (2017). Pertenecer a la educación superior: educación inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista Europea de Educación Especial*, 32(1), 125-136. <https://doi.org/10.1080/08856257.2016.1254968>
- Blacher, J. (2001). Transición a la edad adulta: retraso mental, familias y cultura. [https://doi.org/10.1352/0895-8017\(2001\)106<0173:TTAMRF>2.0.CO;2](https://doi.org/10.1352/0895-8017(2001)106<0173:TTAMRF>2.0.CO;2)
- Blumberg, R., Carroll, S., y Petroff, J. G. (2008). Estudios profesionales y comunitarios: un programa inclusivo de artes liberales para jóvenes con discapacidad intelectual. <https://doi.org/10.1080/13603110802377672>, 12(5-6), 621-637.
- Brown, L. (2014). Estándares educativos para alumnos con discapacidad intelectual significativa. <https://web.education.wisc.edu/lbrown/wp-content/uploads/sites/41/2016/06/STANDARDS-TASH-VERSION-FEB-1-2014.pdf/>
- Brown, L. (2016). Las historias de Lou Brown. <https://web.education.wisc.edu/lbrown/wp-content/uploads/sites/41/2016/06/STORIES-OF-LOU-JUNE-10-2016-1.pdf/>
- Bryman, A. (2012). *Métodos de investigación social*, 4ª edición-Oxford University Press. https://www.academia.edu/38228560/Alan_Bryman_Social_Research_Methods_4th_Edition_Oxford_University_Press_2012_pdf
- Burke, J., y Biklen, D. (2007). Presumir la competencia. *Equidad y Excelencia en la Educación*. <http://dx.doi.org/10.1080/10665680500540376>, 39(2), 166-175. <https://doi.org/10.1080/10665680500540376>
- Caldwell, K., Parker Harris, S., y Renko, M. (2020). Gestión inclusiva para emprendedores sociales con discapacidad intelectual: "cómo actúan". *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidad Intelectual: JARID*, 33(2), 204-218. <https://doi.org/10.1111/JAR.12662>
- Cabezas, D., y Flórez, J. (Orgs.). (2016). Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados. (Educación postsecundaria en entorno universitario para alumnos con discapacidad intelectual: Experiencias y resultados). Fundación Iberoamericana Down 21 y Fundación PRODIS.

Carter, E.W., Gustafson, J.R., Mackay, M.M., (...), Beeson, T., Cayton, J. (2019). Motivaciones y expectativas de los compañeros mentores dentro de los programas de educación superior inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. *Desarrollo Profesional y Transición para Personas Excepcionales* 42(3), pp. 168-178.

Castro, L., Cerda, G., Vallejos, V., Zúñiga, D. & Cano, R. (2016) Calidad de vida de personas con discapacidad intelectual en centros de formación laboral. *Avances en Psicología Latinoamericana / Bogotá (Colombia)*, 34(1), pp. 175-186.

Cerrillo, S., Gasset, D. I., & Egido, I. (2013). Inclusión de jóvenes con discapacidad intelectual en la Universidad. *Revista de investigación en educación*, 11(1), 41-57.

Conte, E. V., y Delgado-Pastor, L. C. (2016). Un estudio sobre la eficacia en la estructuración de los apoyos en formación profesional para jóvenes con discapacidad intelectual. (Un estudio sobre la eficacia de la estructuración de los apoyos en formación profesional para jóvenes con discapacidad intelectual). *Siglo Cero*, 47(2) 99-114.

Cook, Amy L.; Hayden, Laura A.; Wilczenski, Felicia; Poynton, Timothy A. (2015). Aumentar el acceso a la educación postsecundaria de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Acceso a la Universidad*, v1, Número 1.

Cruz, R. (2016) Discapacidad y educación superior: ¿Una cuestión de derechos o buenas voluntades? *Revista de Investigación Educativa* 23, julio-diciembre.

CBM Misión Cristiana de Ciegos. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.cbm.org/in-action/disability-inclusive-development-did/>

Cedh, E. (s.f.). Convenio Europeo de Derechos Humanos. Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de www.conventions.coe.int.

Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.ohchr.org/en/treaty-bodies/crpd>

VERSIÓN CONSOLIDADA DEL TRATADO DE LA UNIÓN EUROPEA. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de https://eur-lex.europa.eu/resource.html?uri=cellar:2bf140bf-a3f8-4ab2-b506-fd71826e6da6.0023.02/DOC_1&format=PDF

VERSIÓN CONSOLIDADA DEL TRATADO DE FUNCIONAMIENTO DE LA UNIÓN EUROPEA. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=CELEX:12012E/TXT:EN:PDF>

Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad y Protocolo Facultativo NACIONES UNIDAS. (s.f.).

Convención sobre los Derechos del Niño. (s.f.).

Corby, D., Cousins, W., & Slevin, E. (s.f.). Inclusión de adultos con discapacidad intelectual en la educación postsecundaria y superior: Una revisión de la literatura. Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de https://www.researchgate.net/publication/242348782_Inclusion_of_adults_with_intellectual_disabilities_in_post-secondary_and_higher_education_A_review_of_the_literature

Corby, Deirdre & Cousins, Wendy & Slevin, Eamonn. (2012). Inclusión de adultos con discapacidad intelectual en la educación postsecundaria y superior: A review of the literature en P.Jones, J. Storan, A.Hudson, J.Braham (eds.) Lifelong Learning: Desarrollo Comunitario (pp.69-86).

Estrategia del Consejo de Europa sobre Discapacidad 2017-2023. (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.coe.int/en/web/disability/strategy-2017-2023>

Creswell, J. W., y Clark, V. L. (2010). Diseño y realización de investigaciones con métodos mixtos. <https://www.amazon.com/Designing-Conducting-Mixed-Methods-Research/dp/1412975174>

Decreto Educación de Adultos . (2007). <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1016115>

Decreto Educación Superior . (2013). <https://codex.vlaanderen.be/PrintDocument.ashx?id=1023887&datum=&geannoteerd=true&print=false>

Delgado, H. D. & Blanco, G. (2016) Inclusión en la educación universitaria. Las palabras y experiencias detrás del proceso. Revista electrónica Educare, 20(2), pp. 1-18.

Departamento de Rehabilitación Profesional. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.colorado.gov/pacific/dvr/application-eligibility>

Directiva 2000/78/CE - Igualdad de trato en el empleo y la ocupación - Concepto de discapacidad. (s.f.).

Doren, B., Gau, J. M., y Lindstrom, L. E. (2012). La relación entre las expectativas de los padres y los resultados postescolares de los adolescentes con discapacidades. 79, 7-23.

Dunst, C.J. (1996). Intervención temprana en EEUU: Programas, modelos y prácticas. Prevención e intervención en la infancia y la adolescencia. 11-52.

Dunst, Carl J., Leet, H. E., y Trivette, C. M. (1988). Recursos familiares, bienestar personal e intervención temprana. The Journal of Special Education, 22(1), 108-116. <https://doi.org/10.1177/002246698802200112>

Engelbrecht, P., Oswald, M., Swart, E., & Eloff, I. (2010). Incluir a alumnos con discapacidad intelectual: ¿es estresante para los profesores? <https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>, 50(3), 293-308. <https://doi.org/10.1080/1034912032000120462>

Espinoza, P. V. (2019). Inclusión educativa universitaria para personas en condición de discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional). (Inclusión educativa universitaria para personas con discapacidad intelectual y la visión social de las neurociencias (teoría informacional)). Educación, 28(54), 243-265.

Evmenova, A.S., Graff, H.J., Genaro Motti, V., Giwa-Lawal, K., Zheng, H. (2019). Diseño de una intervención con tecnología portátil para apoyar a jóvenes adultos con discapacidad intelectual y del desarrollo en entornos académicos inclusivos postsecundarios. Journal of Special Education Technology 34(2), pp. 92-105.

Programa de la UE para el Empleo y la Innovación Social (EaSI). (sin fecha). Recuperado el 7 de noviembre de 2022, de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1081&langId=en>

Carta Europea de los Derechos Fundamentales. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:12012P/TXT>

Estrategias Europeas sobre Discapacidad. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://ec.europa.eu/social/main.jsp?catId=1484>

Carta Social Europea. (s.f.).

Fondos Estructurales y de Inversión Europeos (FEIE). (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:32013R1304>

Falvey, M. A., Marsha, F., Pearpoint, J., & Rosenberg, R. L. (1997). TODA A MINHA VIDA É UM CÍRCULO. <https://assol.pt/?p=1266>

Fânzeres, L. J. L. T. (2017). Transição para a vida adulta de alunos com necessidades educativas especiais: percursos de formação no sistema educativo português. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/50880>

Faragher, R. (2019). La investigación en el campo del síndrome de Down: impacto, necesidad continua y posibles riesgos de la nueva eugenesia. *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual* 16(2), pp. 130-133.

Felgueras, N., Moreno-Rodríguez, R., & López-Bastías, J. (2020). Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigidas a estudiantes con discapacidad intelectual. (Investigación en formación universitaria y habilidades socioemocionales dirigida a estudiantes con discapacidad intelectual). *Revista de estudios e investigación en psicología y educación*, 7(1), 48-58.

Ferguson, M., Jarrett, D., y Terras, M. (2011). Inclusión y opciones sanitarias: Las experiencias de los adultos con dificultades de aprendizaje. *Revista Británica de Problemas de Aprendizaje*, 39(1), 73-83.

Ferreira, M. do R. de A. (2018). Perspetivas sobre a transição para a vida pós-escolar de alunos com dificuldade intelectual. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/60249>

Ferreira, S., & Pereira, M. do C. (2015). Transição para a vida adulta e autodeterminação. <https://bibliografia.bnportugal.gov.pt/bnp/bnp.exe/registo?1940870>

Fisher, M.H., Athamanah, L.S., Sung, C., Josol, C.K. (2020) Aplicación de la teoría de la autodeterminación al desarrollo de un programa de tutoría entre iguales de la escuela al trabajo para promover la inclusión social. *Revista de Investigación Aplicada en Discapacidad Intelectual* 33(2), pp. 296-309.

Folk, E.D.R., Yamamoto, K.K., Stodden, R.A. (2012). Implementación de la inclusión y el trabajo en equipo colaborativo en un programa modelo de educación postsecundaria para jóvenes adultos con discapacidad intelectual. *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual*, 9(4), pp. 257-269.

Francis, G. L., Stride, A., y Reed, S. (2018). Estrategias y recomendaciones para la transición:

Perspectivas de los padres de jóvenes adultos con discapacidad. *British Journal of Special Education*, 45(3), 277-301. doi:10.1111/1467-8578.12232.

Fürstenberg, M. V., & Illanes, L. (2017). Formación laboral para jóvenes con diversidad funcional intelectual incluidos en un campus universitario. (Formación laboral para jóvenes con discapacidad intelectual incluidos en un campus universitario). *Revista de Educación Inclusiva*, 10(2), 125-146.

- Gasset, D. I. (2012). El valor de la inclusión educativa de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa Promentor [El valor de la educación inclusiva de jóvenes con discapacidad intelectual en las instituciones de educación superior: El programa Promentor]. *Bordón*, 64(1), 109-125.
- Gasset, D. I. (2018). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España) (Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor). *Siglo Cero* 47 (4) 27-43.
- Gasset, D. I., Cerrillo Martín, M. del R., Cadarso, M., Carranza, N. de, García, A., & Goyarrola, R. (2010). Discapacidad intelectual e itinerarios formativos en la Universidad Autónoma de Madrid: Programa Promentor (133667; pp. 517-527) [Comunicación].
- Gasset, D. I., Gálvez, I. E., & Martín, R. C. (2013). Diez años de formación para el empleo de personas con discapacidad intelectual en la universidad: Balance y perspectivas [Ten Years of employment training of people with Intellectual Disabilities at the University: Balance y Perspectivas]. *Revista Iberoamericana de Educación*, 63, 127-138. <https://doi.org/10.35362/rie630505>.
- Gasset, D. I., & Ero, P. R. H. (2016). Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad resultados del programa promentor (UAM-PRODIS, España). [Inclusión de personas con discapacidad intelectual en la universidad. Resultados del Programa Promentor (UAM-PRODIS, España)]. *Siglo Cero*, 47(4), 27-43. doi:10.14201/scero20164742743.
- Gasset, D. I., & Rodríguez, P. (2016). Evaluación de la metodología empleo con apoyo (ECA) en el programa promentor (UAM-PRODIS). El ajuste competencia. (Evaluación de la metodología empleo con apoyo en el programa promentor (UAM-PRODIS). El ajuste de competencias). *Siglo Cero*, 47(1), 37-54.
- Gabriels, R. L., Collen, A. T., Bartholomew, C. C., y LaRon, A. S. (2009). Colleen A. Thoma, Christina C. Bartholomew y LaRon A. Scott: Diseño universal para la transición: Una hoja de ruta para la planificación y la instrucción. *Journal of Autism and Developmental Disorders* 2009 40:5, 40(5), 651-652. <https://doi.org/10.1007/S10803-009-0838-9>
- Garrison-Wade, D. F. (2012). Escuchar sus voces: Factores que inhiben o mejoran los resultados postsecundarios de los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Educación Especial*, 27(2), 113-125.
- Gennep, A. V. (2019). Coletânea de artigos de Ad Van Gennep (M. Pereira, et al., Trad.). Coimbra: FORMEM - Federação Portuguesa de Centros de Formação Profissional e Emprego de Pessoas com Deficiência. <https://www.formem.org.pt/pt/documentos/download?path=Documentos-FORMEM%252FPublicao%2BFORMEM%2B2019%2BColectnea%2Bde%2BAd%2BVan%2BGennep%2BDignidade%2Be%2BIncluso.pdf>
- Gilson, C.B., Gushanas, C.M., Li, Y.-F., Foster, K. (2020). Definir la inclusión: Actitudes del profesorado y de los estudiantes respecto a la educación postsecundaria para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. *Discapacidad intelectual y del desarrollo* 58(1), pp. 65-81.
- Green, J. C., Cleary, D. S., y Cannella-Malone, H. I. (2017). Un modelo para mejorar los resultados laborales mediante la educación postsecundaria. *Revista de Rehabilitación Profesional*, 46(3), 287-291. doi:10.3233/JVR-17086.

Griffin, Megan M.; Wendel, Kelly F.; Day, Tammy L.; McMillan, Elise D. (2016). Desarrollo de apoyos entre iguales para estudiantes universitarios con discapacidad intelectual y del desarrollo. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, v.29, n.3, p.263-269.

Grigal, M., y Hart, D. (2010). *Piensa en la universidad: Opciones de educación postsecundaria para estudiantes con discapacidad intelectual*. Baltimore, MD: Brookes Publishing.

Griller Clark, H. (2018). Participación del joven en la planificación de la transición. *Jóvenes encarcelados en transición de vuelta a la comunidad: Perspectivas Internacionales*, 35-58. https://doi.org/10.1007/978-981-13-0752-2_4

Agarra. (s.f.). Traducción al neerlandés de la Convención de la ONU, GRIP vzw. Obtenido el 8 de noviembre de 2022, de <https://www.gripvzw.be/nl/artikel/65/tekst-vn-verdrag-inzake-de-rechten-van-personen-met-een-handicap>

GTAEDES. (2019). Grupo de Trabalho para o Apoio a Estudantes com Deficiência no Ensino Superior - Alunos com deficiência no ES. <https://www.gtaedes.pt/>

Proyecto sobre Discapacidad de la Facultad de Derecho de Harvard. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://hpod.law.harvard.edu/>

Hafner, D., Moffatt, C., Kisa, N. (2011). A la vanguardia: Integración de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo en una universidad de artes liberales de 4 años. *Desarrollo profesional para personas excepcionales*, 34(1), pp. 18-30.

Harrison, A.J., Bisson, J.B., Laws, C.B. (2019). Impacto de un programa inclusivo de educación postsecundaria en las actitudes implícitas y explícitas hacia la discapacidad intelectual. *Discapacidad intelectual y del desarrollo* 57(4), pp. 323-336.

Hendrickson, Jo M.; Carson, Rori; Woods-Groves, Suzanne; Mendenhall, Janis; Scheidecker, Bethany (2013). UI REACH: Un programa postsecundario que atiende a estudiantes con autismo y discapacidad intelectual. *Educación y Tratamiento Infantil*, 36(4), 169-194.

Hendrickson, J.M., Therrien, W.J., Weeden, D.D., Pascarella, E., Hosp, J.L. (2015). Compromiso entre estudiantes con discapacidad intelectual y estudiantes de primer curso: Una comparación. *Revista de Investigación y Práctica de Asuntos Estudiantiles*, 52(2), 204-219.

Herrero, P. R., Gasset, D. I., García, A. C. (2020). La educación inclusiva en una universidad española: la voz de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Discapacidad y Sociedad*. 36(3).

Inclusión Internacional. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://inclusion-international.org/>

Instituto Nacional de Estatística (2002). *Resultados Definitivos Censos 2001 - Portugal*: Instituto Nacional de Estatística.

Grupo Interinstitucional de Apoyo a la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad. (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/inter-agency-support-group-for-the-convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities.html>

- Alianza Internacional de la Discapacidad . (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.internationaldisabilityalliance.org/>
- Izzo, Margo Vreeburg; Shuman, Amy. (2013). Impacto de los Programas Universitarios Inclusivos que atienden a Estudiantes con Discapacidad Intelectual sobre los Estudiantes en Prácticas de Estudios sobre Discapacidad y los Estudiantes Típicamente Matriculados. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 26(4), 321 - 335.
- Jiménez, T. C., Graf, V. L., y Rose, E. (2007). Obtener acceso a la educación general: La promesa del Diseño Universal para el Aprendizaje. *Temas de formación del profesorado*, 16(2), 41-54.
- Jiménez, R. M. D. (2019). *Universidad inclusiva: Experiencias con personas con diversidad funcional cognitiva*. Pirámide.
- Jones, M. M., y Goble, Z. (2012). Creación de asociaciones de tutoría eficaces para estudiantes con discapacidad intelectual en el campus. *Journal of Policy and Practice in Intellectual Disabilities*, 9(4), 270-278. <https://doi.org/10.1111/jppi.12010>.
- Judge, Sharon; Gasset, Dolores Izuzquiza (2015). Inclusión laboral de estudiantes con discapacidad intelectual: Un Estudio de Caso de un Programa Español de Educación Postsecundaria. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 28(1), 121-127.
- Kafer, A. (2013). *Feminista, Queer, Crip*. <https://iupress.org/9780253009340/feminist-queer-crip/>
- Kelley, K.R., Westling, D.L. (2013). Un enfoque sobre los apoyos naturales en la educación postsecundaria para estudiantes con discapacidad intelectual en la Universidad de Carolina Occidental. *Revista de Rehabilitación Profesional*, 38(1), pp. 67-76.
- Kelley, Kelly R.; Prohn, Seb M.; Westling, David L. (2016). Curso inclusivo de estudios en el extranjero para estudiantes universitarios con y sin discapacidad intelectual (Resumen de prácticas). *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 29(1), 91-101.
- Kleinert, H. L., Jones, M. M., Sheppard-Jones, K., Harp, B., Harri, E. M. (2012). ¿Los estudiantes con discapacidad intelectual van a la universidad? ¡Sin duda! *Teaching Exceptional Children*, 44(5), 26-35.
- Landmark, L. J., Ju, S. y Zhang, D. (2010). Buenas prácticas demostradas en la transición: Quince y Más Años Después. [Http://Dx.Doi.Org/10.1177/0885728810376410](http://Dx.Doi.Org/10.1177/0885728810376410), 33(3), 165-176. <https://doi.org/10.1177/0885728810376410>
- Landmark, L.J., Ju, S. y Zhang, D. (2010). Buenas prácticas demostradas en la transición: Quince años después. *Desarrollo profesional para personas excepcionales*, 33, 165-176.
- Lewis, Catherine (2017). Crear comunidades universitarias inclusivas: el papel vital de la tutoría entre iguales en la educación superior inclusiva. *Universidades Metropolitanas*, 28(3), 20-29.
- Li, C., Wu, Y. (2019). Mejora de la autoestima y las actitudes de los voluntarios de las Olimpiadas Especiales hacia las personas con discapacidad intelectual. *Revista de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo* 44(1), 35-41.

- Lifshitz, H., Verkuilen, J., Shnitzer-Meirovich, S., & Altman, C. (2018). Inteligencia cristalizada y fluida de estudiantes universitarios con discapacidad intelectual totalmente integrados frente a los que estudiaron en cursos de enriquecimiento adaptados. *PloS one*, 13(4), e0193351.
- Love, K., Mock, M. (2019). La investigación-acción participativa y las perspectivas de los estudiantes en un programa rural de educación postsecundaria. *Rural Special Education Quarterly* 38(1), 43-52.
- Love, M.L., Baker, J.N., Devine, S. (2019). Diseño universal para el aprendizaje: Apoyando la inclusión universitaria de los estudiantes con discapacidad intelectual. *Desarrollo profesional y transición para personas excepcionales* 42(2), 122-127.
- Lui, M., Yang, L., y Sin, K. F. (2017). Perspectiva de los padres sobre el impacto de las prácticas escolares en el funcionamiento de los alumnos con necesidades educativas especiales. *Revista Internacional de Discapacidad, Desarrollo y Educación*, 64(6), 624-643. <https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1315803>
- Lynch, Kathleen Bodisch; Getzel, Elizabeth Evans. (2013). Evaluación del impacto de la educación postsecundaria inclusiva utilizando las normas Think College. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 26(4), 385-393.
- Machado, M. M., Santos, P. C., & Espe-Sherwindt, M. (2019). Inclusão de jovens adultos com dificuldades intelectuais e desenvolvimentais no ensino superior: contributos da literatura no contexto europeu. *Revista Portuguesa de Investigação Educacional*, 19(19), 141-166. <https://doi.org/10.34632/INVESTIGACAOEDUCACIONAL.2019.5296>
- Mara, D. (2014). Educación Superior para Personas con Discapacidad - Experiencia Educativa Rumana. *Procedia - Ciencias Sociales y del Comportamiento*, 142, 78-82. <https://doi.org/10.1016/J.SBSPRO.2014.07.591>
- Manikas, Alexandra; Carter, Erik W.; Bumble, Jennifer (2018). Servicio Comunitario Inclusivo entre Estudiantes Universitarios con y sin Discapacidad Intelectual - Un Estudio Piloto. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 31(3), 225-238.
- Martínez, D.C., Conroy, J.W., Cerreto, M.C. (2012). Participación de los padres en el proceso de transición de niños con discapacidad intelectual: La influencia de la inclusión en los deseos y expectativas de los padres respecto a la educación postsecundaria. *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual*, 9(4), 279-288.
- Martínez, M. A. & Bilbao, M. C. (2011) Los docentes de la Universidad de Burgos y su actitud hacia las personas con discapacidad. *Siglo Cero* 42(4), 50-78.
- May, C. (2012). Una investigación sobre el cambio de actitudes en clases universitarias inclusivas que incluyen a jóvenes adultos con discapacidad intelectual. *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual*, 9(4), 240-246.
- Martins, C. M., Marques, R. T., Linharelhos, M., & Martins, I. C. (2021). Sentir-se seguro e amado na escola: gentle teaching em contexto educativo. *Gestão e Desenvolvimento*, 29(29), 133-158. <https://doi.org/10.34632/GESTAOEDESENVOLVIMENTO.2021.9784>

- Martins, I. C., Albuquerque, E., & Pereira, M. (2020). Potenciar la participación, crear buenos recuerdos: una experiencia de inclusión en la Comunidad. *Medicina del Desarrollo y Neurología Infantil*.
- Margaret Turley (2019). Me llamo Margaret y ésta es mi historia, 189-193, en: Patricia O'Brien, Michelle Bonati, Friederike Gadow y Roger Slee (eds.). *Personas con discapacidad intelectual que experimentan la vida universitaria*. Brill Sense: Leiden/Boston.
- McGee, J. J., Menolascino, F. J., Hobbs, D. C., y Menousek, P. (1987). Enseñanza suave: un enfoque no agresivo para ayudar a las personas con retraso mental. *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 9(4), 441-443. [https://doi.org/10.1016/0891-4222\(88\)90038-8](https://doi.org/10.1016/0891-4222(88)90038-8)
- More, T. (s.f.). CVO Inclusief. Obtenido el 8 de noviembre de 2022, de <https://www.thomasmore.be/praktijkgericht-onderzoek/mobilab-care/cvo-inclusief>
- Muskaan. (s.f.). <http://muskaanthengo.org/about-muskaan/>
- Miller, Kimberly D.; Schleien, Stuart J.; White, Adrienne L.; Harrington, Lalenja (2018). Dejar ir: Perspectivas de los padres sobre los resultados de una experiencia de educación postsecundaria inclusiva para estudiantes con discapacidades del desarrollo. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 31(3), 267-285. <https://files.eric.ed.gov/fulltext/EJ1200600.pdf>
- Moore, E.J., y Schelling, A. (2015). Inclusión postsecundaria de personas con discapacidad intelectual y sus efectos en el empleo. *Revista de Discapacidad Intelectual*, 19(2), 130-148.
- Moreno, A. S. (2017). Impacto educativo del programa Construyendo Puentes de la Universidad Intercontinental. *Revista Intercontinental de Psicología y Educación* [edición en línea], 19, 227-258.
- Moreno, A. M., Smith, E., & Duarte, M. M. (2020). Una Experiencia de Inclusión Educativa en el Aula de Expresión Corporal con Alumnado Universitario. *Retos*, 37, 702-705.
- Moreno-Rodríguez, R., Felgueras, N., & Díaz, M. (2019). Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual. Estructura y resultados de su implantación [Planteamiento y desarrollo de un itinerario formativo universitario dirigido a personas con discapacidad intelectual. Estructura y resultados de su implantación]. *Revista Internacional de Educación para la Justicia Social (RIEJS)*, 8(2), 177-197.
- Oakes, L.R., Thorpe, S. (2019). Necesidades y perspectivas de salud sexual de los estudiantes universitarios con discapacidad intelectual y/o del desarrollo y su personal de apoyo: Un breve informe. *Sexualidad y Discapacidad*, 37(4), 587-598.
- O'Brien, P., Gadow, F., Bonati, M., & Slee, R. (2019, julio). Las personas con discapacidad intelectual experimentan la vida universitaria: Temas emergentes de todo el mundo. *Revista de Investigación sobre Discapacidad Intelectual*, 63(7), 766-766).
- O'Brien, P., Bonati, M., Gadow, F., Slee, R. (2019). Pasar de la retórica a la realidad: Educación Terciaria Inclusiva para Adultos con Discapacidad Intelectual. En Patricia O'Brien, Michelle L. Bonati, Friederike Gadow, Roger Slee (Eds.), *People with Intellectual Disability Experiencing University Life: Theoretical Underpinnings, Evidence and Lived Experience*, 277-287. Leiden: Koninklijke Brill NV.

- O'Brien, P. (2019). Personas con discapacidad intelectual que experimentan la vida universitaria: fundamentos teóricos, pruebas y experiencias vividas. <https://www.worldcat.org/pt/title/1080555417>
- O'Brien, P., Shevlin, M., O'Keefe, M., Fitzgerald, S., Curtis, S., & Kenny, M. (2009). Abrir un mundo nuevo a los alumnos con discapacidad intelectual en un entorno de tercer nivel. *Revista Británica de Problemas de Aprendizaje*, 37(4), 285-292. <https://doi.org/10.1111/J.1468-3156.2009.00584.X>
- Observatório da Deficiência e Direitos Humanos (2019). Pessoas com deficiência em Portugal: Indicadores de direitos humanos. Lisboa: Instituto Superior de Ciências Sociais e Políticas. Disponible en <http://oddh.iscsp.ulisboa.pt/index.php/pt/2013-04-24-18-50-23/publicacoes-dos-investigadores-oddh/item/442-relatorio-oddh-2019>
- OCDE. (2011). Inclusión de estudiantes con discapacidad en la educación terciaria y el empleo. <https://doi.org/10.1787/9789264097650-EN>
- Visión general competencias gobiernos regionales Bélgica. (s.f.). Obtenido el 8 de noviembre de 2022, de <https://www.vlaanderen.be/de-regionale-overheden-gemeenschappen-en-gewesten>
- O'Connor, B., Kubiak, J., Espiner, D., O'Brien, P. (2012). Lecturer Responses to the Inclusion of Students With Intellectual Disabilities Auditing Undergraduate Classes (Respuestas de los profesores a la inclusión de estudiantes con discapacidad intelectual que asisten a clases universitarias). *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual*, 9(4), 247-256.
- Papay, C., Grigal, M., Hart, D., Kwan, N. y Smith, F. A. (2018). Predictores de la matriculación en cursos inclusivos de educación superior por parte de estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. *Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*, 56(6), 458-470.
- Pegalajar, M. C. & Xandri, R. (2015) La inclusión sociolaboral de jóvenes con discapacidad intelectual: una experiencia a partir del programa "Capacitas". *Revista nacional e internacional de educación inclusiva*, 8(1), 59-73.
- Peters MDJ, Goddfrey C, McInerney P, Munn Z, Tricco AC, Khalil, H. Capítulo 11: Revisiones de alcance (versión 2020). En Aromataris E, Munn Z (Editores). *Manual del Revisor del Instituto Joanna Briggs, JBI, 2020*. Disponible en <https://reviewersmanual.joannabriggs.org/>.
- Patrick D.L. y Edwards T.C. (2010). Instrumento de Calidad de Vida Juvenil - Formulario Corto (YQOL-SF). Intervención en la Escuela y la Clínica. Seattle, Washington: Universidad de Washington. <http://depts.washington.edu/seaqol/YQOL-SF>
- Pearpoint, J., Forest, M. y O'Brien, J. (1993). PATH: Un libro de trabajo para planificar futuros posibles positivos: Planificación de Mañanas Alternativas con Esperanza para escuelas, organizaciones, empresas y familias. Inclusion Press.
- Pearpoint, J.; O'Brien, J. & Forest, M. (1993). PATH: Um caminho para futuros alternativos e com esperança (M. Pereira, et al., Trad.). Oliveira de Frades: Associação de Solidariedade Social de Lafões.
- Pereira, M. (coord.) (2017). *Pertenecer y Participar para Aprender*. Edición ASSOL.

- Pestana, M. & Gageiro, N. (2014). Análisis de datos para ciencias sociales: A complementaridade do SPSS (6aed.). Lisboa: Edições Sílabo.
- Qian, Xueqin; Clary, Emily; Johnson, David R. & Echternacht, Jean K. (2018). El uso de un modelo de coaching para apoyar el éxito académico y la inclusión social de estudiantes con discapacidad intelectual en entornos universitarios comunitarios y técnicos. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 31(3), 193-208.
- Qian, X., Johnson, D. R., Smith, F. A., & Papay, C. K. (2018). Predictores asociados a la situación laboral remunerada de estudiantes universitarios comunitarios y técnicos con discapacidad intelectual. *Revista Americana sobre Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*, 123(4), 329-343. <https://doi.org/10.1352/1944-7558-123.4.329>.
- Quispe, E. A. A. (2018). Desafíos en Educación Superior: El caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú [Challenges in Higher Education: El caso de las personas con discapacidad intelectual en el Perú]. *REVISTA DIÁLOGOS E PERSPECTIVAS EM EDUCAÇÃO ESPECIAL*, 5(1), 141-158. <https://doi.org/10.36311/2358-8845.2018.v5n1.11.p141>
- Ramírez, M. (2013). Funciones de la universidad: Inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida. (Funciones de la universidad: Inclusión a través del aprendizaje a lo largo de la vida). *Debates & Prácticas en Educación*, 1(2), 46-57.
- Rillotta, F., Arthur, J., Hutchinson, C., Raghavendra, P. (2020). Experiencia universitaria inclusiva en Australia: Perspectivas de los estudiantes con discapacidad intelectual y sus mentores. *Revista de Discapacidad Intelectual* 24(1), 102-117.
- Roberts, D. A., Herring, M., Plotner, A., & Roach, A. (2018). La actividad física en la educación postsecundaria inclusiva para estudiantes con discapacidad intelectual. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 31(3), 239- 252.
- Ruiz, S., Rodríguez, O., & Bonilla, M. (2017). Formación inclusiva en entornos de educación superior para personas con discapacidad intelectual. *Prácticas innovadoras inclusivas: Retos y oportunidades*, 403-410. Universidad de Oviedo. <https://dialnet.unirioja.es/servlet/libro?codigo=713283>.
- Ryan, J.B., Randall, K.N., Walters, E., Morash-Macneil, V. (2019). Resultados de empleo y vida independiente de un programa de educación postsecundaria de modelo mixto para jóvenes adultos con discapacidad intelectual. *Revista de Rehabilitación Profesional* 50(1), 61-72.
- Rao, K., Smith, S. J., y Lowrey, K. A. (2017). UDL y discapacidad intelectual: ¿Qué sabemos y adónde vamos? *Discapacidad Intelectual y del Desarrollo*, 55(1), 37-47. <https://doi.org/10.1352/1934-9556-55.1.37>
- Sánchez, J. L. (2015). Concepto de capacidades. *Edetania: estudios y propuestas socio-educativas*, 47, 39-56. ISSN: 0214-8560.
- Sánchez, Jiménez, C. F., y Fernández, M. (2017). Actitudes de los distintos interlocutores implicados en la educación superior hacia los estudiantes con discapacidad. *Revista Internacional de Discapacidad y Educación*. 65(1), 1-17. DOI: [10.1080/1034912X.2017.1406066](https://doi.org/10.1080/1034912X.2017.1406066)
- Schalock, R. L., Borthwick-Duffy, S. A., Bradley, V. J., Buntinx, W. H. E., Coulter, D. L., Craig, E. M., Gómez, S. C., Lachapelle, Y., Luckasson, R., Reeve, A., Shogren, K. A., Snell, M. E., Spreat, S., Tasse, M. J., Thompson, J. R.,

- Verdugo-Alonso, M. A., Wehmeyer, M. L., & Yeager, M. H. (2010). Discapacidad intelectual: Definición, clasificación y sistemas de apoyo. Undécima edición. Asociación Americana de Discapacidad Intelectual y del Desarrollo, 33(5), 386.
- Schwartz, R.J., Robertson, R.E. (2019). Revisión de la investigación sobre educación sexual para adultos con discapacidad intelectual. *Desarrollo Profesional y Transición para Personas Excepcionales* 42(3), pp. 148-157.
- Shelton, A., Wexler, J., Silverman, R.D., Stapleton, L.M. (2019). Una síntesis de las intervenciones de comprensión lectora para personas con discapacidad intelectual leve. *Revista de Investigación Educativa* 89(4), 612-651.
- Shevlin, M., Kenny, M., y McNeela, E. (2010). Participación en la educación superior de los estudiantes con discapacidad: una perspectiva irlandesa. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155604>, 19(1), 15–30. <https://doi.org/10.1080/0968759032000155604>
- Shogren, K., Wehmeyer, M., Palmer, S., & Paek, Y. (2013). Exploración de las características personales y del entorno escolar que predicen la autodeterminación. *Excepcionalidad*. 21(3), 147-157. <https://doi.org/10.1080/09362835.2013.802231>.
- Shogren, K. A. (2013). Un análisis socioecológico de la literatura sobre la autodeterminación. *Discapacidades Intelectuales y del Desarrollo*, 51, 496-511. doi: 10.1352/1934-9556- 51.6.496.
- Shogren, K. A., Wehmeyer, M. L., Shaw, L. A., Grigal, M., Hart, D., Smith, F. A., & Khamisi, S. (2018). Predictores de la autodeterminación en la educación postsecundaria para estudiantes con discapacidad intelectual y del desarrollo. *Educación y Formación en Autismo y Discapacidades del Desarrollo*, 53(2), 146-159.
- Smith, Tammy Jorgensen; Benito, Nila - (2013). Resumen práctico - Florida College Collaborative-Facilitating Inclusive Postsecondary Education Opportunities for Youth with Intellectual Disabilities. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 26(4), 395-402.
- Suárez, B., & Castillo, I. S. (2020). Descripción de una experiencia educativa inclusiva con alumnado universitario: Trabajando habilidades para el empleo. *Tendencias Pedagógicas*, 35, 130-152.
- Surriá, R., Rosser, A., & Villegas-Castrillo, E. (2016). Estudiantes universitarios con discapacidad: análisis del empoderamiento y rendimiento académico. *Psicología y Educación, presente y futuro*, 2540-2547.
- Simplican, S. C., Leader, G., Kosciulek, J., y Leahy, M. (2015). Definición de la inclusión social de las personas con discapacidad intelectual y del desarrollo: un modelo ecológico de redes sociales y participación comunitaria. *Investigación en Discapacidades del Desarrollo*, 38, 18-29. <https://doi.org/10.1016/J.RIDD.2014.10.008>
- Skinner, M. E., y Lindstrom, B. D. (2010). Salvando las distancias entre el instituto y la universidad: Estrategias para la transición con éxito de los estudiantes con dificultades de aprendizaje. <http://dx.doi.org/10.1080/10459880309604441>, 47(3), 132–137. <https://doi.org/10.1080/10459880309604441>
- Souza, F. N. de, Costa, A. P., & Moreira, A. (2011). Questionamento no Processo de Análise de Dados Qualitativos com apoio do software WebQDA. *EduSer*, 3(1). <https://doi.org/10.34620/EDUSER.V3I1.28>

Tomé, P. (2016) Consideraciones en la implementación del programa especial de formación para jóvenes en situación de discapacidad intelectual, "fortalecimiento de habilidades para la vida independiente". En A. A. Ocampo (Coord.) Experiencias y desafíos sobre Educación Superior Inclusiva. Santiago de Chile: Ediciones CELEI (Centro de Estudios Latinoamericanos de Educación Inclusiva). 135-147.

Tuffrey-Wijne, I., Lam, C.K.K., Marsden, D., (...), Newton, D., Stapelberg, D. (2020). Desarrollo de un curso de formación para enseñar habilidades de investigación a personas con dificultades de aprendizaje: "Nos da voz. PODEMOS ser investigadores!". Revista Británica de Problemas de Aprendizaje. 48(2). DOI:[10.1111/bld.12331](https://doi.org/10.1111/bld.12331)

The Arc (Estados Unidos). (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://thearc.org/get-involved/>

Foro de la ASEAN sobre Discapacidad. (sin fecha). <http://aseandisabilityforum.org/digaleri/>

Foro Europeo de la Discapacidad. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.edf-feph.org/>

Los Objetivos de Desarrollo Sostenible de la ONU. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.un.org/sustainabledevelopment/>

Beca en memoria de Veronica Brennan. (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.unco.edu/bresnahan-halstead/>

Instituto Mundial de la Discapacidad. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://wid.org/>

Piensa en la Universidad. (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://thinkcollege.net/resources/innovation-exchange/paying-for-college>

Thompson, J. R., Schalock, R. L., Agosta, J., Teninty, L., y Fortune, J. (2014). Cómo el paradigma de los apoyos está transformando el sistema de servicios para las discapacidades del desarrollo. *Inclusión*, 2(2), 86-99. <https://doi.org/10.1352/2326-6988-2.2.86>

Thurston, L. P., Shuman, C., Middendorf, B. J., y Johnson, C. (2017). Educación postsecundaria en STEM para estudiantes con discapacidades: Lecciones aprendidas de una década de financiación de la NSF. *Revista de Educación Postsecundaria y Discapacidad*, 30(1), 49-60.

Timmer, J. T., y De Vries, A. (2014). Aprendizaje exploratorio guiado según el modelo de iniciativa propia. En B. Twint, & J. Bruijn (Eds.), *Handbook intellectual disability, 24 successful methods* (pp. 98- 115). Amsterdam: Editorial Boom.

Toon, M. (2012). ¿Estudiar con un enfoque versátil en la educación superior?

Traina, I., & Hoogerwerf, J. (2018). Un posible marco para el diseño de programas de aprendizaje en tecnología de apoyo para personas con discapacidad intelectual en entornos educativos inclusivos. *Psicología y Ciencias del Comportamiento*, 7(2), 29-37. <https://doi.org/10.11648/j.pbs.20180702.11>

Uditsky, B., Hughson, E. (2012). La educación postsecundaria inclusiva: un imperativo moral basado en pruebas. *Revista de Política y Práctica en Discapacidad Intelectual*, 9(4), 298-302.

Política y Plan de Acción del DAES de la ONU para la Inclusión de las Personas con Discapacidad (2020-2021). (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de

- <https://www.un.org/development/desa/disabilities/news/news/policy-action-plan-disability-inclusion-2020-2021.html>
- Fondo de Contribuciones Voluntarias de las Naciones Unidas para las Personas con Discapacidad. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de <https://www.un.org/development/desa/disabilities/about-us/united-nations-voluntary-fund-on-disability.html>
- Van de Siepkamp, P. (2010). Una introducción a la enseñanza suave. *Práctica de la Discapacidad de Aprendizaje*, 13(6), 25-27. doi: 10.7748/ldp2010.07.13.6.25.c7888
- Veiga, C., Silva, C. A., Domingues, I., Saragoça, J., & Fernandes, L. M. (2014). Inclusão profissional e qualidade de vida. <https://repositorium.sdum.uminho.pt/handle/1822/32563>
- Verdugo, M. A., Schalock, R. L., Thompson, J. y Guillén, V. (2013) Discapacidad intelectual: definición, clasificación y sistemas de apoyos. En M. A. Verdugo y R. L. Schalock (Coordinadores). *Discapacidad e Inclusión. Manual para la docencia*. Salamanca: Amarú Ediciones
- Vidal, M. I., López, M., Marín, D. & Peirats, J. (2018) Revisión y análisis de investigación publicada sobre intervención gamificada en discapacidad intelectual. *Revista científica electrónica de Educación y Comunicación en la Sociedad del Conocimiento*, 18(2), 274-297.
- Vivienne Riches, Friederike Gadow y Jemina MacDonald (2019). Transición de la universidad al empleo, 255-266, en: Patricia O'Brien, Michelle Bonati, Friederike Gadow y Roger Slee (eds.). *Personas con Discapacidad Intelectual Experimentando la Vida Universitaria*. Brill Sense: Leiden/Boston.
- Convenio sobre la readaptación profesional y el empleo (personas inválidas) de la Organización Internacional del Trabajo. (s.f.). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de https://www.ilo.org/dyn/normlex/en/f?p=NORMLEXPUB:12100:0::NO::P12100_ILO_CODE:C159
- Walther-Thomas, C. S. (1997). Inclusión y trabajo en equipo: Incluir a todos los alumnos en la corriente principal. En T. Dickinson y T. Erb (Eds.), *Ganamos más de lo que damos: Teaming in middle schools* (487-522). Columbus, OH: Asociación Nacional de Escuelas Medias.
- Wagner, M., Newman, L., Cameto, R., Garza, N. y Levine, P. (2005). AFTER HIGH SCHOOL: A FIRST LOOK AT THE POSTSCHOOL EXPERIENCES OF YOUTH WITH DISABILITIES A Report from the National Longitudinal Transition Study-2 (NLTS2).
- Weinkauf, T. (2002). ¿Colegio y universidad? Tienes que estar de broma: Educación postsecundaria inclusiva para adultos con discapacidad intelectual. *Cruzando fronteras*, 1(2), 28-36.
- Wehmeyer, M.L., Agran, M., Hughes, C., Martin, J., Mithaug, D.E., & Palmer, S. (2007). *Promover la autodeterminación en alumnos con discapacidad intelectual y del desarrollo*. Guilford Press.
- Wehmeyer, M. L., Field, S., Doren, B., Jones, B. y Mason, C. (2004). Autodeterminación y participación de los alumnos en la reforma basada en normas. *Exceptional Children*, 70(4), 413-425. Disponible en: <http://digitalcommons.wayne.edu/csdt/1>.
- Wilson, H., Bialk, P., Freeze, T.B., Freeze, R., Lutfiyya, Z.M. (2012). Las historias de Heidi y Philip: Transiciones a la educación postsecundaria. *Revista Británica de Problemas de Aprendizaje*, 40(2), 87-93.

Wood, H., O'Farrell, K., Bjerk-Andersen, C., Mullen, C., & Kovshoff, H. (2019). El impacto de Planificar un Mañana Alternativo con Esperanza (PATH) para niños y jóvenes. *35*(3), 326–338. <https://doi.org/10.1080/02667363.2019.1604323>

Woodward, J., y Rieth, H. (2016). Revisión histórica de la investigación tecnológica en educación especial. *67*(4), 503–536. <http://dx.doi.org/10.3102/00346543067004503>

Plan de Acción Mundial sobre Discapacidad 2014-2021 de la Organización Mundial de la Salud. (sin fecha). Obtenido el 7 de noviembre de 2022, de https://www.who.int/health-topics/disability#tab=tab_3

Yamamoto, K.K., Stodden, R.A., Folk, E.D.R. (2014). Educación postsecundaria inclusiva: Reimaginar las trayectorias de transición de los clientes de rehabilitación profesional con discapacidad intelectual. *Revista de Rehabilitación Profesional*, 40(1), 59-71.

Departamento de Educación de EE.UU. (2015). Transición y programas postsecundarios para estudiantes con discapacidad intelectual. Recuperado el 14-10-2021 de <https://www2.ed.gov/programs/tpsid/index.html>.