



Comisión  
Europea



INFORME  
EURYDICE

# La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa

Educación  
escolar

Erasmus-  
Cambiando vidas, abriendo mentes.



Este documento es una publicación de la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA, Unidad A6 - Plataformas, Estudios y Análisis).

**Se ruega citar la publicación de la siguiente manera:**

Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2024. La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros educativos de Europa. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea.

**Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura**

Unidad A6 – Plataformas, Estudios y Análisis  
Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unit A6)  
BE-1049 Bruselas

Correo electrónico: [eacea-eurydice@ec.europa.eu](mailto:eacea-eurydice@ec.europa.eu)

Sitio web:

<http://eurydice.eacea.ec.europa.eu>

Texto finalizado en septiembre de 2023.

Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea, 2024

© Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura, 2024

La política de reutilización de documentos de la Comisión Europea se basa en la Decisión 2011/833/UE de la Comisión, de 12 de diciembre de 2011, sobre la reutilización de documentos de la Comisión (DO L 330 de 14.12.2011, p. 39). A menos que se especifique lo contrario, la reutilización de este documento está autorizada bajo la licencia Creative Commons Reconocimiento 4.0 Internacional (CC BY 4.0) (<https://creativecommons.org/licenses/by/4.0/>). Esto significa que puede reutilizar su contenido, siempre y cuando indique la fuente y los cambios que haya introducido.

Para utilizar o reproducir contenidos que no sean propiedad de la UE, es posible que deba solicitar permiso directamente a los titulares de los derechos.

Portada: © paul - stock.adobe.com

PDF ADOBE ILLUSTRATOR 2024 (64-bit) C:\Program Files\Adobe\Illustrator 2024\Illustrator.exe

# La promoción **de la diversidad y la inclusión** en los centros educativos de Europa

**Informe** Eurydice



# Prólogo



Como ciudadanos europeos, todos compartimos valores fundamentales comunes que presiden el centro de nuestra vida cotidiana. La inclusión es una de ellas. La exposición a perspectivas y experiencias diversas fomenta la inteligencia cultural y la empatía. Entender que todos somos dignos, que nadie debe quedarse atrás, independientemente de sus raíces culturales, orígenes, creencias o experiencias vitales.

Y, sin lugar a dudas, la

inclusión debe empezar en el centro educativo.

Para crear entornos educativos inclusivos, los centros deben integrar la diversidad y la inclusión en los contenidos y métodos pedagógicos y en la vida escolar cotidiana. Esta cultura también requiere prestar atención a las capacidades, retos y necesidades individuales. El alumnado debe sentirse siempre apoyado y capaz de desarrollar todo su potencial. Abordar los prejuicios y promover la inclusión desde una edad temprana puede ayudar a prevenir el acoso, la violencia y otras prácticas discriminatorias.

La Comisión Europea ha puesto en marcha varias iniciativas destinadas a promover entornos educativos inclusivos que fomenten la diversidad y ayuden al alumnado a sentirse valorado, respetado e integrado. La importancia de la inclusión, la diversidad y el bienestar en el entorno de aprendizaje es uno de los principales pilares del Espacio Europeo de Educación, presentado por la Comisión en 2020. De este modo, garantizar la mejora de los resultados educativos de todo el alumnado y reducir el bajo rendimiento en competencias básicas y el abandono temprano de la educación y la formación son objetivos de la [Recomendación del Consejo sobre las vías hacia el éxito escolar](#), adoptada en 2022. Además, en 2023, la Comisión Europea creó un grupo de expertos centrado en el desarrollo de entornos de aprendizaje para alumnado vulnerable y la promoción del bienestar y la salud mental en el centro escolar.

Este informe Eurydice proporciona una visión general de las iniciativas adoptadas en los sistemas educativos europeos a este respecto. Analiza las medidas adoptadas por las autoridades educativas nacionales de toda la UE para combatir la discriminación y promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares. También incluye varios ejemplos de iniciativas políticas recientes que podrían inspirar nuevas dinámicas para hacer que nuestras sociedades y sistemas educativos sean más inclusivos. Estoy convencido de que, trabajando juntos, podremos alcanzar nuestra visión común de establecer el principio de unidad en la diversidad, ya sea en nuestros centros escolares o en nuestras sociedades.

## **Margaritis Schinas**

Vicepresidente de la Comisión Europea para la Promoción de nuestro modo de vida europeo



# Índice

<b>Prólogo</b> .....	<b>3</b>
<b>Índice</b> .....	<b>5</b>
<b>Índice de figuras</b> .....	<b>6</b>
<b>Códigos y abreviaturas</b> .....	<b>9</b>
Códigos de países.....	9
Abreviaturas y siglas.....	9
<b>Conclusiones principales</b> .....	<b>11</b>
Conclusiones generales.....	11
Conclusiones por capítulo.....	12
<b>Introducción</b> .....	<b>17</b>
Contexto político de la UE.....	17
Contenido del informe.....	19
Fuentes de datos y metodología.....	20
<b>Capítulo 1. Diversidad e inclusión en el contexto de la educación escolar</b> .....	<b>21</b>
1.1. Diferencias entre grupos de estudiantes.....	21
1.2. Discriminación y desventaja.....	21
1.3. Interseccionalidad.....	22
1.4. Rumbo a la inclusión.....	23
<b>Capítulo 2. Seguimiento de la discriminación y la diversidad en los centros escolares</b> .....	<b>25</b>
2.1. Órganos de nivel superior que supervisan los casos de discriminación en los centros.....	25
2.2. Motivos de discriminación en los centros escolares.....	27
2.3. Recopilación de datos desagregados relativos al alumnado.....	28
2.4. Cooperación con organismos de igualdad y otras organizaciones independientes.....	30
2.5. Resumen.....	35
<b>Capítulo 3. Legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares</b> .....	<b>36</b>
3.1. Marcos políticos estratégicos más amplios que promueven la diversidad y la inclusión.....	37
3.2. Marcos políticos estratégicos específicos que promueven la diversidad y la inclusión.....	40
3.3. Resumen.....	45
<b>Capítulo 4. Promoción del acceso y la participación en los centros escolares</b> .....	<b>46</b>
4.1. Facilitar el acceso a la educación ordinaria para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad.....	47
4.2. Mejorar la accesibilidad física y las infraestructuras.....	49
4.3. Apoyo financiero para cubrir los gastos escolares.....	50
4.4. Prestación de asistencia y apoyo sociales.....	52
4.5. Oferta de oportunidades de aprendizaje mixto.....	53
4.6. Mejora de los procesos de admisión escolar y eliminación de las barreras administrativas.....	54
4.7. Promoción de la cooperación con las familias.....	56
4.8. Resumen.....	57

<b>Capítulo 5. Reforzar la diversidad y la inclusión en los planes de estudios y las evaluaciones.....</b>	<b>59</b>
5.1. Promoción de la diversidad y la inclusión a través de los planes de estudio .....	59
5.2. Adaptación de las evaluaciones a las necesidades del alumnado .....	69
5.3. Resumen .....	73
<b>Capítulo 6. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional .....</b>	<b>74</b>
6.1. Identificación de las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional.....	74
6.2. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional.....	78
6.3. Resumen .....	83
<b>Capítulo 7. Profesorado y formación docente para promover la diversidad y la inclusión.....</b>	<b>84</b>
7.1. Diversidad del profesorado.....	84
7.2. Formación del profesorado en materia de diversidad e inclusión .....	86
7.3. Personal de apoyo educativo en los centros escolares .....	92
7.4. Resumen .....	94
<b>Referencias.....</b>	<b>96</b>
<b>Glosario.....</b>	<b>99</b>
<b>Anexo .....</b>	<b>105</b>
<b>Agradecimientos .....</b>	<b>117</b>

---

## Índice de figuras

<b>Capítulo 2. Seguimiento de la discriminación y la diversidad en los centros escolares .....</b>	<b>25</b>
Figura 2.1. Órganos de nivel superior que realizan un seguimiento de los casos de discriminación en la educación escolar, 2022/2023.....	25
Figura 2.2. Principales motivos en los que se basan los casos de discriminación en los centros escolares, 2022/2023.....	27
Figura 2.3. Datos sobre las características individuales del alumnado accesibles a las autoridades educativas de nivel superior, 2022/2023.....	28
Figura 2.4. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos de igualdad, 2022/2023 .....	30
Figura 2.5. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y otras organizaciones activas en el ámbito de la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023.....	33
<b>Capítulo 3. Legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares.....</b>	<b>36</b>
Figura 3.1. Objetivos principales de la legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023.....	36



## Capítulo 4. Promoción del acceso y la participación en los centros escolares..... 46

Figura 4.1. Políticas y medidas específicas de nivel superior encaminadas a promover el acceso y la participación del alumnado en el centro educativo, 2022/2023.....	46
---	----

## Capítulo 5. Reforzar la diversidad y la inclusión en los planes de estudios y las evaluaciones..... 59

Figura 5.1. Revisiones del currículo escolar, desde 2018, para reforzar la diversidad y la inclusión, 2022/2023.....	60
Figura 5.2. Áreas del currículo escolar que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023.....	62
Figura 5.3. Grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudios escolares que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023.....	64
Figura 5.4. Temas relacionados con la diversidad y la inclusión en los currículos escolares, 2022/2023.....	67
Figura 5.5. Políticas y medidas de nivel superior sobre adaptaciones de la evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante, 2022/2023.....	70

## Capítulo 6. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional .. 74

Figura 6.1. Políticas y medidas de nivel superior para identificar las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional del alumnado, 2022/2023.....	75
Figura 6.2. Políticas y medidas de nivel superior sobre el apoyo universal o selectivo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023.....	79
Figura 6.3. Grupos de estudiantes a quienes se dirigen políticas y medidas específicas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023.....	80

## Capítulo 7. Profesorado y formación docente para promover la diversidad y la inclusión..... 84

Figura 7.1. Políticas y medidas de nivel superior que promueven la contratación de docentes de orígenes diversos en los centros escolares, 2022/2023.....	85
Figura 7.2. Competencias docentes relacionadas con la diversidad y la inclusión promovidas a través de marcos de competencias de nivel superior para FIP o programas de DPC de nivel superior, 2022/2023.....	86
Figura 7.3. Funciones principales del personal de apoyo educativo que trabaja en los centros, 2022/2023.....	92

## Anexo ..... 105

Tabla 2.2A: Principales motivos en los que se basan los casos de discriminación en los centros escolares, 2022/2023 — datos por país.....	105
Tabla 2.3A. Datos sobre las características individuales del alumnado accesibles a las autoridades educativas de nivel superior, 2022/2023 — datos por país.....	106
Tabla 2.4A. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos de igualdad, 2022/2023 — datos por país.....	107
Tabla 2.5A. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y otras organizaciones activas en el ámbito de la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023 — datos por país.....	108
Tabla 3.1A. Objetivos principales de la legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023 — datos por país.....	109
Tabla 4.1A. Políticas y medidas específicas de nivel superior encaminadas a promover el acceso y la participación del alumnado en el centro educativo, 2022/2023 — datos por país.....	110
Tabla 5.2A. Áreas del currículo escolar que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023 — datos por país.....	111

Tabla 5.3A. Grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudios escolares que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023 — datos por país.....	112
Tabla 5.4A. Temas relacionados con la diversidad y la inclusión en los currículos escolares, 2022/2023 — datos por país .....	113
Tabla 6.1A. Políticas y medidas de nivel superior para identificar las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional del alumnado, 2022/2023 — datos por país.....	114
Tabla 6.3A. Grupos de estudiantes a quienes se dirigen políticas y medidas específicas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023 — datos por país.....	115
Tabla 7.2A. Competencias docentes relacionadas con la diversidad y la inclusión promovidas a través de marcos de competencias de nivel superior para FIP o programas de DPC de nivel superior, 2022/2023 — datos por país .....	116

## Códigos y abreviaturas

### Códigos de países

UE Unión Europea

#### Estados miembros

BE Bélgica

**BE fr** Bélgica –  
Comunidad  
francófona

**BE de** Bélgica –  
Comunidad  
germanófona

**BE nl** Bélgica –  
Comunidad  
flamenca

BG Bulgaria

CZ República Checa

DK Dinamarca

DE Alemania

EE Estonia

IE Irlanda

EL Grecia

ES España

FR Francia

HR Croacia

IT Italia

CY Chipre

LV Letonia

LT Lituania

LU Luxemburgo

HU Hungría

MT Malta

NL Países Bajos

AT Austria

PL Polonia

PT Portugal

RO Rumanía

SI Eslovenia

SK Eslovaquia

FI Finlandia

SE Suecia

#### **Asociación Europea de Libre Comercio y países candidatos**

AL Albania

BA Bosnia y Herzegovina

CH Suiza

IS Islandia

LI Liechtenstein

ME Montenegro

MK Macedonia del Norte

NO Noruega

RS Serbia

TR Turquía

### Abreviaturas y siglas

DPC Desarrollo Profesional Continuo

EASNIE Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva

EEE Espacio Europeo de Educación

ATEF Abandono Temprano de la Educación y Formación

FSE Fondo Social Europeo

CINE Clasificación Internacional Normalizada de la Educación

FIP Formación inicial del profesorado

LGTBIQ + Lesbianas, gais, transgénero, bisexuales, intersexuales, Queer y otras identidades sexuales

ONG Organización no gubernamental

PISA Programa para la Evaluación Internacional de Estudiantes

NEE Necesidades Educativas Especiales

TALIS Estudio Internacional sobre Enseñanza y Aprendizaje



# Conclusiones principales

## Conclusiones generales

**Todo el alumnado debe estar incluido en las políticas de fomento de la diversidad y la inclusión en los centros escolares para garantizar que nadie se quede atrás y que el colectivo por completo reciba apoyo en su aprendizaje y desarrollo para alcanzar su pleno potencial.**

- El presente informe examina las medidas adoptadas por las autoridades educativas nacionales y de alto nivel de toda Europa para luchar contra la discriminación y promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares, centrándose en iniciativas específicas para apoyar a los alumnos con mayor riesgo de sufrir desventajas o discriminación. Muestra que el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades es el principal grupo destinatario en todos los ámbitos analizados: seguimiento de datos, marcos políticos estratégicos, políticas y medidas para promover el acceso y la participación, planes de estudios nacionales, iniciativas de aprendizaje y apoyo socioemocional, y educación y formación del profesorado. Otro grupo de estudiantes al que se dirigen estas medidas en la mayoría de los ámbitos temáticos es el del alumnado migrante y refugiado, seguido del alumnado de minorías étnicas, en particular el alumnado de etnia gitana. Este dato se corresponde con los dos motivos de discriminación más frecuentes en la educación escolar, es decir, las necesidades educativas especiales/discapacidad y el origen étnico.
- La igualdad entre hombres y mujeres también se fomenta con relativa frecuencia, por ejemplo, mediante organismos de alto nivel que supervisan los casos de discriminación en los centros escolares, mediante iniciativas de cooperación entre las autoridades educativas y otras organizaciones independientes activas en el ámbito de la diversidad y la inclusión, o mediante los planes de estudio nacionales. El alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos, aunque no se define explícitamente como grupo objetivo en este informe, también es objeto con relativa frecuencia, fundamentalmente de las políticas y medidas que promueven el acceso y la participación en los centros escolares, así como de las que promueven el aprendizaje y el apoyo socioemocional.
- En cambio, el alumnado LGTBIQ+ (lesbiana, gay, transgénero, bisexual, intersexuales, Queer y otras identidades sexuales) y el de minorías religiosas es mucho menos a menudo objeto de políticas y medidas destinadas a promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares. A pesar de que los distintos grupos de estudiantes analizados en el presente informe se enfrentan a retos y necesidades diferentes y más o menos significativos, es importante que todos los colectivos se tengan en cuenta en las políticas de fomento de la diversidad y la inclusión para garantizar que nadie se quede atrás y que el conjunto reciba apoyo en su aprendizaje y desarrollo para alcanzar su pleno potencial.
- El informe ofrece muchos ejemplos de iniciativas políticas recientes que pueden inspirar los esfuerzos nacionales para reforzar la diversidad y la inclusión en la educación. Sin embargo, el informe no abarca las prácticas aplicadas en los centros escolares. Tampoco entra en el ámbito de este informe analizar la eficacia de las políticas o sus resultados, por lo tanto, estos elementos deben estudiarse y tenerse en cuenta para extraer conclusiones exhaustivas sobre cómo garantizar el acceso a una educación de calidad, inclusiva e integradora para todo el alumnado.
- A continuación se presentan algunas de las principales conclusiones de cada capítulo del informe.

## Conclusiones por capítulo

### Capítulo 1. Diversidad e inclusión en el contexto de la educación escolar

**Abordar la discriminación y las desventajas en los centros escolares requiere centrarse en una educación más equitativa e integradora que tenga en cuenta las necesidades específicas y polifacéticas de cada estudiante.**

- La importancia de valorar la diversidad y la inclusión de todo el alumnado en la educación y la formación está ampliamente reconocida en los principales documentos políticos de la UE, incluidas las estrategias de igualdad de la UE vinculadas a los motivos de discriminación enumerados en el Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Sin embargo, muchas pruebas demuestran que existen diferencias persistentes en la equidad del acceso a la educación, la experiencia y los resultados cuando se considera al alumnado con diferentes características personales y sociales, relacionadas con su sexo, género, etnia, origen migratorio, religión, discapacidad, estatus socioeconómico, orientación sexual, etc.
- Las personas con determinadas características pueden enfrentarse a más barreras a la hora de acceder a los recursos, como una educación general de calidad, y pueden ser objeto de discriminación. La discriminación puede ser estructural (por ejemplo, políticas de segregación o falta de recursos para satisfacer necesidades específicas); puede verse agravada por prejuicios (intencionados o no); y puede tener múltiples facetas (por ejemplo, el acoso a alumnos LGTBQ+ en los centros escolares, que puede verse exacerbado si los profesores no están adecuadamente formados sobre cómo actuar).
- Es importante adoptar un enfoque global e interseccional para abordar la desigualdad y la discriminación. Por ejemplo, es posible que un estudiante refugiado solo sea visto bajo este prisma y que, en el centro, reciba apoyo adicional solo en el aprendizaje de la lengua de escolarización y no en otras asignaturas. Por tanto, las políticas y medidas de inclusión deben tener en cuenta las necesidades específicas y múltiples de cada estudiante.

### Capítulo 2. Seguimiento de la discriminación y la diversidad en los centros escolares

**Si bien la mayoría de los países europeos cuentan con organismos nacionales de seguimiento de la discriminación y cooperan con diferentes organizaciones para tratar la discriminación, más de la mitad de los sistemas educativos informan de que no tienen acceso a datos exhaustivos sobre los principales motivos de discriminación en los centros escolares.**

- La recopilación de datos y la supervisión pueden ser mecanismos útiles para llamar la atención sobre los grupos en riesgo de discriminación y exclusión. Aunque la mayoría de los países europeos afirman contar con organismos de alto nivel responsables de supervisar la discriminación, también en la educación escolar, más de la mitad afirman no tener acceso a datos exhaustivos sobre los principales motivos por los que se discrimina a estudiantes en el centro escolar. En los casos en los que se dispone de tales datos, las necesidades educativas especiales o la discapacidad y el origen étnico son los motivos más comunes de discriminación.
- La mayoría de las autoridades educativas afirman tener acceso a datos desglosados sobre las características individuales del alumnado, en particular su sexo o género, sus necesidades educativas especiales o discapacidades, su nacionalidad, país de nacimiento y origen socioeconómico. Sin embargo, menos de la mitad de los sistemas educativos afirman tener acceso a datos sobre la condición de refugiado/solicitante de asilo o migrante del alumnado y la lengua hablada en casa, y solo una minoría tiene acceso a datos sobre la afiliación religiosa del alumnado y su origen étnico.

- Los sistemas educativos afirman utilizar los datos desglosados principalmente como herramienta para el desarrollo o la evaluación de políticas, ya que proporcionan información basada en pruebas que puede ayudar a comprender el impacto de una determinada medida en un grupo específico de estudiantes, proporcionar apoyo al alumnado o ayudar a los centros a planificar programas de intervención adecuados, utilizando los recursos donde más se necesitan.
- Todos los sistemas educativos afirman cooperar con organismos u organizaciones independientes, incluidos los organismos nacionales de igualdad, para combatir la discriminación en la educación escolar. Los ámbitos de cooperación más comunes son la elaboración de políticas y el apoyo a los centros escolares para promover la diversidad y la inclusión, fomentar la igualdad en la educación y prevenir la discriminación.

### Capítulo 3. Legislación, estrategias y planes de acción de alto nivel para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares

**Muchos marcos políticos estratégicos específicos promueven la inclusión del alumnado de etnia gitana, alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidad, y del alumnado migrante o refugiado, mientras que la promoción de la igualdad de género, el combate contra el antisemitismo y la discriminación del alumnado LGTBQ+ son menos frecuentes.**

- La legislación, las estrategias y los planes de acción a nivel nacional o superior pueden contribuir a eliminar las barreras existentes en la educación y a promover la igualdad y la inclusión en los centros escolares a nivel sistémico. Todos los sistemas educativos europeos informan de la existencia de tales marcos políticos globales. Muchos se han introducido en los últimos años y a veces se basan en iniciativas políticas europeas relacionadas (por ejemplo, el Plan de Acción de la UE Antirracismo o la Estrategia de la UE para la Igualdad de las personas LGTBQ).
- La mayoría de los sistemas educativos informan de la existencia de marcos políticos cuyo objetivo general es mejorar el sistema educativo (mediante, entre otras cosas, la educación inclusiva, la igualdad de acceso y el apoyo al alumnado); y muchos informan de marcos políticos centrados en la prevención de la discriminación y la promoción de la igualdad de oportunidades en la educación, así como en la mejora de los resultados del aprendizaje del alumnado o la reducción del abandono temprano de la educación y formación.
- De los marcos estratégicos dirigidos, los que se notificaron con más frecuencia estaban dirigidos a promover la participación y la inclusión del alumnado de etnia gitana, seguidos de cerca por los marcos estratégicos dirigidos a promover la inclusión y el apoyo del alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades. Los marcos políticos dirigidos a otros grupos específicos de estudiantes, como estudiantes migrantes o refugiados, siguen estando relativamente extendidos, pero las estrategias dirigidas a promover la igualdad de género, la lucha contra el antisemitismo o la discriminación del alumnado LGTBQ+ son mucho menos frecuentes.
- El éxito de estos marcos de políticas depende de una asignación adecuada de recursos y del seguimiento y evaluación de los resultados.

### Capítulo 4. Promoción del acceso y la participación en los centros escolares

**Las políticas de acceso y participación principalmente se centran en la educación inclusiva para alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades, procedentes de entornos de migrantes, refugiados o minorías étnicas, así como en el apoyo financiero al alumnado desfavorecido socioeconómicamente.**

- Está demostrado que el acceso y la participación en el centro escolar no son equitativos para algunos grupos. En toda Europa, las políticas y medidas para promover el acceso y la participación del alumnado con más probabilidades de enfrentarse a barreras están

ampliamente difundidas. Se dirigen principalmente al alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidades, al alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos y al alumnado migrante, refugiado y perteneciente a minorías étnicas.

- Las tasas de matriculación en la enseñanza general de alumnado con una decisión formal de necesidades educativas especiales varía entre los países de Europa, y suelen ser muy bajas. Por tanto, los sistemas educativos fomentan el acceso y la participación del alumnado con necesidades educativas especiales abordando la forma en que se evalúa y orienta al alumnado, los recursos humanos de los centros escolares y la adaptación de los entornos físicos y de aprendizaje.
- Muchos sistemas educativos europeos también abordan los obstáculos al acceso y la participación proporcionando ayuda financiera para los gastos relacionados con el centro escolar a fin de compensar las desventajas socioeconómicas. Sin embargo, el reto de las intervenciones financieras es garantizar estructuras de apoyo globales y sostenibles que vayan más allá de las medidas de financiación basadas en proyectos.
- Más de la mitad de los sistemas educativos informan de políticas y medidas que promueven enfoques de aprendizaje mixto, para facilitar la participación del alumnado que no puede asistir al centro escolar por razones de salud, el alumnado migrante y el que tiene dificultades de aprendizaje; y alrededor de la mitad de los sistemas educativos informan de políticas de admisión específicas que dan prioridad al alumnado de entornos desfavorecidos o eliminan las barreras administrativas, como los exámenes de ingreso para el alumnado recién llegado.

## Capítulo 5. Reforzar la diversidad y la inclusión en los planes de estudios y las evaluaciones

**Todos los sistemas educativos europeos promueven la diversidad y la inclusión en sus planes de estudios y se esfuerzan por hacer que las evaluaciones sean más inclusivas, principalmente adaptándolas a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades o teniendo en cuenta las barreras lingüísticas para el alumnado hablante no nativo.**

- Aunque la mayoría de los sistemas educativos europeos afirman que las cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión ya se tienen en cuenta en sus planes de estudios, casi la mitad de ellos informan de revisiones curriculares recientes destinadas a reforzar estas dimensiones. La promoción de la diversidad y la inclusión se realiza principalmente a través de los objetivos generales del currículo, de diferentes asignaturas (educación para la ciudadanía, ciencias sociales, ética, etc.) o de áreas transversales (educación intercultural/multicultural). El número de sistemas educativos que afirman que la enseñanza de la lengua materna es un medio para promover la inclusión del alumnado cuya lengua materna es diferente de la lengua de escolarización es menor.
- La mitad de los sistemas educativos no se dirigen específicamente a ningún grupo de estudiantes cuando abordan la cuestión de la diversidad y la inclusión en sus programas. En los que mencionan grupos específicos, los más mencionados son el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidades y el de minorías étnicas, seguidos por el alumnado migrante y refugiado, las chicas y los chicos y, en menor medida, el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos y estudiantes de minorías religiosas. El alumnado LGTBIQ+ es el grupo objetivo menos mencionado.
- En cuanto al contenido de los planes de estudios, el tema de la prevención de los prejuicios y la discriminación es el que se ha abordado con más frecuencia en las últimas revisiones de los planes de estudios; sin embargo, los derechos humanos, la representación de identidades diversas, la lucha contra los estereotipos y la concienciación sobre la exclusión, el acoso o la violencia se han abordado casi por igual en las últimas reformas. La lucha contra la representación errónea o la falta de representación de las minorías/grupos y la promoción del lenguaje inclusivo son los temas menos mencionados en los planes educativos existentes y en los revisados recientemente.



- La promoción de la diversidad y la inclusión en los planes de estudios va de la mano de la adaptación de los sistemas y prácticas de evaluación. Las dos formas más comunes en las que las autoridades educativas intentan hacer que las evaluaciones sean más inclusivas son adaptarlas a las necesidades de los alumnos con necesidades educativas especiales o discapacidades, según informan la mayoría de los sistemas educativos, y tener en cuenta las barreras lingüísticas para los hablantes no nativos, según informan más de la mitad de los sistemas educativos.

## Capítulo 6. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional

**Los sistemas educativos están promoviendo muchas políticas y medidas específicas para ayudar a los centros a identificar y abordar las necesidades de aprendizaje y de apoyo socioemocional del alumnado; al mismo tiempo, es necesario un enfoque interseccional para abordar los retos y las necesidades particulares de cada estudiante.**

- En toda Europa, las políticas y medidas más frecuentemente comunicadas para ayudar a los centros escolares a identificar las necesidades de aprendizaje y de apoyo socioemocional del alumnado son las que garantizan la disponibilidad de servicios de orientación o asesoramiento para evaluar las dificultades de aprendizaje, los problemas de comportamiento, socioemocionales o familiares del alumnado, entre otros. Muchas iniciativas políticas también están vinculadas a procedimientos para determinar las necesidades educativas especiales del alumnado. Las directrices o herramientas específicas para la evaluación de las necesidades de aprendizaje y socioemocionales del alumnado, las pruebas nacionales de diagnóstico para la evaluación de las necesidades de aprendizaje y las directrices o herramientas para la evaluación de las competencias lingüísticas se mencionan con menos frecuencia.
- Garantizar la disponibilidad de una variedad de intervenciones de apoyo puede ayudar a satisfacer las necesidades polifacéticas de todo el alumnado. La mayoría de los sistemas educativos informan de políticas y medidas que fomentan la prestación de apoyo al aprendizaje en los centros escolares y, en particular, de intervenciones de apoyo específicas para grupos concretos de estudiantes en situación de riesgo, como el alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidades, el alumnado refugiado y el perteneciente a minorías étnicas, así como el procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Las políticas o medidas de apoyo socioemocional también están muy extendidas, pero tienden a ser más universales (es decir, dirigidas a todo el alumnado) y menos orientadas a las necesidades de estudiantes específicos.

## Capítulo 7. Profesorado y formación docente para promover la diversidad y la inclusión

**Las autoridades educativas ofrecen muchas oportunidades de formación del profesorado en materia de diversidad e inclusión y fomentan el uso de personal de apoyo educativo; sin embargo, la falta de preparación del profesorado para gestionar aulas inclusivas y la financiación insuficiente para contratar personal de apoyo son problemas persistentes.**

- Existen pruebas de la falta de diversidad en el personal docente; sin embargo, solo ocho sistemas educativos europeos cuentan con políticas o medidas de alto nivel para promover la contratación de docentes de diversos orígenes en los centros educativos. Cuando existen tales medidas, fomentan principalmente la contratación de docentes con discapacidades o de origen migrante.
- Las competencias del profesorado que más se promueven, a través de marcos de competencias de alto nivel para el desarrollo profesional inicial o programas de desarrollo continuo (DPC) de

alto nivel, están relacionadas con la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, la diferenciación e individualización de las estrategias de enseñanza y evaluación, y la comprensión de los principios de inclusión y no discriminación. Los programas de educación y formación para promover la capacidad del profesorado para colaborar con otros docentes, profesionales y familias, para enseñar en contextos multiculturales/multilingües y para aumentar la concienciación sobre los prejuicios y los estereotipos se mencionan con algo menos de frecuencia.

- El porcentaje del profesorado en algunos de los programas de formación mencionados puede ser bajo. Por ejemplo, solo el 20 % del profesorado europeo ha participado en programas de formación permanente sobre la enseñanza en contextos multiculturales o multilingües, y parte de este profesorado expresó su preocupación por la falta de formación y preparación para gestionar un aula inclusiva, lo que indica que puede ser necesario abordar los obstáculos a la participación y garantizar que los profesores tengan las competencias necesarias para promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares.
- El personal de apoyo a la educación puede respaldar la labor del profesorado y contribuir a garantizar que todo el alumnado alcance su pleno potencial. La mayoría de los sistemas educativos europeos exigen o recomiendan que en los centros escolares haya diferentes especialistas (especialistas de psicología, logopedia, en necesidades educativas especiales, trabajo social) o auxiliares docentes o que proporcionen recursos económicos para que los centros puedan contratar personal de apoyo. Además del apoyo general a todo el alumnado que pueda necesitarlo, el objetivo principal de este personal de apoyo educativo es prestar apoyo específico al alumnado con necesidades educativas especiales, a los que aún no dominan plenamente la lengua de enseñanza (incluido el alumnado ucraniano) y al alumnado de etnia gitana. Sin embargo, los datos demuestran que, debido a una financiación insuficiente, los centros escolares a veces no pueden contratar al personal de apoyo educativo necesario.

## Introducción

Los conceptos de igualdad, equidad e inclusión se han convertido en temas fundamentales en el discurso de las ciencias de la educación y en una prioridad política en toda Europa. El panorama educativo se caracteriza actualmente por una diversidad y los datos disponibles muestran que los alumnos procedentes de entornos desfavorecidos y los que sufren formas de discriminación y trato desigual tienden a tener un rendimiento escolar desproporcionadamente bajo (Comisión Europea, 2022b).

La noción de diversidad se asocia con las diferencias en las características de las personas, por ejemplo, su sexo, género, origen étnico, orientación sexual, lengua, cultura, religión y capacidades mentales y físicas (UNESCO, 2017). En el contexto de la política educativa, este concepto también se asocia con la aceptación y el respeto, en el sentido de “comprendernos unos a otros y superar la perspectiva más limitada de la tolerancia” (Comisión Europea, 2018, p. 14).

La igualdad es un valor fundamental de la UE <sup>(1)</sup>. En un sentido jurídico, supone que todas las personas deben ser tratadas por igual, sobre la base de la igualdad de oportunidades. En un contexto no jurídico, a menudo se entiende como dar a las personas un trato justo, lo que puede significar oportunidades y acceso justos y resultados justos para personas diferentes y que diferentes personas y proteger a las personas contra la discriminación ilegal (Loke, 2022). En los centros escolares, por ejemplo, puede implicar un apoyo diferente para estudiantes con diferentes necesidades de aprendizaje, fomentado así la igualdad en los resultados (Comisión Europea, 2023).

El concepto de igualdad está relacionado con el de equidad, que reconoce que las personas tienen diferentes necesidades, dependiendo, por ejemplo, de las barreras socioeconómicas o de otro tipo (Comisión Europea, 2018). Por lo tanto, la equidad en la educación está relacionada con la medida en que el alumnado puede beneficiarse plenamente del derecho a la educación y la formación, en términos de oportunidades, acceso, trato y resultados (Comisión Europea, 2006).

Por último, la inclusión es una estrategia que valora la diversidad y tiene como objetivo brindar igualdad de derechos y oportunidades a todos los individuos <sup>(2)</sup>. En el ámbito de la educación, las políticas inclusivas tienen como objetivo permitir que todo el alumnado alcance su máximo potencial en entornos escolares ordinarios, prestando especial atención y apoyo a estudiantes en riesgo de exclusión y bajo rendimiento, incluso mediante enfoques individualizados y la cooperación con las familias y las comunidades locales (Comisión Europea, 2023).

### Contexto político de la UE

En Europa, la lucha contra las desigualdades y la discriminación por razón de “sexo, raza u origen étnico, religión o convicciones, discapacidad, edad u orientación sexual” está incluida en la legislación de la UE, en los artículos 8 y 10 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea <sup>(3)</sup>. En consecuencia, la importancia de valorar la diversidad y la inclusión de todo el alumnado en la educación y la

<sup>(1)</sup> Véanse el artículo 2 del Tratado de la Unión Europea (DO C 202 de 7.6.2016, p. 17) y la Carta de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (DO C 326 de 26.1.2012, p. 391).

<sup>(2)</sup> Véase el glosario de la Comisión Europea contra el Racismo y la Intolerancia (ECRI) (<https://www.coe.int/en/web/european-commission-against-racism-and-intolerance/ecri-glossary>).

<sup>(3)</sup> Versiones consolidadas del Tratado de la Unión Europea y del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea (DO C 202 de 7.6.2016, p. 53).

formación está ampliamente reconocida en los documentos políticos estratégicos de la UE <sup>(4)</sup>. Mejorar la calidad y la equidad en la educación es una prioridad estratégica del Espacio Europeo de Educación (EEE) <sup>(5)</sup>, que ayuda a los Estados miembros de la UE a trabajar juntos para construir sistemas escolares más resilientes e inclusivos. El marco estratégico del EEE <sup>(6)</sup> determina como una de sus prioridades estratégicas la necesidad de abordar la diversidad del alumnado y mejorar el acceso a una educación y una formación de calidad e inclusiva para todos, incluidos los grupos desfavorecidos y vulnerables.

En el contexto de la EEE, una de las principales iniciativas es la Recomendación del Consejo relativo al camino hacia el éxito educativo <sup>(7)</sup>, que tiene por objeto garantizar mejores resultados educativos para todo el alumnado, independientemente de su contexto o situación, mejorando el rendimiento en competencias básicas y reduciendo la tasa de abandono temprano de la educación y la formación (ATEF). Siguiendo esta iniciativa del EEE, en 2023 la Comisión Europea creó un grupo de expertos centrado en el desarrollo de políticas basadas en evidencia para apoyar entornos de aprendizaje y bienestar en los centros escolares y construir entornos de aprendizaje positivos para todo el alumnado.

La necesidad de promover una educación inclusiva, equitativa y de calidad y oportunidades de aprendizaje permanente para todos, incluido el alumnado con dificultades para acceder a la educación y el que necesita un apoyo específico, también se estableció en la Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza <sup>(8)</sup> y por la Recomendación del Consejo, de 29 de noviembre de 2021, relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto <sup>(9)</sup>. Este último invita a los Estados miembros de la UE a apoyar la inclusión de todo el alumnado en una educación y formación de calidad adaptando los sistemas educativos escolares para que sean más flexibles e incluyan una amplia gama de métodos pedagógicos, herramientas tecnológicas, necesidades del alumnado y la evolución de las circunstancias.

En 2020-2021, la Comisión Europea también adoptó una serie de estrategias en materia de igualdad relacionadas con las razones de discriminación enumeradas en los artículos 8 y 10 del Tratado de Funcionamiento de la Unión Europea. Tales estrategias anuncian una serie de acciones clave destinadas a desafiar la discriminación estructural y los estereotipos, y promover la diversidad, la equidad y la inclusión. Entre las estrategias de igualdad y los marcos políticos que promueven la inclusión se encuentran la Estrategia de Igualdad de Género de la UE 2020-

<sup>(4)</sup> Por ejemplo, el Pilar Europeo de Derechos Sociales, principio 1: "Toda persona tiene derecho a una educación, formación y aprendizaje permanente inclusivos y de calidad, a fin de mantener y adquirir capacidades que le permitan participar plenamente en la sociedad y gestionar con éxito las transiciones en el mercado laboral" ([https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_en](https://ec.europa.eu/info/strategy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en)).

<sup>(5)</sup> Véase el último informe de progreso de la AEMA (Comisión Europea y Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022b) y la comunicación de la Comisión (Comisión Europea y Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022c).

<sup>(6)</sup> Resolución del Consejo relativa a un marco estratégico para la cooperación europea en el ámbito de la educación y la formación con miras al Espacio Europeo de Educación y más allá (2021-2030) (2021/C 66/01).

<sup>(7)</sup> Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (texto relevante a los efectos del EEE) (2022/C 469/01). Véase también el documento de trabajo de los servicios de la Comisión que acompaña a la propuesta de documento de recomendación del Consejo sobre las vías hacia el éxito escolar (Comisión Europea y Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022a).

<sup>(8)</sup> Recomendación del Consejo, de 22 de mayo de 2018, relativa a la promoción de los valores comunes, la educación inclusiva y la dimensión europea de la enseñanza (2018/C 195/01).

<sup>(9)</sup> Recomendación del Consejo, de 29 de noviembre de 2021, relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad (2021/C 504/03).

2025<sup>(10)</sup>, el Plan de Acción de la UE contra el Racismo 2020-2025<sup>(11)</sup> y el Plan de Acción 2021-2027 sobre integración e inclusión<sup>(12)</sup>, y también las estrategias enfocadas a los grupos en riesgo de discriminación, como las personas de etnia gitana<sup>(13)</sup>, personas LGTBIQ+ (lesbianas, gais, transgénero, bisexuales, , intersexuales, Queer y otras identidades sexuales)<sup>(14)</sup>, personas con discapacidades<sup>(15)</sup> y personas de la comunidad judía<sup>(16)</sup>. El refuerzo de la educación inclusiva se destaca como una dimensión prioritaria en estos documentos estratégicos, ya que “la educación y la formación son la base para una participación con éxito en la sociedad y una de las herramientas más poderosas para construir sociedades más inclusivas”<sup>(17)</sup>.

## Contenido del informe

En este contexto conceptual y político, este informe investiga las políticas y medidas nacionales/de nivel superior actualmente en vigor<sup>(18)</sup> que promuevan la diversidad y la inclusión en la educación escolar. Se centra especialmente en el alumnado que tiene más probabilidades de sufrir desventajas o discriminación en los centros, incluidos chicas y chicos, estudiantes de diferentes orígenes migrantes, étnicos y religiosos, estudiantes LGTBIQ+ y estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades. En lugar de centrarse en políticas y medidas universales que apoyan a todos los estudiantes en los centros escolares, que existen en muchos sistemas educativos, el informe destaca en particular las iniciativas políticas específicas existentes que promueven el acceso del alumnado antes mencionado a una educación general inclusiva y de calidad.

El informe ofrece una perspectiva comparativa de las políticas y medidas adoptadas en 39 sistemas educativos europeos, incluidos muchos ejemplos de países, que muestran algunos de los desarrollos políticos más recientes y que permiten hacerse una visión general de las iniciativas actuales adoptadas en toda Europa. Sin embargo, el informe no analiza la implantación de estas políticas ni analiza su efectividad o resultados, ni tampoco se presentan de las prácticas a nivel escolar.

El informe consta de siete capítulos.

El **Capítulo 1** ofrece un resumen teórico y basado en datos fundamentales de algunos de los principales desafíos relacionados con la diversidad y la inclusión en los centros escolares.

El **Capítulo 2** presenta algunos de los mecanismos que permiten a las autoridades educativas de nivel superior supervisar, prevenir y abordar la discriminación en la educación escolar.

El **Capítulo 3** destaca las principales leyes, estrategias o planes de acción actualmente en vigor, promulgados por las autoridades de nivel superior, y que tienen como objetivo promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares.

<sup>(10)</sup> Véase <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0152>.

<sup>(11)</sup> Véase <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

<sup>(12)</sup> Véase <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>.

<sup>(13)</sup> Véase el marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

<sup>(14)</sup> Véase la estrategia de igualdad LGTBIQ 2020-2025 (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX:52020DC0698>).

<sup>(15)</sup> Véase la estrategia 2021-2030 para los derechos de las personas con discapacidad (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=COM%3A2021%3A101%3AFIN>).

<sup>(16)</sup> Véase la estrategia de la UE 2021-2030 para combatir el antisemitismo y fomentar la vida judía (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52021DC0615&from=EN>).

<sup>(17)</sup> Véase el plan de acción 2021-2027 sobre integración e inclusión (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/PDF/?uri=CELEX:52020DC0758&from=EN>), p. 8.

<sup>(18)</sup> Los términos “nacional” y “nivel superior” se refieren al nivel más alto de autoridad en un país determinado, generalmente a nivel nacional (estatal) (consulte el glosario para obtener una definición completa). A lo largo del informe se utiliza principalmente el término “nivel superior” para facilitar la lectura.

El **Capítulo 4** analiza políticas y medidas específicas para facilitar el acceso a la escuela y la participación del alumnado que presenta dificultades para esa participación.

El **Capítulo 5** investiga si y cómo se consideran la diversidad y la inclusión en los planes de estudio escolares y cómo se adaptan los métodos de evaluación a las necesidades del alumnado.

El **Capítulo 6** examina las orientaciones, políticas y medidas emitidas a nivel superior que ayudan a los centros escolares a brindar al alumnado aprendizaje específico y apoyo socioemocional.

El **Capítulo 7** explora algunas de las políticas y medidas de nivel superior relacionadas con el personal docente y la educación y formación de docentes para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares.

El anexo presenta datos específicos por país de los cubiertos en el informe.

## Fuentes de datos y metodología

La principal fuente de información son los datos sobre políticas y medidas educativas de nivel superior recopilados por la Red Eurydice. En algunos casos, también se presentan iniciativas relevantes de otras áreas estratégicas. Este informe cubre los 39 sistemas educativos que integran la Red Eurydice (los 27 Estados miembros de la UE y Albania, Bosnia y Herzegovina, Suiza, Islandia, Liechtenstein, Montenegro, Macedonia del Norte, Noruega, Serbia y Turquía) <sup>(19)</sup>.

Los datos se recopilan mediante una encuesta específica. Los indicadores de Eurydice proporcionan información derivada principalmente de normativas y recomendaciones emitidas a nivel superior u otros documentos educativos oficiales, como planes de estudios y documentos directivos y directrices similares. En algunos casos, los sistemas descentralizados, en los que la responsabilidad de la educación recae en el nivel regional o local, presentan normativas regionales o ejemplos de estrategias locales.

Los datos se centran en la educación primaria y en la secundaria general (Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE) 1, 24 y 34) en centros públicos (excepto en Bélgica, Irlanda y los Países Bajos, donde se tienen en cuenta los centros privados dependientes del gobierno). Como las diferencias en las políticas entre los niveles educativos son mínimas, la mayoría de las cifras del informe no establecen distinciones, sino que muestran la situación general en todo el espectro de la educación escolar. El año de referencia para todos los datos del informe es el curso escolar 2022/2023.

---

<sup>(19)</sup> Los datos relativos a la Comunidad flamenca de Bélgica no han sido validados por la Unidad Nacional de Eurydice.

# Capítulo 1. Diversidad e inclusión en el contexto de la educación escolar

La educación constituye la piedra angular para tener buenas oportunidades de vida, especialmente en un mundo que avanza de la cuarta a la quinta revolución industrial <sup>(20)</sup>. Este fenómeno se ha vuelto aún más evidente desde la pandemia de COVID-19, a medida que se exigían y siguen exigiendo habilidades digitales y tecnológicas más complejas y se siguen desarrollando nuevas capacidades. Sin embargo, en Europa, el acceso a una buena educación y al desarrollo de habilidades son aspectos divergentes y desiguales. Cuando se analizan diferentes categorías sociales (por ejemplo, relacionadas con el sexo/género, etnia, origen migratorio, religión, discapacidad, estatus socioeconómico, orientación sexual) y factores como las divisiones entre urbano/rural y el acceso a la infraestructura digital, existen diferencias en términos de equidad de acceso, de participación y de resultados educativos.

## 1.1. Diferencias entre grupos de estudiantes

El Monitor de Educación y Formación 2022 de la UE destaca algunas de las marcadas diferencias entre grupos de estudiantes. Por ejemplo, aquellos que provienen de entornos socioeconómicos desfavorecidos tienen muchas más probabilidades de experimentar un nivel bajo de rendimiento educativo <sup>(21)</sup> que aquellos de entornos socioeconómicos más favorecidos. La diferencia media es de 19,3 puntos porcentuales en toda la UE, “donde los estudiantes de nivel socioeconómico bajo tienen 5,6 veces más probabilidades de tener un rendimiento deficiente en la educación escolar que los estudiantes de nivel socioeconómico alto” (Comisión Europea, 2022b, pág. 9).

Las chicas son menos susceptibles de tener un rendimiento bajo que los chicos (cerca de 3 puntos porcentuales menos) y también son menos propensas a abandonar la educación y la formación prematuramente (3,5 puntos porcentuales menos) (Comisión Europea, 2022b). Sin embargo, el mismo informe señala que los sistemas de educación y formación tienden a seguir arraigando estereotipos de género obsoletos y que las brechas de género en la elección de materias persisten y pueden ser significativas.

<sup>(20)</sup> Véase [https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50\\_en](https://research-and-innovation.ec.europa.eu/research-area/industrial-research-and-innovation/industry-50_en).

<sup>(21)</sup> Definido como resultados bajos en las tres escalas PISA simultáneamente (lectura, matemáticas y ciencias), por nivel socioeconómico.

El contexto migratorio de la población joven también afecta a su trayectoria educativa, y las probabilidades de la población migrante de abandonar prematuramente la escuela es de 12,9 puntos porcentuales más que el promedio de la UE y 7,1 puntos porcentuales menos probabilidades de obtener un título de educación superior (Comisión Europea, 2022b). Los resultados del programa de evaluación internacional de estudiantes (PISA) permiten igualmente identificar las diferencias persistentes y significativas entre el alumnado migrante (tanto de primera como de segunda generación) y sus pares nativos (Volante et al., 2019). Estas disparidades pueden deberse a la lengua, a las menores expectativas del profesorado o a la segregación (tanto en los centros escolares como en la sociedad en general), pero quizás también a una relación más estrecha entre la situación migratoria y la situación socioeconómica. Esto afecta al alumnado de origen migrante a lo largo de su vida, lo que resulta en peores resultados educativos, menos oportunidades laborales y un ciclo continuo de desventaja socioeconómica (Volante et al., 2019).

Por lo tanto, para que Europa alcance el primer principio del Pilar Europeo de Derechos Sociales, es necesario centrarse en una educación más equitativa e inclusiva: “todas las personas tienen derecho a una educación inclusiva y de calidad” <sup>(22)</sup>.

## 1.2. Discriminación y desventaja

La inequidad es el resultado de desventajas o discriminación debido a una serie de características personales y sociales, como sexo, género, origen étnico, origen migratorio, religión, condición de discapacidad, nivel socioeconómico y orientación sexual. Las personas en estas categorías sociales no están en situación de desventaja per se, sino porque existen estructuras que a menudo niegan el acceso a recursos (como educación general de calidad o servicios apropiados) o crean barreras para acceder a dichos recursos. Las estructuras representan las formas en que se organizan las sociedades, y estas dan lugar a ventajas o desventajas relativas debido a la compleja interrelación entre las categorías sociales y del poder social. Por lo tanto, las

<sup>(22)</sup> Véase [https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles\\_en](https://commission.europa.eu/strategy-and-policy/priorities-2019-2024/economy-works-people/jobs-growth-and-investment/european-pillar-social-rights/european-pillar-social-rights-20-principles_en).



desigualdades en la educación pueden manifestarse en una distribución desigual de recursos como financiación, docentes cualificados, tecnología y material didáctico, lo que a menudo está relacionado con el hecho de que los grupos desfavorecidos están ubicados desproporcionadamente en entornos con recursos limitados, por ejemplo, en áreas rurales o en comunidades segregadas por etnia, nivel socioeconómico o religión (Nurse y Melhuish, 2021).

Los datos aportados por el Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa muestran que el acceso y la participación en los centros escolares no es equitativo para algunos grupos, como la población infantil y juvenil refugiada y migrante, que es más susceptible de ser víctima de segregación en centros escolares con menos recursos y, en algunos casos, sobrerrepresentados en la educación especial (Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017). El mismo informe concluyó que la población infantil de etnia gitana y parte de la de origen migrante y refugiado puede verse afectada por la denegación de matrícula o los repetidos desalojos de vivienda, lo que complica el acceso y la participación en la enseñanza general. De manera similar, al alumnado con discapacidad, especialmente aquel que tienen discapacidades graves, a menudo se le niega el acceso a la educación (Comisario para los Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017).

Los grupos de personas desfavorecidas también suelen ser víctimas de discriminación. En otras palabras, el concepto de discriminación en la educación consiste en tratar al alumnado de ciertos grupos de manera menos favorable que al alumnado que no pertenece a esos grupos. La discriminación es una de las posibles causas de la desigualdad y puede adoptar muchas formas diferentes en los centros: puede ser estructural, como políticas o prácticas que segregan al alumnado de origen gitano en centros y clases especiales<sup>(23)</sup>; segregación de estudiantes con discapacidad o falta de recursos para satisfacer necesidades específicas; o la falta de conectividad y equipamiento en las zonas rurales (Rundel y Salemink, 2021), lo que genera una dicotomía entre las zonas urbanas y rurales en términos de desigualdad educativa.

Además, la discriminación puede verse agravada por los prejuicios (ya sean intencionales o no), como ocurre, por ejemplo, cuando docentes con prejuicios tratan injustamente a estudiantes de determinadas etnias o religiones. La discriminación también puede ser multifacética, como el acoso en los centros escolares a estudiantes LGTBQ+ por parte de otros estudiantes, que podría agravarse si el profesorado se muestra reacios o se sienten incapaces de intervenir (Gasinska, 2015).

La discriminación multifacética también es muy evidente en el trato a las personas con discapacidad: el profesorado puede no tener los conocimientos y las habilidades para apoyar a este alumnado<sup>(24)</sup>, o los centros puede que no tengan suficientes recursos para satisfacer necesidades específicas. En la UE, la proporción de estudiantes que abandonan prematuramente la escuela es 9,5 puntos porcentuales mayor entre el alumnado con discapacidad que entre el que no tiene ninguna<sup>(25)</sup>. También cabe señalar que el rendimiento académico medido por las puntuaciones de PISA puede considerarse excluyente para las personas con discapacidad porque la muestra de estudiantes que responden a la prueba PISA permite la exclusión de centros especiales o estudiantes con discapacidad dentro de los centros<sup>(26)</sup>.

En relación con el alumnado LGTBQ+, datos obtenidos a partir de una encuesta de 2021 muestran que, en Europa, el 54 % de las personas lesbianas, gais, transgénero, bisexuales, e intersexuales encuestados había sufrido acoso escolar y el 83 % había presenciado algún tipo de comentario negativo dirigido a otra persona a partir de su orientación sexual, identidad de género, expresión de género o variaciones de las características sexuales (IGLYO, 2021). El mismo informe también destaca el hecho de que el profesorado en Europa no recibe la formación adecuada sobre cómo lidiar con la violencia contra el alumnado LGTBQ+ y tiende a no asumir el papel de mediación, incluso si presencia un incidente. En términos generales, solo uno de cada tres jóvenes LGTBQ+ considera que ha recibido apoyo o protección sistémica durante su periodo de escolarización en la década anterior (IGLYO, 2021). Cuando los planes de estudio se basan en una religión oficial y no permiten el debate sobre los derechos individuales y la diversidad de estilos de vida, las tensiones y la desigualdad en el trato al alumnado LGTBQ+ pueden verse agravadas (Gorard, 2020).

### 1.3. Interseccionalidad

Al debatir sobre la desigualdad y la discriminación en la educación es importante no adoptar un enfoque reduccionista; en su lugar, siempre que sea posible, debe adoptarse un enfoque global e interseccional. Se considera de manera general que el concepto de interseccionalidad fue desarrollado por Kimberlé Crenshaw (1989) para explorar la opresión a la que se enfrentan las mujeres afroamericanas. La perspectiva interseccional está presente cuando dos o más motivos de discriminación operan simultáneamente e interactúan entre sí, produciendo formas distintas y específicas de discriminación<sup>(27)</sup>.

<sup>(23)</sup> Recomendación del Consejo, de 12 de marzo de 2021, sobre la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana (DO C 93 de 19.3.2021, p. 1).

<sup>(24)</sup> Véase, por ejemplo, <https://www.hrw.org/report/2018/12/04/sink-or-swim/barriers-children-disabilities-european-school-system>.

[swim/barriers-children-disabilities-european-school-system](https://www.edf-feph.org/education-policy).

<sup>(25)</sup> Véase <https://www.edf-feph.org/education-policy>.

<sup>(26)</sup> Véase <https://enil.eu/how-inclusive-is-pisa>.

<sup>(27)</sup> Véase <https://www.coe.int/en/web/gender-matters/intersectionality->



La interseccionalidad en la educación puede manifestarse de diferentes maneras. Por ejemplo, se cita a la comunidad gitana a menudo como el grupo más desfavorecido y discriminado en toda Europa. Sin embargo, el pueblo gitano no es homogéneo. Si se compara la situación de los hombres de etnia gitana con la de las mujeres de etnia gitana en los Estados miembros de la UE, se observa que la situación de las mujeres es peor en ámbitos clave de la vida como la educación, el empleo y la salud. En cuanto al nivel educativo alcanzado, las mujeres de este grupo tienen menos probabilidades que los hombres de haber asistido a la escuela o de permanecer en ella después de los 16 años; también es menos probable que sepan leer y escribir (FRA, 2014). Este hecho podría explicarse en parte por el papel culturalmente atribuido a las mujeres de etnia gitana (Forray y Óhidy, 2019), pero se ve reforzado por los prejuicios, los estereotipos y, en ocasiones, la educación segregada, especialmente en las zonas rurales (Musilová, 2021).

Ver a las personas a través de una única lente tiene importantes implicaciones prácticas. Por ejemplo, es posible que un estudiante refugiado solo sea visto bajo este prisma y que, en la escuela, reciba apoyo adicional solo en el aprendizaje de la lengua de escolarización. Si el alumnado del país nativo recibe apoyo en otras materias, pero no el alumnado refugiado, esto puede deberse a que no se ha aplicado una perspectiva intersectorial (Bešić et al., 2020). Es habitual que los sistemas de apoyo en los centros escolares se estructuren por separado, dejando de lado ciertas necesidades (Waitoller y Kozleski, 2013) y, por lo tanto, pueden ser unidimensionales. Por consiguiente, lo que se exige a una educación verdaderamente inclusiva es que se tengan en cuenta las necesidades específicas y multifacéticas de cada estudiante.

## 1.4. Rumbo a la inclusión

A nivel macro, como punto de partida para comprender las necesidades individuales, es preciso proceder a la recopilación y el seguimiento de datos (que se abordan en el Capítulo 2 de este informe) para evaluar qué recursos podrían ser necesarios en diferentes regiones/centros, los desafíos a los que el alumnado de diferentes contextos podría enfrentarse y los tipos de apoyo que podría necesitar. Esta medida puede permitir destinar recursos y desarrollar políticas específicas de forma más específica; también puede permitir a las autoridades nacionales una comprensión más amplia de la diversidad del alumnado en sus sistemas educativos y detectar experiencias y resultados desiguales.

En la UE, existe una variedad de marcos estratégicos para combatir la discriminación y la inequidad relacionadas con el género, la discapacidad, el origen étnico, la orientación sexual, el origen religioso, etc. (consulte el contexto político de la UE presentado en la Introducción). Estos marcos, junto con tratados internacionales como la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad<sup>(28)</sup>, la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño<sup>(29)</sup> y la Convención de las Naciones Unidas sobre la Eliminación de Todas las Formas de Discriminación Contra la Mujer<sup>(30)</sup>, han sido ratificados por los Estados miembros de la UE y los Estados asociados y proporcionan una base estratégica para que los marcos educativos nacionales aborden la inclusión y la discriminación (tratados en el Capítulo 3 de este informe). Sin embargo, el éxito de estos marcos depende de una asignación adecuada y adecuada de recursos, lo que también requiere mecanismos de seguimiento y evaluación, como se ha señalado anteriormente.

Avanzar hacia políticas y prácticas de educación inclusivas se requieren cambios estructurales más profundos. Puede ser necesario, por ejemplo, llevar a cabo una reevaluación de la segregación escolar o de las políticas en torno a la elección de centros escolares y las escuelas selectivas (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020), y abordar la recopilación de los recursos escolares diferenciales y las formas de asistencia financiera y de otro tipo para promover el acceso y la participación de grupos de estudiantes desfavorecidos a una educación general de calidad (tratado en el Capítulo 4 de este informe).

En el ámbito de los centros, un punto de partida clave para promover los principios de inclusión y equidad es abordar el plan de estudios. Esto incluye lo que se enseña y se aprende, junto con su coherencia con los métodos y materiales pedagógicos para apoyar el aprendizaje (OCDE, 2023). Los planes de estudio inclusivos también requieren coherencia entre los documentos curriculares a nivel nacional y las estrategias pedagógicas y los métodos de evaluación (que se tratan en el Capítulo 5 de este informe). Esto va más allá de “qué” se enseña y abarca “cómo” se enseña y “cómo” se evalúa el aprendizaje. Los resultados educativos se ven afectados por la manera en que se gestionan las aulas, y si a algunos estudiantes tienen más tiempo para participar o se les anima a participar más, si se cuestionan las opiniones discriminatorias o si existen diferentes métodos de evaluación para demostrar el aprendizaje. El hecho de proporcionar apoyo específico al aprendizaje y apoyo socioemocional

[and-multiple-discrimination.](#)

<sup>(28)</sup> Véase <https://social.desa.un.org/issues/disability/crpd/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities-crpd>.

<sup>(29)</sup> Véase <https://www.ohchr.org/en/instruments->

[mechanisms/instruments/convention-rights-child.](#)

<sup>(30)</sup> Véase <https://www.ohchr.org/en/instruments-mechanisms/instruments/convention-elimination-all-forms-discrimination-against-women>.

para diferentes grupos también puede ayudar a construir un sentimiento de pertenencia e inclusión más fuertes en la educación y en la sociedad en general (cuestión que se trata en el Capítulo 6 de este informe).

Por último, pero no menos importante, el hecho de impartir planes de estudio inclusivos depende de contar con educadores y personal escolar diversificado, que requieren la necesaria formación y desarrollo profesional. Esto también es válido en términos de crear un entorno escolar que sea inclusivo y combata la desigualdad. La formación inicial del profesorado (FIP) y el desarrollo profesional continuo (DPC) sobre la comprensión de la naturaleza variable de la diversidad, sobre cómo lidiar con cuestiones de discriminación y desigualdad y sobre cómo desafiar las asunciones y actitudes del personal (que se tratan en el Capítulo 7 de este informe) son factores importantes en la creación de entornos educativos que promuevan un mayor sentimiento de pertenencia e inclusión entre el alumnado.

La escolarización durante la pandemia de COVID-19 nos ha demostrado que la educación se puede impartir de diferentes maneras y que los enfoques y métodos pedagógicos pueden adaptarse rápidamente para responder a nuevos desafíos. Esto nos recuerda que podemos evolucionar y adaptarnos rápidamente. Sin embargo, otro resultado de la pandemia ha sido un aumento de las desigualdades en el aprendizaje en Europa, en la medida en que algunos grupos tuvieron menos capacidad que otros para acceder al aprendizaje y a los recursos digitales (Comisión Europea et al., 2022; Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b) y, en general, una generación de estudiantes que ha experimentado una pérdida de aprendizaje (Blaskó et al., 2022). Por lo tanto, es cada vez más importante que se preste atención a las cuestiones de la equidad y promoción de la diversidad, y la inclusión en la educación para mejorar las oportunidades de vida de la población joven de hoy en día. Evidentemente, lo que funciona en un país puede no funcionar en otro, pero podemos seguir aprendiendo de las experiencias de los demás en toda Europa y desarrollar una educación inclusiva en nuestros contextos específicos.

# Capítulo 2. Seguimiento de la discriminación y la diversidad en los centros escolares

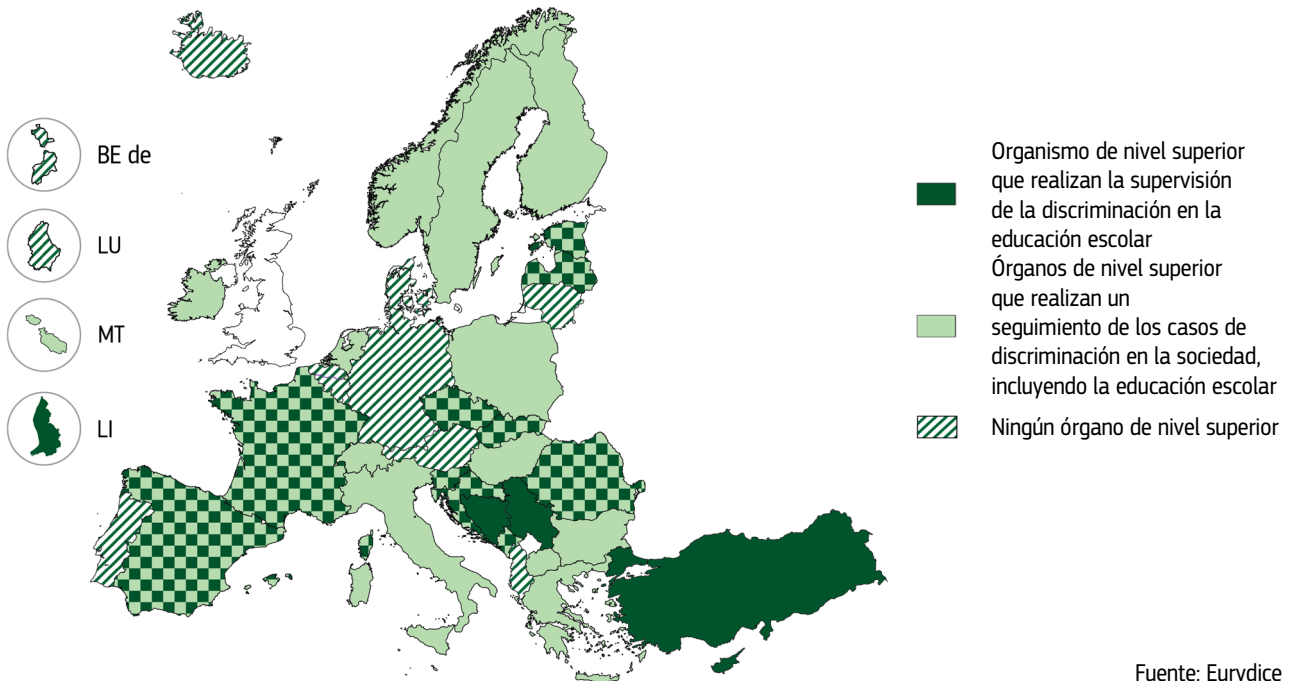
Los sistemas de seguimiento, como organismos especializados y recopilación de datos, pueden ser mecanismos útiles para llamar la atención sobre los grupos en riesgo de discriminación y exclusión. En el contexto de la educación, un seguimiento eficaz puede proporcionar una imagen de la discriminación que experimenta el alumnado en los centros escolares y ayudar a identificar medidas que los países pueden adoptar para hacer frente al problema. En efecto, un seguimiento eficaz puede contribuir a definir prioridades para el desarrollo y la implantación de políticas. Este capítulo analiza algunos de los mecanismos que existen en los sistemas educativos europeos para realizar un seguimiento y hacer frente a la discriminación en la educación escolar. Proporciona una visión general de los órganos o instituciones encargados de supervisar los casos de discriminación en los centros, los motivos de discriminación denunciados con más frecuencia y la disponibilidad de datos sobre las características individuales del alumnado y cómo se utilizan en el contexto de las medidas contra la discriminación en los centros. Por último, el capítulo

proporciona información sobre la cooperación entre las autoridades educativas y diferentes organismos y organizaciones nacionales con el objetivo de prevenir la discriminación y promover la diversidad y la inclusión en los centros.

## 2.1. Órganos de nivel superior que supervisan los casos de discriminación en los centros

En toda Europa, la mayoría de los sistemas educativos informan que cuentan con órganos de nivel superior encargados de supervisar la discriminación en la educación escolar (Figura 2.1). Estos organismos se centran en la discriminación en la sociedad en general, incluidos los centros educativos, o se centran específicamente en la discriminación en la educación escolar.

**Figura 2.1. Órganos de nivel superior que realizan un seguimiento de los casos de discriminación en la educación escolar, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

El papel de los **órganos de nivel superior que se centran en la sociedad en general** consiste normalmente en realizar un seguimiento de los casos de

discriminación, identificar posibles formas de prevenirla, promover la igualdad de oportunidades para todos y brindar asistencia concreta a las víctimas (por ejemplo,

la Oficina Nacional contra la Discriminación Racial [31] en Italia y la Comisión para la Protección contra la Discriminación [32] en Bulgaria). En Finlandia, el Defensor del Pueblo contra la Discriminación (33) y el Defensor del Pueblo para la Igualdad (34) se centran tanto en prevenir la discriminación como en promover la equidad en todos los sectores de la sociedad, incluida la educación y los centros escolares. En Croacia, la Defensora del Pueblo de la República de Croacia (35) trabaja para la promoción y protección de los derechos humanos y la libertad, mientras que el Defensor del Pueblo para la Igualdad de Género (36) y la Defensora del Pueblo para las Personas con Discapacidad (37) realizan un seguimiento y promueven la igualdad de género y los derechos e intereses de las personas con discapacidad, respectivamente.

En España existen varios organismos nacionales que se ocupan de los casos de discriminación en la sociedad; por ejemplo, el Observatorio Español del Racismo y la Xenofobia (OBERAXE) es una plataforma que ofrece información y análisis para combatir el racismo, la discriminación racial, la xenofobia y otras formas de intolerancia, y los incidentes y delitos de odio (38), mientras que la Fundación Pluralismo y Convivencia (39) y el Instituto de la Mujer (40) realizan un seguimiento de las cuestiones relacionadas con la libertad religiosa y la situación de las mujeres en el país, respectivamente.

El **órgano de seguimiento de nivel superior que se centra específicamente en los casos de discriminación en los centros escolares** suele ser el Ministerio de Educación (por ejemplo, en Estonia, Rumanía, Eslovaquia, Bosnia y Herzegovina y Serbia) y sus departamentos, por ejemplo, la Inspección de Educación en Eslovenia (41). En República Checa, la Inspección Escolar Checa (42) es el organismo encargado de evaluar y realizar un seguimiento sistemático de las condiciones, procesos y resultados de la educación y los servicios educativos, incluyendo temas relacionados con la equidad, la discriminación y las desventajas.

Los órganos encargados del seguimiento de la discriminación en el entorno escolar realizan principalmente encuestas internas para obtener una visión general de los incidentes de discriminación experimentados por diferentes grupos de estudiantes, recopilar información para mejorar el clima escolar y proponer medidas que favorezcan la convivencia escolar (por ejemplo, el Observatorio Estatal de la Convivencia

Escolar en España; véase el ejemplo del país a continuación), o recopilan datos estadísticos sobre problemas de conducta, incluidos casos de discriminación (por ejemplo, la División de Trabajo Social Escolar en Liechtenstein [43]).

En **España** existen varios órganos de nivel superior que se ocupan de los casos de discriminación en la educación. Por ejemplo, el Observatorio Estatal de la Convivencia Escolar (44), órgano colegiado de la Administración General del Estado, es el encargado de recoger información para mejorar el clima escolar, analizar las situaciones y proponer medidas para mejorar la convivencia en los centros escolares.

El Foro para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad (45) es un espacio de encuentro, debate, propuesta, promoción y seguimiento de políticas para la inclusión del alumnado con discapacidad en todo el sistema educativo español. El foro redacta informes, elabora propuestas y recomendaciones sobre el trabajo realizado y sobre la situación del alumnado con discapacidad en España.

El plan de prevención de la violencia y promoción de la convivencia (46) de la Comunidad Valenciana es un instrumento para analizar y evaluar los problemas de convivencia en los centros escolares valencianos, a través del cual es posible planificar y coordinar intervenciones para prevenir y solucionar posibles conflictos.

Algunos de los **sistemas educativos sin órganos de seguimiento de nivel superior** informan que el seguimiento de los casos de discriminación se lleva a cabo en otros niveles de la administración. En Polonia, por ejemplo, la investigación de reclamaciones sobre las actividades de las instituciones educativas es responsabilidad de los inspectores escolares, que actúan en nombre de la Autoridad Educativa Regional, como parte de su supervisión pedagógica. Las reclamaciones sobre las actividades de una institución educativa relacionadas con la falta de respeto de los derechos humanos o civiles también pueden presentarse al Comisionado Polaco de Derechos Humanos (47). En la Comunidad francófona de Bélgica, los casos de discriminación se supervisan a nivel local y se informan a la administración educativa de la Comunidad

(31) Véase <https://uniar.it/portale>.

(32) Véase <https://www.kzd-nondiscrimination.com/lavout>.

(33) Véase <https://svriinta.fi/en/front-page>.

(34) Véase <https://tasa-arvo.fi/en/front-page>.

(35) Véase <https://www.ombudsman.hr/en>.

(36) Véase <https://www.prs.hr/cms>.

(37) Véase <https://posi.hr/?lang=en>.

(38) Véase <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

(39) Véase <https://www.pluralismoyconvivencia.es>.

(40) Véase <https://www.inmujeres.gob.es>.

(41) Véase <https://www.gov.si/en/state-authorities/bodies-within>

[ministries/education-inspectorate](https://www.education-inspectorate).

(42) Véase <https://www.csicr.cz/cz>.

(43) Véase [https://www.lv.li/servicenortal2/amtstellen/stabstelle-regierungskanzlei/ii\\_2\\_aeusseres\\_bildung\\_und\\_sport\\_web.pdf](https://www.lv.li/servicenortal2/amtstellen/stabstelle-regierungskanzlei/ii_2_aeusseres_bildung_und_sport_web.pdf).

(44) Véase <https://www.educacionvfp.gob.es/mc/sociedad/convivencia-escolar/observatorio.html>.

(45) Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2010-17707>.

(46) Véase <https://ceice.gva.es/es/web/inclusioeducativa/previ-pla-de-prevencio-de-la-violencia-i-de-promocio-de-la-convivencia>.

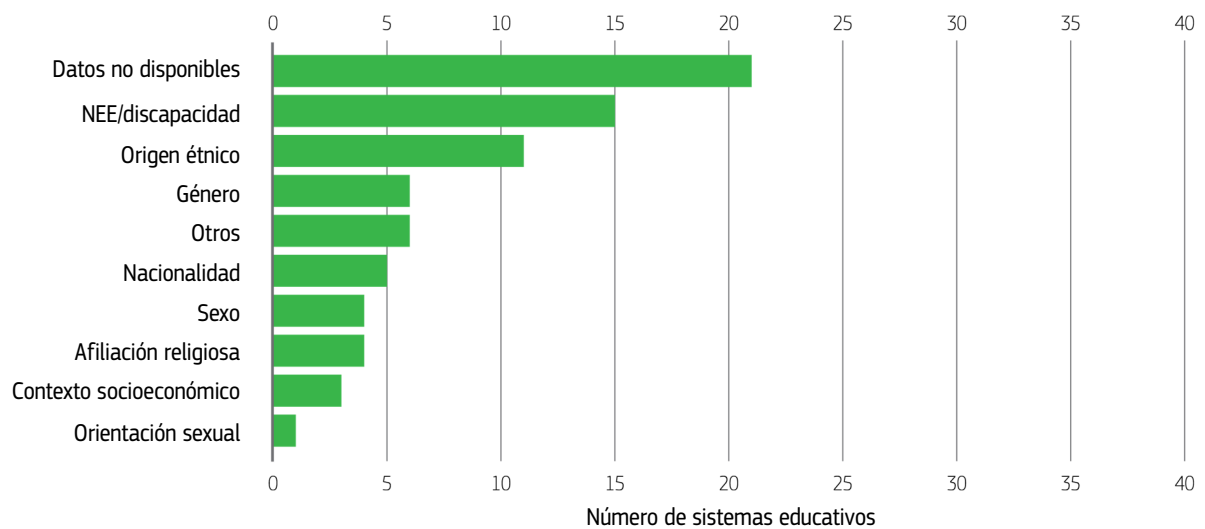
(47) Véase <https://bip.brno.gov.pl/en>.

francófona o al organismo federal responsable <sup>(48)</sup>. Por último, en Alemania, aunque no existe un organismo de nivel superior que supervise la discriminación en los centros, la Agencia Federal Antidiscriminación <sup>(49)</sup> proporciona orientación sobre cómo prevenir incidentes de discriminación y promover la diversidad y la inclusión de diferentes grupos de estudiantes.

## 2.2. Motivos de discriminación en los centros escolares

Para comprender los casos de discriminación y poder desarrollar políticas y acciones para promover la diversidad y la inclusión en el entorno escolar, es importante identificar los motivos que conducen a la discriminación (véanse también los motivos cubiertos por la legislación de la UE en la Introducción). La Figura 2.2 sintetiza los principales motivos por los que se discrimina al alumnado en los centros escolares, según lo informado por los sistemas educativos europeos, basándose en datos oficiales, informes, etc.

**Figura 2.2. Principales motivos en los que se basan los casos de discriminación en los centros escolares, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

### Nota aclaratoria

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan de los motivos más comunes de discriminación en los centros escolares (en orden descendente). En el anexo (Tabla 2.2A) puede encontrarse una descripción general específica de cada país.

En primer lugar, cabe señalar que más de la mitad de los sistemas educativos europeos afirman no tener acceso a datos completos sobre los motivos de discriminación en los centros escolares. Una razón para ello puede ser que los casos de discriminación reconocidos son solo la “punta del iceberg”, debido a que no se denuncian lo suficiente o a casos en los que es muy difícil probar que ha sido un acto de discriminación. Suecia, por ejemplo, declara que muchos casos de discriminación no llegan a la atención del Defensor del Pueblo para la Igualdad, una agencia gubernamental independiente que colabora con la autoridad educativa para promover la igualdad de derechos para todos y,

cuando se denuncian estos casos, no siempre lo constituyen discriminación en términos legales <sup>(50)</sup>.

La mayoría de los sistemas educativos con datos oficiales disponibles indicó las **necesidades educativas especiales o la discapacidad** y el **origen étnico** como los motivos más comunes que conducen a casos de discriminación, seguidos de **género, nacionalidad, sexo, afiliación religiosa, origen socioeconómico y orientación sexual**. Otros motivos de discriminación son la falta de conocimiento de la lengua de escolarización, el color de la piel y otras características culturales distintivas (por ejemplo, en Luxemburgo). Algunos sistemas educativos, como el de Letonia, informaron de casos de discriminación sufrida por estudiantes de origen refugiado de Ucrania en los centros. Turquía mencionó la orientación política como una causa que puede llevar al alumnado a sufrir discriminación.

Algunos sistemas educativos, a pesar de no contar con datos oficiales, sí tienen cierta información sobre los

<sup>(48)</sup> Véase <http://www.enseignement.be/index.php?page=27715#plainte>.

<sup>(49)</sup> Véase <https://www.antidiskriminierungsstelle.de/SharedDocs/downloads/DE/n>

[ublikationen/Leitfaeden/leitfaeden\\_diskriminierung\\_an\\_schulen\\_erkennen\\_u\\_vermeiden.pdf?\\_\\_blob=publicationFile&y=4](ublikationen/Leitfaeden/leitfaeden_diskriminierung_an_schulen_erkennen_u_vermeiden.pdf?__blob=publicationFile&y=4)

<sup>(50)</sup> Véase <https://equineteurope.org/eb/cp-slug-167>.

motivos por los cuales el alumnado sufre discriminación en los centros escolares. Por ejemplo, Finlandia afirma que, aunque no existen datos oficiales, el Defensor del Pueblo contra la Discriminación destaca los siguientes motivos de discriminación en los centros escolares: edad, género, origen, nacionalidad, lengua, creencia religiosa, opinión o actividad política, relaciones familiares, salud, discapacidad y orientación sexual.

De manera similar, República Checa afirmó que la Inspección Escolar no publica periódicamente los motivos por los que se discrimina al alumnado. Sin embargo, la encuesta temática “Evaluación de conductas de riesgo de alumnado de primaria y secundaria con especial atención al ciberacoso”, realizada en 2022/2023 <sup>(51)</sup>, mostró que los motivos más frecuentes de acoso en los centros de primaria (CINE 1 + 2) eran los siguientes: características personales (72 %), otras diferencias físicas (30 %), desventaja social (30 %), ser estudiante de llegada reciente (7 %), discapacidad (4 %), nacionalidad/etnia (7 %), homofobia o transfobia (3 %), género (2 %) y otros motivos (15 %). Se dieron resultados similares en los centros de segunda etapa de secundaria.

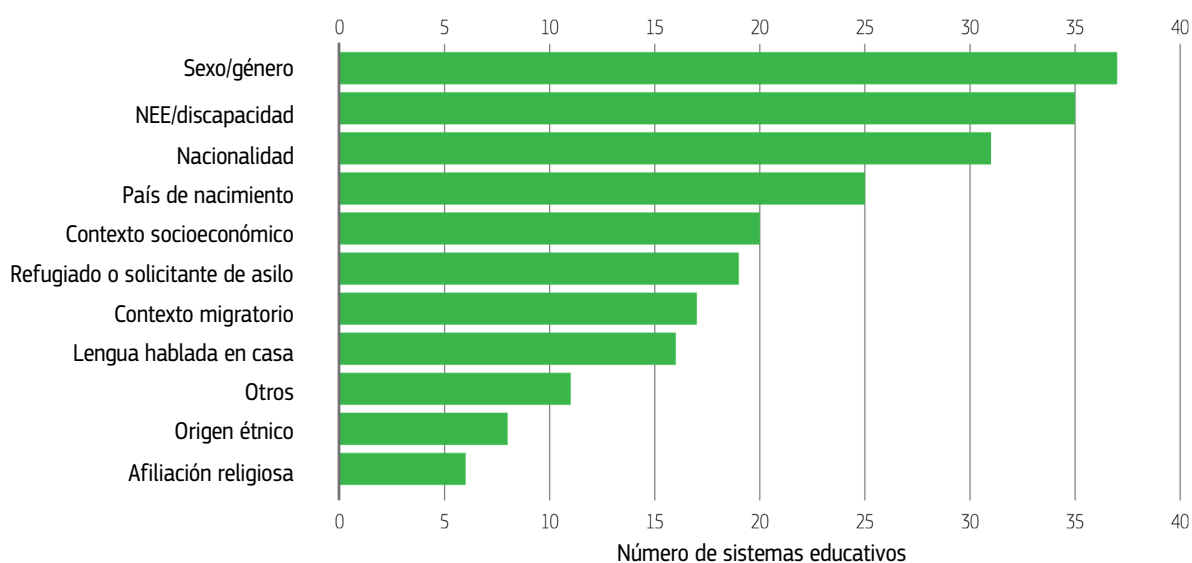
### 2.3. Recopilación de datos desagregados relativos al alumnado

La recopilación de datos personales desagregados suele percibirse como una cuestión delicada por muchos países europeos. Por esta razón, las normas

constitucionales, la legislación de la UE, aplicable a la protección de datos y la Carta de los Derechos Fundamentales, protegen los datos sensibles de naturaleza personal, y la legislación de la UE contra la discriminación prohíbe el uso de dichos datos en perjuicio de los grupos a los que se refieren. Sin embargo, como afirma el Grupo de Alto Nivel sobre No Discriminación, Igualdad y Diversidad de la Comisión Europea, “si se recopilan y procesan respetando plenamente este marco jurídico y las salvaguardias que establece, estos datos son esenciales para que los Estados miembros evalúen su cumplimiento de las obligaciones de derechos humanos y permite a los responsables de políticas diseñar medidas basadas en evidencia para abordar la discriminación, las desigualdades y la exclusión” (2018, p. 6).

En el ámbito de la educación escolar, las autoridades educativas pueden utilizar datos desagregados sobre el alumnado para realizar un seguimiento de la diversidad de sus poblaciones estudiantiles, identificar al alumnado que está en desventaja o en riesgo de sufrir discriminación y comprender los obstáculos a la inclusión (UNESCO, 2021a). Estos datos también permiten a los gobiernos desarrollar políticas basadas en evidencias y realizar un seguimiento de su implantación. La Figura 2.3 ofrece una visión general de los datos sobre las características individuales del alumnado a los que las autoridades educativas de nivel superior de toda Europa afirman tener acceso.

**Figura 2.3. Datos sobre las características individuales del alumnado accesibles a las autoridades educativas de nivel superior, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

<sup>(51)</sup> Véase <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravvy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za>

[chovani-za](https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Tematicke-zpravvy/Tematicka-zprava-%E2%80%93-Hodnoceni-rizikoveho-chovani-za)



### Nota aclaratoria

El gráfico presenta el número de sistemas educativos que informan sobre los datos sobre las características individuales del alumnado a los que tienen acceso (en orden descendente). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 2.3A).

En la mayoría de los sistemas educativos, los datos desagregados se recopilan a nivel nacional o superior con fines estadísticos. Más de la mitad de ellos afirman tener acceso a datos relativos al **sexo o género** de estudiantes, la presencia de estudiantes con **necesidades educativas especiales o discapacidades**, la **nacionalidad y el país de nacimiento** del alumnado y el **contexto socioeconómico**. Menos de la mitad de los sistemas educativos afirman tener acceso a datos sobre el **estado de refugiado, solicitante de asilo o contexto migratorio** del alumnado y la **lengua hablada en casa** por el alumnado. Muy pocos sistemas educativos afirman tener acceso a datos sobre la situación del **origen étnico** del alumnado, y solo seis sistemas educativos (la Comunidad germanófona de Bélgica, Irlanda, Chipre, Rumanía, Liechtenstein y Turquía) informan tener acceso a datos sobre la situación de la **afiliación religiosa** del alumnado.

Además de esto, algunos sistemas educativos afirman tener acceso a otros datos, como la edad del alumnado (por ejemplo, en República Checa y Suecia), su rendimiento académico y la lengua de escolarización (por ejemplo, en España), el apoyo educativo que recibe el alumnado (por ejemplo, en España y Letonia) y si el alumnado vive en zonas rurales o urbanas, o en departamentos de ultramar (por ejemplo, en Francia).

Algunos sistemas educativos cuentan con una base de datos nacional que recopila datos sobre el número total de estudiantes y sus características personales. El sistema de información en materia de educación de Estonia<sup>(52)</sup>, por ejemplo, es un registro nacional basado en la web que recopila datos sobre el sistema educativo, incluido el alumnado. En Italia, el Registro Nacional de Estudiantes es un servicio en línea al que pueden acceder el Ministerio de Educación, los centros y otras entidades autorizadas, que recopila datos sobre las características de estudiantes, incluida su edad y rendimiento académico<sup>(53)</sup>. En Islandia, Statistics Iceland<sup>(54)</sup> recopila, procesa y difunde datos educativos, incluida información del alumnado, mediante un cuestionario enviado al equipo directo de los centros escolares.

Los datos desagregados se utilizan en la mayoría de los sistemas educativos como herramienta para el desarrollo o evaluación de políticas, ya que proporcionan información con base sólida que puede ayudar a comprender la afectación de una determinada medida en un grupo específico de estudiantes. Los sistemas educativos informan que los datos desagregados son especialmente relevantes para evaluar las medidas destinadas a apoyar la educación inclusiva. En Portugal<sup>(55)</sup>, por ejemplo, los datos sobre el número de estudiantes con necesidades educativas especiales se utilizan para evaluar la eficacia de las medidas de apoyo especializadas o la necesidad de reforzarlas.

Los datos desagregados también se utilizan para brindar apoyo al alumnado o para ayudar a los centros a detectar y analizar problemas y necesidades con mayor precisión, y a planificar programas de intervención apropiados, utilizando recursos donde más se necesitan. Por ejemplo, algunos sistemas educativos informan que asignan recursos a los centros de acuerdo con el número de estudiantes con necesidades educativas especiales. Este es el caso, por ejemplo, de Grecia, Croacia, Italia y Eslovenia, donde los centros pueden reducir el tamaño de las aulas y tener un orientador para coordinar las actividades, o un docente de apoyo (ver también el Capítulo 4, Sección 4.1).

Las autoridades educativas también establecen programas específicos en función del número de estudiantes que no hablan la lengua de escolarización (por ejemplo, en el contexto de DASPA (*Dispositif d'Accueil et de Scolarisation des élèves PrimoArrivants et Assimilés*) y FLA (*Français langue d'apprentissage*)<sup>(56)</sup> en la Comunidad francófona de Bélgica, el Decreto sobre la escolarización de alumnado recién llegado a la Comunidad germanófona de Bélgica<sup>(57)</sup> y las acciones del ministerio para apoyar a la comunidad educativa ucraniana en Grecia<sup>(58)</sup>. Irlanda utiliza datos desagregados para proporcionar apoyo adicional, incluidos recursos adicionales, a los centros con alumnado de la población viajera del país<sup>(59)</sup>.

Por último, algunos sistemas educativos informan que utilizan datos desagregados de estudiantes para realizar investigaciones y evaluaciones sobre políticas de equidad y financiación de equidad (por ejemplo, en la Comunidad flamenca de Bélgica<sup>[60]</sup>) o para realizar investigaciones en el campo de la educación (por ejemplo, en Alemania<sup>[61]</sup>).

<sup>(52)</sup> Véase <https://www.ehis.ee>.

<sup>(53)</sup> Véase <https://www.istruzione.it/accesso-sidi>.

<sup>(54)</sup> Véase <https://www.statice.is/statistics/society/education>.

<sup>(55)</sup> Véase [https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B\\$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021\\_Publicacao\\_PublicoME.xlsx](https://www.dgeec.mec.pt/np4/%7B$clientServletPath%7D?newsId=1363&fileName=EI2021_Publicacao_PublicoME.xlsx).

<sup>(56)</sup> Véase [https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275\\_005.pdf](https://www.gallilex.cfwb.be/document/pdf/46275_005.pdf).

<sup>(57)</sup> Véase [https://ostbelgienbildung.be/desktondefault.aspx/tabid-2231/4271\\_read-51040](https://ostbelgienbildung.be/desktondefault.aspx/tabid-2231/4271_read-51040).

<sup>(58)</sup> Véase <https://www.minedu.gov.gr/oukraniki-eknaideftiki-koinotita>.

<sup>(59)</sup> Véase

<https://www.gov.ie/pdf/?file=https://assets.gov.ie/220043/d6b98002-a904-427f-b48a-0fa0af756ea7.pdf#page=null>.

<sup>(60)</sup> Véase [https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/OvA/JAZfrc/notoolbar.htm?document=LIP-Publiek%2FPubliek\\_Leerlingenkenmerken.gvw&host=PubliekQV5%40cww100163&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;anonymous=true](https://dataloep-publiek.vlaanderen.be/OvA/JAZfrc/notoolbar.htm?document=LIP-Publiek%2FPubliek_Leerlingenkenmerken.gvw&host=PubliekQV5%40cww100163&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;anonymous=true).

<sup>(61)</sup> Véase <https://www.kmk.org/dokumentation-statistik/statistik/schulstatistik.html>.

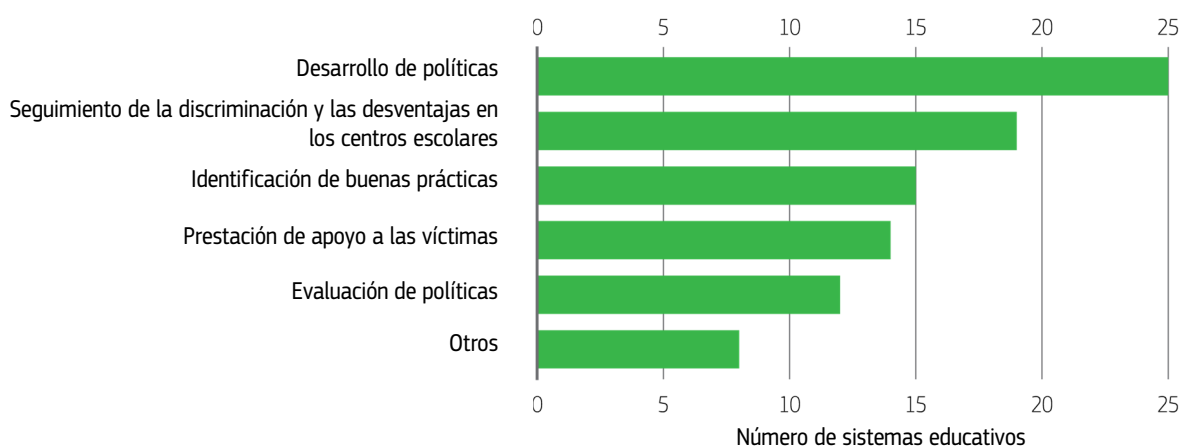
## 2.4. Cooperación con organismos de igualdad y otras organizaciones independientes

Las autoridades educativas suelen cooperar con diferentes organismos u organizaciones con el objetivo de prevenir la discriminación y promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares. Según los datos analizados para este informe, todos los sistemas educativos participantes informan sobre colaboraciones continuas con organismos de igualdad u otras organizaciones independientes activas en el campo de la diversidad y la inclusión.

Las autoridades educativas trabajan en particular con los organismos nacionales de igualdad que forman

parte de la Red Europea de Organismos de Igualdad de Trato <sup>(62)</sup>. Estos organismos son entidades públicas que se dedican principalmente a ayudar a las víctimas de la discriminación, a supervisar e informar sobre cuestiones de discriminación y a contribuir a la sensibilización sobre los derechos y a una sociedad que valore la igualdad. Están obligados legalmente a hacerlo en relación con uno, algunos o todos los motivos de discriminación cubiertos por la legislación de la UE: sexo, origen racial o étnico, religión o creencias, discapacidad, edad u orientación sexual. Desempeñan un papel fundamental en la arquitectura de no discriminación de la UE. La Figura 2.4 presenta las principales áreas de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos nacionales de igualdad.

**Figura 2.4. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos de igualdad, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

### Nota aclaratoria

- La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre una cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos nacionales de igualdad en las áreas enumeradas (en orden descendente).
- En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 2.4A).

En general, los datos muestran que el principal ámbito de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos nacionales de igualdad es el **desarrollo de políticas**. De hecho, el ministerio de educación de un país suele consultar a los organismos de igualdad cuando redacta nuevas leyes que apoyan la inclusión de estudiantes en los centros escolares. En Polonia, por ejemplo, las recomendaciones de la Oficina del Comisionado para los Derechos

Humanos <sup>(63)</sup> las utilizó el Ministerio de Educación y Ciencia para desarrollar el programa de acción nacional para la igualdad de trato 2022-2030 <sup>(64)</sup>, cuyo objetivo es apoyar un sistema educativo inclusivo, desarrollar relaciones positivas en el entorno escolar y ayudar a los centros escolares y el profesorado que trabajan con estudiantes con necesidades educativas especiales. De manera similar, en Eslovaquia, el Ministerio de Educación, Ciencia, Investigación y Deporte cooperó con el Centro Nacional Eslovaco de Derechos Humanos <sup>(65)</sup> durante las negociaciones relacionadas con la modificación de las leyes de educación <sup>(66)</sup>. En Letonia, el Ministerio de Educación y Ciencia también considera periódicamente las recomendaciones del organismo para la igualdad, la Oficina del Defensor del Pueblo de la República de Letonia <sup>(67)</sup>, en el desarrollo de leyes y normas.

<sup>(62)</sup> Véase <https://www.equineteurope.org>.

<sup>(63)</sup> Véase <https://bip.brpo.gov.pl/en>.

<sup>(64)</sup> Véase

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/download.xsp/WMP20220000640/O/M>

[20220640.pdf](#).

<sup>(65)</sup> Véase <https://www.snslo.sk/en>.

<sup>(66)</sup> Véase <https://www.slov-lex.sk/legislativne-procesy/SK/I.P/2022/502>.

<sup>(67)</sup> Véase <https://www.tiesibsargs.lv/en/homenage>.



En **Lituania** existe una estrecha cooperación entre las autoridades educativas y la Oficina del Defensor del Pueblo para la Igualdad de Oportunidades en cuestiones relativas al desarrollo de políticas y la sensibilización sobre cuestiones de discriminación. Los responsables de formular políticas educativas consultan principalmente al organismo lituano para la igualdad en la elaboración de estrategias y herramientas para la integración y el respeto de los derechos humanos en la educación y en el desarrollo de programas de formación de docentes <sup>(68)</sup>.

En mayo de 2021, la Oficina del Defensor del Pueblo para la Igualdad de Oportunidades entregó al Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte unas conclusiones “Sobre la evaluación del Programa General de Desarrollo de Competencias para la Vida”. El servicio recomendó complementar el programa con los siguientes temas: evaluación crítica de los estereotipos de género, habilidades para reconocer relaciones saludables y dañinas, cultura del consentimiento, habilidades de comunicación no violenta, reconocimiento y respuesta a formas de violencia de género. El organismo también destacó que el programa carecía de temas relacionados con la prevención de la discriminación, que no prestaba atención a sensibilizar sobre los prejuicios existentes sobre los rasgos de identidad personal y que no promovía iniciativas encaminadas a comprender y aceptar la diversidad en la sociedad. La conclusión también destacó la importancia de incluir medidas para la prevención de la violencia sexual en edades tempranas, de la violencia de género y de la violencia doméstica.

En 2020, la Oficina del Defensor del Pueblo para la Igualdad de Oportunidades, junto con el Centro Lituano de Derechos Humanos, el Centro de Desarrollo para la Igualdad de Oportunidades y la agencia de publicidad social Nomoshiti, continuaron el proyecto “BRIDGE: reforzar las comunidades locales para luchar eficazmente contra la violencia de género en el entorno próximo”, cuyo principal objetivo es permitir a las comunidades reconocer y actuar ante la violencia de género y promover la prevención eficaz de la violencia. La mayoría de las actividades implantadas en el ámbito del proyecto se centraron en desarrollar la competencia del personal educativo para reconocer y responder a la violencia de género en el entorno escolar y llevar a cabo todo tipo de acciones de prevención para

lograr cambios a largo plazo. En 2021, expertos de la Oficina del Defensor del Pueblo para la Igualdad de Oportunidades y socios del proyecto, en colaboración con las comunidades escolares y teniendo en cuenta las recomendaciones internacionales, prepararon una guía que proporciona herramientas para una implementación consistente y más efectiva de la prevención de la violencia de género y la violencia doméstica, con el fin de ayudar a crear un ambiente seguro en el centro escolar.

Los organismos para la igualdad también colaboran con las autoridades educativas en el **seguimiento de la discriminación y las desventajas en los centros escolares**, incluida la recopilación de datos al tiempo que se investigan posibles casos de discriminación experimentados por estudiantes (por ejemplo, en República Checa <sup>[69]</sup> y Albania <sup>[70]</sup>), proporcionando recomendaciones al Ministerio de Educación y redactando informes sobre la situación real en los centros escolares (por ejemplo, en Croacia <sup>[71]</sup> y Eslovenia <sup>[72]</sup>) o poniéndose en contacto con la institución competente cuando sea necesario realizar más investigaciones (por ejemplo, en Estonia <sup>[73]</sup>).

Otra amplia esfera de cooperación es la **identificación de buenas prácticas** para prevenir y combatir la discriminación y promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares. Las autoridades educativas y los organismos de igualdad comparten, por ejemplo, experiencias, proyectos, materiales educativos y actuaciones destacadas e innovadoras en materia de igualdad de oportunidades en educación (p. ej., en las distintas comunidades autónomas de España <sup>[74]</sup>): promueven el acceso a los derechos, fomentan la tramitación de denuncias y apoyan acciones de sensibilización o formación (por ejemplo, en Francia <sup>[75]</sup>); desarrollan talleres y diferentes acciones relacionadas con la prevención de la discriminación en los centros escolares (por ejemplo, en Montenegro <sup>[76]</sup>); o preparan guías de igualdad para personal educativo (por ejemplo, en Finlandia <sup>[77]</sup>).

Los organismos para la igualdad y las autoridades educativas también pueden **prestar apoyo a las víctimas de discriminación**. En España <sup>(78)</sup>, por ejemplo, el Ministerio de Igualdad, a través del Consejo para la Eliminación de la Discriminación Racial o Étnica, cuenta con una red de centros repartidos por todo el

<sup>(68)</sup> Véase <https://lvovbe.lt/wp-content/uploads/2023/05/annual-report-2021.pdf>.

<sup>(69)</sup> Véase <https://www.zakonynprolidi.cz/cs/1999-349>.

<sup>(70)</sup> Véase <https://www.kmd.al>.

<sup>(71)</sup> Véase <http://ombudsman.hr/bronisi/Zakon%20o%20%20PP.pdf>.

<sup>(72)</sup> Véase <https://zaqovornik.si/izdelki-zaqovornika/priporocila>.

<sup>(73)</sup> Véase <https://volinik.ee/en/kasulikke/voliniku-tegevuste-ulevaade>.

<sup>(74)</sup> Véase <https://www.educacionyfp.gob.es/mc/intercambia/red-intercambia.html>.

<sup>(75)</sup> Véase <https://www.defenseurdesdroits.fr/fr/autorite/haute-autorite-de->

<lutte-contre-les-discriminations-et-pour-legalite>

<sup>(76)</sup> Véase

<https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Inkluzivnoobrazovanje.aspx>

<sup>(77)</sup> Véase

[https://iulkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OK\\_M\\_2022\\_44.pdf?sequence=4&isAllowed=v](https://iulkaisut.valtioneuvosto.fi/bitstream/handle/10024/164421/OK_M_2022_44.pdf?sequence=4&isAllowed=v).

<sup>(78)</sup> Véase

<https://igualdadynodiscriminacion.igualdad.gob.es/redOficinas/portada/home.htm>

país para dar apoyo a personas que puedan haber sido víctimas de discriminación por origen racial o étnico, ya sea en educación u otras áreas. De manera similar, en las comunidades francófona y flamenca de Bélgica, una de las principales actividades de Unia, el Centro Interfederal para la Igualdad de Oportunidades <sup>(79)</sup>, es proporcionar asesoramiento y asistencia jurídica a estudiantes que han recibido un trato injusto en el centro escolar.

Los organismos para la igualdad también pueden desempeñar un papel en la **evaluación de las políticas**. Algunos sistemas educativos informan que los organismos para la igualdad supervisan la implantación de leyes y normativas (por ejemplo, en Estonia <sup>[80]</sup>, Croacia <sup>[81]</sup> y Eslovenia <sup>[82]</sup>), o realizan encuestas sobre la situación de la igualdad de oportunidades en los centros (por ejemplo, en las comunidades francófona y flamenca de Bélgica <sup>[83]</sup>) y envían sus recomendaciones al ministerio de educación correspondiente para mejorar o modificar tales normativas.

Por último, algunos sistemas educativos informan sobre otras áreas de cooperación, incluida la organización de grupos de trabajo destinados a discutir casos específicos de discriminación (por ejemplo, en República Checa) o a crear conciencia sobre cuestiones relativas a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades y la desigualdad de género (por ejemplo, en la Comunidad germanófona de Bélgica) y la organización de sesiones de formación dirigidas a docentes y personal pedagógico (por ejemplo, en

Dinamarca, España y Malta).

En Islandia, aunque no existe un organismo nacional para la igualdad que forme parte de la Red Europea de Organismos de Igualdad de Trato, existe un organismo similar, la Oficina del Defensor del Niño <sup>(84)</sup>, que inicia procedimientos formales/legales cuando recibe denuncias sobre posible discriminación en los centros. Además, el organismo formula propuestas de mejora en todos los aspectos relacionados con la infancia, incluida la educación. Para ello, el defensor del pueblo puede solicitar cualquier información a las autoridades de más alto nivel y tiene libre acceso a todas las instituciones para la población infantil.

Además de cooperar con los organismos nacionales para la igualdad, casi todas las autoridades educativas de nivel superior también cooperan con otros organismos y organizaciones, incluidas organizaciones no gubernamentales (ONG), en cuestiones relacionadas con la prevención y la lucha contra la discriminación y la promoción de la diversidad y la inclusión en la educación. De hecho, estas organizaciones pueden desempeñar un papel esencial en la sensibilización sobre los problemas de discriminación en diferentes niveles y en la promoción de la inclusión, trabajando en estrecho contacto con las autoridades educativas, por un lado, y los centros escolares y comunidades locales (y, por tanto, a menudo con las víctimas de la discriminación), por otro lado. La Figura 2.5 muestra los principales campos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y otras organizaciones activas en el ámbito de la diversidad y la inclusión en el centro escolar.

<sup>(79)</sup> Véase <https://www.unia.be/en>.

<sup>(80)</sup> Véase <https://volinik.ee/kasulikku/voliniku-tegevuste-ulevaade>.

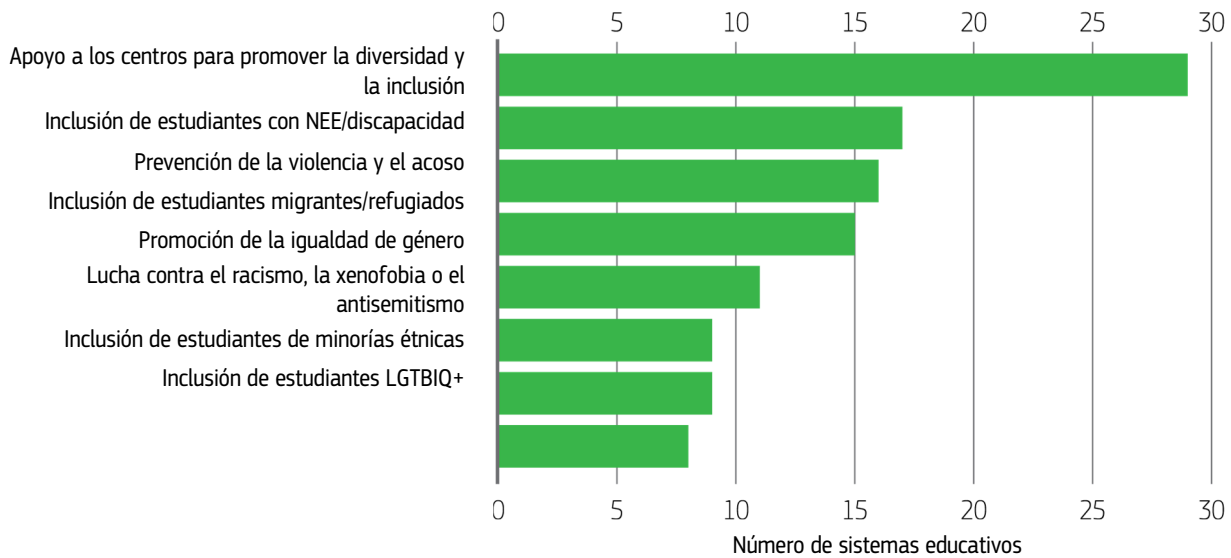
<sup>(81)</sup> Véase [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020\\_07\\_85\\_1593.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2020_07_85_1593.html) y <http://ombudsman.hr/propisi/Zakon%20o%20OPP.pdf>.

<sup>(82)</sup> Véase <https://zakovornik.si/izdelki-zakovornika/ocene-diskriminatornosti-predpisov>.

<sup>(83)</sup> Véase <https://www.unia.be/en/publications-statistics/publications/diversity-barometer-education-2018>.

<sup>(84)</sup> Véase <https://www.barn.is/english>.

**Figura 2.5. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y otras organizaciones activas en el ámbito de la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

**Nota aclaratoria**

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y otras organizaciones, por ejemplo, ONG, en las áreas enumeradas (en orden descendente). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 2.5A).

La mayoría de los sistemas educativos informan que esta cooperación tiene como objetivo garantizar el **apoyo a los centros para promover la diversidad y la inclusión**, fomentar la igualdad en la educación y prevenir la discriminación. El Centro para el Desarrollo Educativo de Varsovia <sup>(85)</sup> y el Centro de Iniciativas Educativas de Letonia <sup>(86)</sup>, por ejemplo, organizar formación, conferencias, seminarios y talleres dirigidos a los centros escolares y al personal docente con el fin de reforzar la educación inclusiva. El Centro Danés para el Ambiente Pedagógico <sup>(87)</sup> produce, procesa y difunde resultados de investigaciones y encuestas, de modo que el conocimiento relevante pueda alimentar iniciativas que apuntan a fortalecer el bienestar y la inclusión del alumnado y mejorar el entorno de aprendizaje. El proyecto chipriota “Acciones de inclusión escolar y social” <sup>(88)</sup>, cofinanciado por el Fondo Social Europeo (FSE), tiene como objetivo mitigar el impacto negativo de la crisis económica en la educación y prevenir la exclusión social de grupos vulnerables de estudiantes a través de diversas medidas, incluidos programas para

reforzar el aprendizaje, apoyo psicosocial a estudiantes y sus familias y proporcionando equipamiento tecnológico.

Aparte de este tipo general de apoyo, los sistemas educativos colaboran con otras organizaciones para prestar apoyo específico a estudiantes en riesgo de discriminación. Un ámbito de cooperación muy extendido se refiere a las acciones destinadas a la **inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad**. La Agencia Sueca para la Participación <sup>(89)</sup>, por ejemplo, desarrolla y difunde información sobre los obstáculos a la participación que experimenta el alumnado con discapacidad. En España, la Confederación Estatal de Personas Sordas <sup>(90)</sup> y la Confederación Española de Familias de Personas Sordas <sup>(91)</sup> desarrollan acciones encaminadas a brindar una atención educativa de calidad que afecte directamente al alumnado sordo o con discapacidad auditiva, y publicar trabajos de investigación, estudios o materiales que se desarrollen como resultado de acciones conjuntas.

Algunos sistemas educativos informan que cooperan con otras organizaciones en cuestiones específicas como la **prevención de la violencia y el acoso**, por ejemplo, en Islandia, donde el Consejo Asesor sobre Acoso escolar <sup>(92)</sup> proporciona asesoramiento y apoyo a la comunidad escolar o investiga casos de acoso escolar cuando un centro escolar o municipio no ha podido resolver un caso de manera satisfactoria.

<sup>(85)</sup> Véase <https://www.ore.edu.pl/2018/01/centre-for-education-development>.

<sup>(86)</sup> Véase <https://iic.lv/about-cei>.

<sup>(87)</sup> Véase <https://dcum.dk>.

<sup>(88)</sup> Véase [http://www.moec.gov.cy/eavp/dراسi\\_drase.html](http://www.moec.gov.cy/eavp/dراسi_drase.html).

<sup>(89)</sup> Véase <https://www.mfd.se>.

<sup>(90)</sup> Véase <http://www.cnse.es/inmigracion/index.php?lang=en>.

<sup>(91)</sup> Véase <http://www.fiapas.es>.

<sup>(92)</sup> Véase [https://vefir.mms.is/flattibaekur/hamsefni/faerad\\_eineltismala\\_ens/2](https://vefir.mms.is/flattibaekur/hamsefni/faerad_eineltismala_ens/2).

Los sistemas educativos también informan de cooperación con organizaciones independientes que se centran en la **inclusión de estudiantes migrantes y refugiados**, como en el caso de República Checa <sup>(93)</sup> y Luxemburgo (consulte el ejemplo nacional a continuación).

En **Luxemburgo**, el Servicio de Mediación <sup>(94)</sup> es responsable de mantener al alumnado en el centro y de su inclusión e integración. Esta entidad se ocupa de las reclamaciones y denuncias relacionadas con estudiantes en riesgo de abandono escolar prematuro, pero también de cuestiones relacionadas con la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales y la integración de alumnado de origen migrante. La misión del mediador escolar es gestionar situaciones en las que el centro escolar no proporciona la formación adecuada o no funciona de acuerdo con la misión que se le ha confiado, o en las que el centro escolar o el servicio bajo la autoridad del ministro encargado de la educación nacional no cumple con las leyes, reglamentos u otras instrucciones vigentes. El mediador ayuda al alumnado (y a su familia) en este proceso. Para ello, y cuando una denuncia es considerada justificada por el mediador escolar, se lleva a cabo una investigación y, tras haber hablado del asunto con los diferentes servicios o centros educativos implicados, el mediador puede, si es necesario, formular una recomendación para el centro escolar o el servicio dependiente del Ministerio de Educación, Infancia y Juventud. El mediador escolar puede asesorar a los diferentes servicios y centros escolares implicados, sugerir soluciones o hacer recomendaciones al ministro encargado de la educación nacional en Luxemburgo. Estas propuestas pretenden mejorar el funcionamiento de los servicios y centros escolares en los que ha tenido que intervenir el mediador. El mediador elabora un informe anual relativo a su ámbito de actividad en el que reitera recomendaciones útiles. El informe, que se publica en el sitio web del Ministerio de Educación, Infancia y Juventud, se envía al parlamento y al gobierno.

Las autoridades educativas y otras organizaciones también trabajan juntas para la **promoción de la igualdad de género**, con acciones destinadas a realizar un seguimiento de la igualdad de género y producir ejemplos prácticos y herramientas concretas para la implantación de la igualdad de género en los centros escolares (por ejemplo, la Agencia Sueca para la Igualdad de Género <sup>(95)</sup> y los proyectos realizados en Portugal; ver el ejemplo nacional a continuación).

En **Portugal**, “CCC va a la escuela” <sup>(96)</sup> es un proyecto artístico-pedagógico de la asociación sin ánimo de lucro Corazones Coronados, aprobado por el Ministerio de Educación en 2016; refuerza la importancia de que los estudiantes y las estudiantes conozcan sus derechos. Dirigido a estudiantes de noveno grado, consiste en un juego que se lleva a cabo en el contexto del aula, seguido de ejercicios pedagógicos con la clase, liderados por un técnico del CCC. El juego tiene como objetivo promover la reflexión sobre cuestiones de la vida escolar cotidiana como la violencia, el acoso escolar y el ciberacoso. Este proyecto cuenta con el apoyo de la Secretaría de Estado de Ciudadanía e Igualdad y ha llegado a más de 130 centros escolares y a más de 7 762 estudiantes.

En el marco de las subvenciones del Espacio Económico Europeo y Noruega, “IgualPro – las profesiones no tienen género” <sup>(97)</sup> es un proyecto de investigación-acción promovido por la Comisión para la Igualdad en el Trabajo y el Empleo, cuyo principal objetivo es combatir la segregación sexual en las opciones educativas y profesionales de chicas y chicos y la consiguiente segregación de las opciones profesionales. Esto se lleva a cabo deconstruyendo los estereotipos asociados a las diferentes áreas de estudio y profesiones, con especial atención a áreas en las que existe una segregación efectiva entre chicas y chicos.

Existe, además, una colaboración con organizaciones en **combatir el racismo, la xenofobia o el antisemitismo**, como en el caso de la Dirección de Evaluación, Previsión y Seguimiento del Desempeño (DEPP) <sup>(98)</sup> en Francia, que proporciona periódicamente estadísticas sobre el acoso a la Comisión Nacional Consultiva sobre los Derechos Humanos. En España, OBERAXE <sup>(99)</sup> recopila y analiza datos sobre el racismo y la xenofobia en la sociedad, incluida la educación, para seguir la situación y las perspectivas de evolución a través de una red de información.

Algunos sistemas educativos informan sobre una cooperación oficial para promover la **inclusión de estudiantes de minorías étnicas** en los centros escolares. En Bulgaria, por ejemplo, el Centro para la Integración Educativa de Niños y Estudiantes de Minorías Étnicas <sup>(100)</sup> desarrolla, implanta y financia programas y proyectos para un proceso sostenible de integración educativa de alumnado y estudiantes de minorías étnicas y el desarrollo de una educación intercultural.

<sup>(93)</sup> Véase <https://meta-ops.eu/home>.

<sup>(94)</sup> Véase <https://men.public.lu/fr/publications/rapports-activite-ministere/autres-rapports/service-mediation-scolaire-2021.html>.

<sup>(95)</sup> Véase <https://iamstalldhetmsyndiheten.se>.

<sup>(96)</sup> Véase [http://www.aemiraflores.edu.pt/ioomla2/docs/ccc\\_vai\\_escola.pdf](http://www.aemiraflores.edu.pt/ioomla2/docs/ccc_vai_escola.pdf).

<sup>(97)</sup> Véase <https://eeagrants.org/archive/2014-2021/projects/PT-WORKLIFE-0017>.

<sup>(98)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/les-enquetes-nationales-de-climat-scolaire-et-de-victimation-323459>.

<sup>(99)</sup> Véase <https://www.inclusion.gob.es/oberaxe/es/index.htm>.

<sup>(100)</sup> Véase <https://cojduem.mon.bg>.

Finalmente, el número de sistemas educativos que afirman colaborar con otras organizaciones es menor en el caso de avanzar en la **inclusión de estudiantes LGTBIQ+**. Algunos sistemas indican acciones generales como el ofrecimiento de información, enseñanza y cursos sobre una variedad de temas relacionados con el sexo, el género, el cuerpo y la sexualidad (por ejemplo, en Dinamarca <sup>[101]</sup> y Suecia <sup>[102]</sup>); otros mencionan un apoyo más específico al alumnado que sale del armario, a estudiantes transgénero en su transición y, en general, para abordar el acoso homofóbico y transfóbico (por ejemplo, en Malta <sup>[103]</sup>).

## 2.5. Resumen

Realizar un seguimiento de la discriminación en los centros escolares es un elemento importante en la promoción de la diversidad y la inclusión en la educación. La mayoría de los países europeos informan que cuentan con organismos de nivel superior encargados de supervisar los casos de discriminación, incluso en la educación escolar. Sin embargo, al mismo tiempo, más de la mitad de los sistemas educativos indican no tener acceso a datos completos sobre los principales motivos de discriminación en los centros escolares. La mayoría de los sistemas educativos con datos disponibles señalan que las necesidades educativas especiales o la discapacidad y el origen étnico son los motivos más comunes de discriminación en los centros escolares; el género, la nacionalidad, el sexo, la afiliación religiosa, el entorno socioeconómico y la orientación sexual se consideran motivos de discriminación comparativamente con menos frecuencia. Esto puede deberse a una notificación deficiente de casos o a casos en los que es difícil demostrar que se ha producido discriminación.

La mayoría de las autoridades educativas de toda Europa afirman tener acceso a datos estudiantiles desagregados sobre sus características individuales. Los datos se refieren con mayor frecuencia al sexo o género de estudiantes, la presencia de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad, nacionalidad, país de nacimiento y nivel socioeconómico. Menos de la mitad de los sistemas educativos afirman tener acceso a datos sobre la condición de refugiado/solicitante de asilo o migrante del alumnado y la lengua hablada en casa, y solo una minoría tiene acceso a datos sobre la afiliación religiosa del alumnado y su origen étnico.

Los sistemas educativos informan que utilizan los datos desagregados de estudiantes principalmente como herramienta para el desarrollo o evaluación de políticas, ya que proporcionan información basada en evidencias, que puede ayudar a comprender el impacto de una determinada medida en un grupo específico de estudiantes. Los datos desagregados también se utilizan para prestar apoyo a estudiantes o para ayudar a los centros escolares a planificar programas de intervención apropiados, utilizando recursos donde más se necesitan.

Todos los sistemas educativos afirman cooperar con organismos u organizaciones independientes, incluidos los organismos nacionales de igualdad, para combatir la discriminación en la educación escolar. Los ámbitos de cooperación más comunes son la elaboración de políticas y el apoyo a los centros escolares para promover la diversidad y la inclusión, fomentar la igualdad en la educación y prevenir la discriminación.

<sup>(101)</sup> Véase <https://sexoosamfund.dk/en>.

<sup>(102)</sup> Véase <https://www.murcf.se/sites/default/files/2019/08/onpna-skolan-2019.pdf>.

<sup>(103)</sup> Véase

<https://educationsservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf>.

## Capítulo 3. Legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares

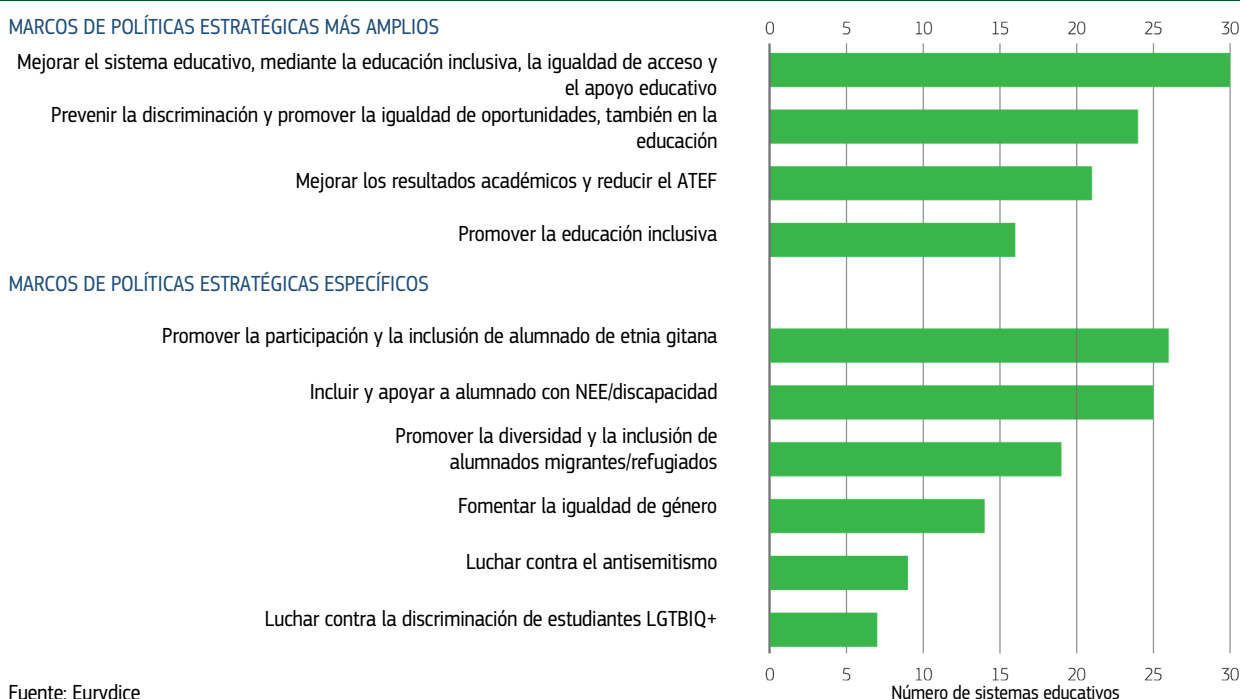
La promoción de la diversidad y la inclusión en los centros escolares se puede tratar de diversas maneras. Los marcos legales y las declaraciones internacionales y europeas, como las mencionadas en el Capítulo 1, expresan el objetivo común de prohibir todas las formas de discriminación en la educación y lograr la igualdad de oportunidades en la educación. Estos instrumentos proporcionan una base importante para el desarrollo y la implantación de marcos y acciones de políticas nacionales, que pueden ayudar a eliminar las barreras existentes en la educación y promover sistemáticamente la igualdad, la diversidad y la inclusión en los centros escolares (UNESCO, 2018).

Este capítulo presenta la legislación, las estrategias y los planes de acción de nivel superior para promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares que están actualmente en vigor en toda Europa. En otras palabras, describe los marcos políticos generales existentes que abordan cuestiones relacionadas con la

promoción de la igualdad, la diversidad y la inclusión en la educación, así como la prevención y lucha contra la discriminación y otras barreras al acceso y participación en los centros escolares.

Los resultados demuestran que tales marcos políticos existen en todos los sistemas educativos y, casi en todas partes, cubren todos los niveles de educación escolar, es decir, desde la educación primaria hasta la segunda etapa de educación secundaria. La recopilación de datos no investigó la implantación o el impacto de los marcos de las políticas existentes. Sin embargo, su existencia indica el compromiso de los sistemas educativos europeos de tratar algunos de los desafíos a los que se enfrentan estudiantes, docentes y centros escolares. Dichas barreras pueden superarse si se dispone de recursos adecuados (financieros, humanos, físicos, etc.) y si se garantiza el seguimiento y la evaluación de los resultados para alcanzar los objetivos estratégicos (UNESCO, 2018).

**Figura 3.1. Objetivos principales de la legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023**



Fuente: Eurydice



**Nota aclaratoria**

El gráfico presenta el número de sistemas educativos que informan al menos de una ley, estrategia o plan de acción de nivel superior dedicado a los principales objetivos enumerados (en orden descendente). Distingue entre marcos de políticas estratégicas con un objetivo principal más amplio y aquellos que se centran en un tipo específico de discriminación o grupos de estudiantes. En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 3.1A).

La Figura 3.1 (y el análisis a continuación) proporciona una visión general de los principales objetivos de la legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior informados que promueven la diversidad y la inclusión en los centros escolares. Muestra el número de sistemas educativos europeos que afirman contar al menos con un marco político correspondiente actualmente en vigor. La figura distingue entre los marcos políticos más amplios que apuntan a mejorar el sistema educativo y los resultados del aprendizaje, prevenir la discriminación y promover la educación inclusiva, por un lado, y aquellos que están dirigidos específicamente a ciertas formas de discriminación o grupos de estudiantes, por el otro. Los primeros a veces se refieren a grupos de estudiantes desfavorecidos o en riesgo de discriminación; sin embargo, estos últimos suelen abordar con más detalle los desafíos que enfrentan estos grupos y las acciones que deben tomarse.

**3.1. Marcos políticos estratégicos más amplios que promueven la diversidad y la inclusión**

Entre los marcos políticos más amplios, la legislación, las estrategias y los planes de acción de nivel superior más ampliamente reportados apuntan a **mejorar el sistema educativo**, es decir, son leyes, estrategias y

documentos oficiales similares, de carácter genérico, que pretenden regular y mejorar la calidad de la educación escolar a través, entre otros aspectos, de un enfoque en la promoción de la educación inclusiva, la igualdad de acceso y el apoyo adecuado. En algunos sistemas educativos, como los de República Checa (consulte el ejemplo nacional a continuación), Letonia <sup>(104)</sup> y Eslovaquia <sup>(105)</sup> –estos marcos políticos generales enfatizan la necesidad de que los centros atiendan fundamentalmente el aprendizaje y el bienestar de todo el alumnado. Algunos de los marcos políticos también resaltan las necesidades de grupos específicos de estudiantes, como aquellos con necesidades educativas especiales (por ejemplo, en Dinamarca <sup>[106]</sup> o Italia <sup>[107]</sup>), de origen migrante (por ejemplo, en Chipre <sup>[108]</sup>) o de entornos socioeconómicos menos favorables (por ejemplo, Eslovenia <sup>[109]</sup>), o destacan la importancia de garantizar la igualdad de género (por ejemplo, en Suecia <sup>[110]</sup>). En otros sistemas educativos (por ejemplo, en Estonia <sup>[111]</sup>, Francia <sup>[112]</sup> y Malta <sup>[113]</sup>), los marcos políticos generales subrayan los principios y medidas de la educación inclusiva y la igualdad de acceso y apoyo para todo el alumnado, independientemente de su sexo, nacionalidad, origen socioeconómico, necesidades educativas especiales, etc.

La estrategia de la política educativa de República Checa hasta 2030+ <sup>(114)</sup> tiene como objetivo preparar el sistema educativo del país para nuevos desafíos y abordar los problemas que persisten dentro del sistema educativo checo. La Estrategia 2030+ describe las prioridades que se abordarán en el período especificado, especialmente en el ámbito de la educación escolar y la educación y los cuidados de la primera infancia (es decir, niveles CINE 0 a 3), el aprendizaje no formal y el aprendizaje permanente. La estrategia tiene dos objetivos principales: el primero es transformar el contenido de la educación, centrándose en fortalecer las competencias necesarias para una vida cívica, profesional y personal activa; el segundo es reducir las desigualdades en el acceso a una educación de

<sup>(104)</sup> Guías de desarrollo educativo 2021-2027 (<https://likumi.lv/ta/id/324332-par-izolitibas-attistibas-pamatnostadnem-2021-2027-qadam>).

<sup>(105)</sup> El programa nacional de desarrollo educativo 2018-2027 (<https://www.minedu.sk/data/att/13450.pdf>).

<sup>(106)</sup> Ley danesa sobre educación primaria y primera etapa de secundaria, 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/1396>); Ley danesa de segunda etapa de educación secundaria de 2022 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lta/2022/957>).

<sup>(107)</sup> Ley de Reforma Educativa n.º 107/2015 (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:legge:2015-07-13:107>) y el Decreto legislativo n.º 66 sobre "normas para la promoción de la inclusión escolar de estudiantes con discapacidad" (<https://www.normattiva.it/uri-res/N2Ls?urn:nir:stato:decreto.legislativo:2017-066>).

<sup>(108)</sup> Plan estratégico 2023-2025 del Ministerio de Educación, Deportes y Juventud ([http://archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratiqiko\\_schedio\\_vpan\\_2023\\_2025.pdf](http://archeia.moec.gov.cy/mc/642/stratiqiko_schedio_vpan_2023_2025.pdf)).

<sup>(109)</sup> Ley de organización y financiación de la educación de 2021 ([https://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVI\\_okt21\\_spremembe\\_EN\\_don\\_211118.pdf](https://zakonodaja.sio.si/wp-content/uploads/sites/10/2011/08/ZOFVI_okt21_spremembe_EN_don_211118.pdf)).

<sup>(110)</sup> Plan de estudios para la educación obligatoria, la educación infantil y el centro de tiempo libre 2022 (<https://www.skolverket.se/getFile?file=9718>).

<sup>(111)</sup> Ley de centros escolares básicos y centros de educación secundaria superior, vigente desde 2010 (<https://www.riioiteataia.ee/es/eli/509112022002/consolide>).

<sup>(112)</sup> Véase el enfoque sistemático en Francia para tratar la diversidad y la inclusión combinando características culturales, estructurales y personales. <https://www.education.gouv.fr/une-nouvelle-dynamique-pour-la-formation-et-la-vie-de-l-eleve-denuis-2017-325157>.

<sup>(113)</sup> El marco 2014-2024 para la estrategia educativa de Malta (<https://education.gov.mt/en/resources/documents/policy%20documents%202014/booklet%20esm%202014-2024%20eng%2019-02.pdf>).

<sup>(114)</sup> Véase [https://www.msmt.cz/uploads/brozura\\_52030\\_en\\_fin\\_online.pdf](https://www.msmt.cz/uploads/brozura_52030_en_fin_online.pdf).

calidad y permitir el máximo desarrollo del potencial de toda la comunidad estudiantil. El segundo objetivo se desarrolla a través de las siguientes líneas estratégicas:

- educación inclusiva: brindar oportunidades equitativas de acceso a una educación de calidad para todo el alumnado; esforzarse por lograr un entorno común y satisfacer las necesidades educativas de todo el alumnado independientemente de sus características personales o circunstancias socioeconómicas; mejorar la calidad de la educación en los centros escolares y regiones que están rezagadas con respecto a otras partes del sistema educativo y apoyar a los docentes en el desarrollo del potencial de toda esta población;
- personalización de la enseñanza: personalizar la enseñanza e introducir prácticas didácticas para permitir la educación de grupos diversos; fortalecer las competencias de los docentes en formas y métodos de trabajo innovadores que tengan en cuenta la igualdad de género, con énfasis en factores específicos de la educación de chicas o chicos;
- trabajo pedagógico: revisar el marco curricular, permitiendo diferenciar la enseñanza de acuerdo con las necesidades de los estudiantes y brindando formación y tutoría a docentes; fortalecer los métodos de evaluación formativa en los centros escolares, ya que promueven el aprendizaje y animan al alumnado a asumir responsabilidades; centrar parte del apoyo financiero y no financiero en fortalecer y mejorar la calidad del personal docente en regiones y centros escolares con bajo rendimiento;
- diferenciación externa: proporcionar mayor apoyo financiero y metódico a los centros con una concentración de estudiantes de entornos desfavorecidos, en particular para garantizar la financiación de actividades y programas de apoyo; reducir la tasa de abandono escolar y crear condiciones para que los que lo abandonan prematuramente obtengan calificaciones; al mismo tiempo, reducir el número de estudiantes que alcanzan niveles muy bajos de alfabetización y fortalecer la calidad de la educación en las escuelas y regiones con una alta proporción de estos estudiantes, reduciendo así las disparidades interregionales e intrarregionales en el rendimiento educativo;
- consecución del éxito: crear oportunidades para

que todo el alumnado logre el éxito educativo, independientemente de su origen socioeconómico o familiar, condición de salud o cualquier otra desventaja;

- cooperación con las familias: promover la responsabilidad de los padres en el cuidado y la educación, y el papel de las familias en la educación; fortalecer la cooperación entre la familia y el centro escolar, tanto formando al profesorado como proporcionando apoyo metódico a los consejos escolares, mejorando la información y aumentando la confianza mutua; formar profesionalmente a escuelas y profesores para que se comuniquen eficazmente con los padres; en el ámbito interministerial, centrarse en la sensibilización temprana de las familias de alumnado de entornos desfavorecidos para que se den cuenta de la importancia de una educación preescolar y de una educación primaria y primera etapa de educación secundaria de calidad y, cooperando con el centro escolar, apoyar a sus hijos en el camino hacia el desarrollo de las competencias que necesitarán en la vida.

Después de la legislación, las estrategias y los planes de acción de nivel superior que apuntan a mejorar los sistemas educativos en general, los siguientes más comunes son aquellos que tienen un enfoque temático en **prevenir la discriminación y promover la igualdad de oportunidades** (indicado por más de la mitad de los sistemas educativos). Aquí se incluye legislación contra la discriminación que también cubre el área de la educación y planes de acción nacionales contra el racismo, exigidos por el plan de acción contra el racismo de la UE <sup>(115)</sup>, que incluyen un enfoque en la educación escolar (por ejemplo, en los Países Bajos <sup>(116)</sup> o Portugal; ver el ejemplo de país a continuación). Los marcos estratégicos de algunos países en este ámbito se centran en otras formas específicas de discriminación, como la segregación (por ejemplo, en Rumanía <sup>[117]</sup>), o destacan la importancia de promover la igualdad de derechos y oportunidades independientemente del sexo, la identidad o expresión transgénero, el origen étnico, la religión u otras creencias, la discapacidad, la orientación sexual o la edad (por ejemplo, en Suecia <sup>[118]</sup>).

Después del plan de acción de la **UE** contra el racismo, el plan nacional 2021-2025 para combatir el racismo y la discriminación <sup>(119)</sup> fue preparado

<sup>(115)</sup> Véase <https://eur-lex.europa.eu/legal-content/FN/TXT/?uri=COM%3A2020%3A0565%3AFIN>.

<sup>(116)</sup> Programa nacional contra la discriminación y el racismo 2022 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/rapporten/2022/08/30/nationaal-programma-tegen-discriminatie-en-racisme-2022>).

<sup>(117)</sup> Orden marco sobre la prohibición de la segregación escolar en las instituciones de educación preuniversitaria, 2016 (<https://www.edu.ro/ordin-cadru-nr-61.342.11.2016-privind->

<interzicerea-segreg%C4%83rii-%C8%99colare-%C3%AFn-unit%C4%83%C8%9Bile-de-%C3%AFny%C4%83%C8%9B%C4%83m%C3%A2nt>.

<sup>(118)</sup> Ley contra la discriminación, 2008 (<https://www.do.se/choose-language/english/discrimination-act-2008567>).

<sup>(119)</sup> Plan nacional de lucha contra el racismo y la discriminación 2021-2025

(<https://www.portugal.gov.pt/download-ficheiros/ficheiro.aspx?v=%3d%3d>



durante la Presidencia **portuguesa** del Consejo de la UE, y define una estrategia integrada con enfoques tanto transversales como específicos. Según lo recomendado por el parlamento portugués, el plan nacional reconoce el racismo como un problema estructural e identifica áreas clave de intervención, desde la educación hasta la seguridad, la justicia, la salud, la vivienda, el empleo y la recopilación de datos. El plan nacional defiende la igualdad, se opone firmemente a la segregación y afirma una visión de la comunidad que rechaza cualquier forma de marginación de su ciudadanía y lucha contra las desigualdades estructurales. Las principales medidas propuestas por el plan nacional en el área de educación son las siguientes:

- diversificar el desarrollo curricular, concretamente mediante la mejora del “aprendizaje esencial” (*Aprendizagens Essenciais*), el uso de imágenes y recursos sobre la diversidad y la presencia histórica de grupos discriminados, procesos de discriminación y racismo, incluidos los procesos de colonialismo histórico y esclavitud;
- proporcionar recursos didácticos que promuevan una educación orientada a la igualdad y la no discriminación, incluidos relatos de hechos históricos y su afectación en el racismo moderno;
- promover la igualdad étnica y racial en el proceso educativo, implantar mecanismos en los centros escolares con miras a empoderar a las víctimas de la discriminación (diseñados para escuchar, registrar, intervenir y apoyar), y recopilar datos sobre la escolarización (por ejemplo, tasa de retención, finalización, abandono escolar);
- promover cursos de portugués como lengua de acogida (PLA);
- reforzar la lucha contra el racismo y la discriminación en medidas como el programa de áreas educativas prioritarias de intervención (TEIP), la Red de Escuelas para la Educación Intercultural (REEI) y el Programa *Escolhas*, adaptando y mejorando las iniciativas desarrolladas en estos ámbitos;
- promover el conocimiento de libros, sin discriminar a personas ni grupos, a través del Plan Nacional de Lectura (PNL), y fortalecer la difusión por parte de la Red de Bibliotecas Escolares de propuestas educativas para la lectura, las artes y

la cultura, integradas en el currículo, desde una perspectiva interdisciplinaria, perspectiva crítica y emancipadora;

- valorizar la temática de la inclusión en los proyectos apoyados por el programa Erasmus+, que ha elegido este tema como una de sus prioridades transversales con vistas a eliminar las prácticas discriminatorias asociadas a los sistemas de educación y formación.

La existencia de legislación, estrategias y planes de acción de alto nivel destinados específicamente a **mejorar los resultados académicos o reducir el ATEF** se registran en poco más de la mitad de todos los sistemas educativos europeos. Estos marcos de políticas generalmente pretenden brindar apoyo universal y específico para abordar las desventajas educativas y mejorar las experiencias y resultados de aprendizaje del alumnado. En algunos sistemas educativos —como los de Hungría <sup>(120)</sup>, los Países Bajos <sup>(121)</sup> y Portugal <sup>(122)</sup>— el apoyo selectivo incluye un enfoque específico en el alumnado y los centros afectados por desventajas socioeconómicas. De manera similar, un marco político en Italia <sup>(123)</sup> establece intervenciones especiales destinadas a reducir las disparidades territoriales en el nivel de secundaria y combatir el abandono escolar. En Estonia (ver el ejemplo nacional a continuación), la estrategia destinada a mejorar los resultados académicos y reducir el ATEF incluye un enfoque específico en apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales o el de origen migrante.

En **Estonia**, el objetivo general de la estrategia educativa para 2021-2035 <sup>(124)</sup> consiste en equipar a la población de conocimientos, competencias y actitudes que la preparen para alcanzar su potencial en su vida personal, profesional y social y contribuir a promover la calidad de vida y al desarrollo sostenible global en Estonia. En el marco del primer objetivo estratégico (oportunidades de aprendizaje diversificadas y accesibles), se hace especial hincapié en garantizar oportunidades de aprendizaje flexibles, la accesibilidad a una educación de alta calidad y apoyo al aprendizaje para reducir las tasas de abandono escolar prematuro, y explotar el potencial de todos los individuos al máximo. Las acciones bajo este objetivo incluyen el desarrollo y la implantación de un enfoque global para apoyar al

[3dBOAAB%2blCAAAAAABAAZNDI3NgYAMgHeaqUAAA%3d](https://nit.hu/ionszabaly/2020-1551-30-22).

<sup>(120)</sup> La estrategia de educación pública 2021-2030 (<https://nit.hu/ionszabaly/2020-1551-30-22>).

<sup>(121)</sup> Carta a la Cámara de Representantes sobre visión sobre igualdad de oportunidades en educación básica, 2023 (<https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2023/03/10/aan-de-tweede-kamer-visie-kansengelijkheid-funderend-onderwijs>), y la carta a la asamblea de representantes acerca de la educación y el entorno escolar en educación primaria, 2022 ([https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister%20Wiersma%20\(Primair%20en%20Voort](https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2022/07/07/programma-school-en-omgeving-in-het-funderend-onderwijs#:~:text=Minister%20Wiersma%20(Primair%20en%20Voort)

[ezet-het%20onderwijs%20en%20de%20omgeving](http://www.doe.mec.pt/tein)).

<sup>(122)</sup> Programa de áreas educativas prioritarias de intervención (<http://www.doe.mec.pt/tein>).

<sup>(123)</sup> Reducción de las disparidades territoriales y lucha contra el abandono escolar para 2022-2024 (<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6739250/Orientamenti+per+le+attuazione+degli+interventi+nelle+scuole+%281%29.pdf/2613376a-03b7-8957-a2a9-b80b0e5f99df?t=1657797058216>).

<sup>(124)</sup> Estrategia educativa 2021-2030 (<https://www.hm.ee/en/ministry/ministry/strategic-planning-2021-2035#edu>).

alumnado con necesidades educativas especiales y de origen migrante.

En el ámbito de la legislación, las estrategias y los planes de acción más amplios de nivel superior (informado por más de un tercio de los sistemas educativos), el menos mencionado es la **promoción de la educación inclusiva**. Entre los sistemas educativos que indican tales marcos políticos se encuentra el de Italia, cuya legislación se remonta a 1977 <sup>(125)</sup> suprime las clases diferenciales y establece el principio de inclusión de todo el alumnado con discapacidad en los centros de primaria y secundaria. Otros sistemas educativos con estrategias en este ámbito son los de España <sup>(126)</sup>, Malta <sup>(127)</sup>, Eslovaquia (ver el ejemplo nacional continuación) y Montenegro <sup>(128)</sup>; el objetivo principal de estas estrategias es garantizar que todo el alumnado tenga acceso a educación de calidad, a intervención y apoyo para lograr el éxito en el aprendizaje dentro de un sistema educativo inclusivo. Esto significa que la educación debe estar disponible y ser accesible para todo el alumnado de todas las edades, incluido el que se enfrenta a desafíos, estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades, el de origen migrante o de entornos socioeconómicos o geográficamente desfavorecidos, e independientemente de su sexo, origen étnico o religión y orientación sexual.

La estrategia **eslovaca** de un enfoque inclusivo en la educación 2021-2023 <sup>(129)</sup> es un documento destinado a mejorar la situación actual en el ámbito de la educación para todo el alumnado de todos los centros escolares, sin distinción alguna. El documento presenta la filosofía básica de la educación inclusiva en entornos de educación infantil, centros de primaria, secundaria y universidades. Por lo tanto, la atención se centra no solo en los centros escolares, sino también en otras instituciones educativas, y no solo en la educación formal, sino también en la educación informal. El objetivo principal es lograr un sistema educativo inclusivo que brinde educación a todos con respeto por las diferencias individuales y las diversas

necesidades educativas de cada estudiante. Al mismo tiempo, el enfoque inclusivo tiene como objetivo apoyar el desarrollo de todas las personas que participan en la vida de cada estudiante. Todos deben tener la oportunidad de desarrollar su potencial personal en el centro más próximo a su lugar de residencia (o al que decidan asistir). Los centros deben respetar la singularidad de cada persona y proporcionar educación, métodos educativos y formas de evaluación adaptadas a cada estudiante. La parte de apoyo de la estrategia está representada por seis áreas prioritarias: educación inclusiva y medidas de apoyo; asesoramiento y prevención educativa; eliminación de la segregación en la educación y la formación; eliminación de barreras educativas; preparación y educación del personal docente y profesional; y desestigmatización.

### 3.2. Marcos políticos estratégicos específicos que promueven la diversidad y la inclusión

Entre la legislación, las estrategias y los planes de acción de nivel superior que promueven la diversidad y la inclusión y que se centran en una forma específica de discriminación o grupo objetivo, los más indicados están relacionados con **promover la participación y la inclusión de estudiantes de etnia gitana**. Estos marcos políticos, incluidos los que se pueden encontrar, por ejemplo, en Bulgaria (ver el ejemplo nacional a continuación), Italia <sup>(130)</sup>, Lituania <sup>(131)</sup> y Austria <sup>(132)</sup>, son en su mayoría estrategias más amplias de integración de la población gitana, que abarcan diferentes ámbitos de la vida, incluida la educación. En Eslovenia existen ambos tipos: una estrategia más amplia de inclusión de la población gitana que abarque diferentes ámbitos de la vida, incluida la educación <sup>(133)</sup>, y una estrategia y un plan de acción específicos para la inclusión de estudiantes de etnia gitana en los centros escolares <sup>(134)</sup>.

<sup>(125)</sup> Normas sobre evaluación de los alumnos y supresión de los exámenes de recuperación y otras normas que modifican el sistema escolar, Ley 517/1977 (art. 2. y 7) (<https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/sq>).

<sup>(126)</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a4>).

<sup>(127)</sup> Una política de educación inclusiva en las escuelas, 2022 (<https://web.archive.org/web/20230305111223/https://education.gov.mt/en/NSS5/Documents/Policy%20on%20Inclusive%20Education%20n%20Schools.pdf>).

<sup>(128)</sup> La estrategia de educación inclusiva 2019-2025 (<https://www.skolskiportal.edu.me/Inkluzivno%20obrazovanje/Strategija%20Inkluzivnog%20obrazovanja%202019-2025.pdf>).

<sup>(129)</sup> Véase <https://www.minedu.sk/data/att/23120.pdf>.

<sup>(130)</sup> La estrategia nacional 2021-2023 para la igualdad, la inclusión y la participación de los gitanos y sinti (<https://unar.it/portale/web/quest/strategia-rsc-2020-2030>).

<sup>(131)</sup> Plan de medidas para la integración de la población gitana en la sociedad lituana para 2022-2023 (<http://www.romuplatformalt/wp-content/uploads/2022/11/%C4%AFsakymas-d%C4%97I-Rom%C5%B3-integracijos-%C4%AF-Lietuvos-visualizacija-%C4%99-priemon%C5%B3-plano-2022%E2%80%932023-patvirtinimo-%C4%AEV-33-2022-07-01.pdf>).

<sup>(132)</sup> Estrategia austriaca para la población gitana (<https://www.bundeskanzleramt.gv.at/themen/volksgruppen/roma-strategie.html>).

<sup>(133)</sup> El programa nacional de acciones 2021-2030 del Gobierno de la República de Eslovenia en favor de la población gitana ([https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetiNPLUR\\_2130.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/sprejetiNPLUR_2130.pdf)).

<sup>(134)</sup> La estrategia 2021-2023 para la educación del alumnado de etnia gitana (<https://www.gov.si/assets/ministrstva/MIZS/SRI/Romi/Strategija-VIZ-Romov-2021-2030.docx>).

La estrategia nacional para la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana de la República de **Bulgaria** por (2021-2030) <sup>(135)</sup> es un documento marco que establece directrices para la implementación de políticas para la inclusión socioeconómica y la participación de la población gitana. En este documento, el término “gitano” se utiliza como término general. Incluye grupos de personas que tienen características culturales y sociales más o menos similares, pero no idénticas. Su autoidentificación también puede variar. En Bulgaria, algunas de las personas que la población circundante percibe como de etnia gitana tienden a identificarse como búlgaros, turcos, rumanos, etc. No toda la población gitana está sujeta a exclusión social, pero toda ella puede ser discriminada y privada de sus derechos. La estrategia aplica un enfoque integrado común y específico a la población vulnerable de origen gitano, e incluye también apoyo a las personas desfavorecidas de otros grupos étnicos. Para lograr el objetivo a largo plazo de garantizar una igualdad efectiva y reducir las disparidades entre la población gitana y el resto de la población, la estrategia, siguiendo el enfoque establecido en el marco estratégico de la UE para los gitanos <sup>(136)</sup>, establece tres objetivos horizontales en los ámbitos de la igualdad, la inclusión y la participación, y cuatro objetivos sectoriales, en los ámbitos de la educación, la salud, la vivienda y el empleo.

El objetivo general en el área de la educación es crear las condiciones para la implantación de una educación inclusiva y de calidad; para la integración educativa de estudiantes de grupos vulnerables, incluidos los de origen gitano; y para establecer una educación intercultural. Los objetivos asociados a esta meta son los siguientes:

- promover la cobertura, inclusión y reintegración efectivas de estudiantes de grupos vulnerables, incluidos los gitanos, en la educación infantil y escolar obligatoria;
- proporcionar condiciones para la implantación de una educación inclusiva y la integración educativa de estudiantes de grupos vulnerables, incluidos los gitanos;
- mejorar la calidad de la educación en escuelas infantiles y centros escolares con concentración de estudiantes de grupos vulnerables, incluidos los gitanos;
- superar los procesos de diferenciación (la llamada

segregación y segregación secundaria) en los centros de educación infantil y los centros escolares de primaria mediante medidas educativas para la eliminación de la segregación;

- preservar y desarrollar la identidad cultural de estudiantes con diversos marcadores étnico-culturales, incluidos los gitanos, mediante la promoción de la educación intercultural, como parte integral del proceso de modernización del sistema educativo búlgaro;
- fomentar una interacción efectiva entre la institución educativa y la familia, centrándose en las de grupos vulnerables, incluidos los gitanos;
- fomentar la participación de personas de grupos vulnerables, incluidos los gitanos, en la educación continuada o la formación profesional o la educación superior.

La legislación, estrategias y planes de acción específicos de nivel superior dedicados a la **Inclusión y el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad** también se informa ampliamente. La mayoría de estos marcos políticos establecen el derecho de esta población estudiantil a la educación en entornos convencionales, promueven el desarrollo de entornos de enseñanza inclusivos y determinan el apoyo que se debe brindar (ver el ejemplo nacional a continuación; ver también el Capítulo 4, Sección 4.1). Algunos de los recientes documentos políticos estratégicos en este ámbito tienen un enfoque temático particular, por ejemplo, en garantizar no solo la accesibilidad física, sino también la accesibilidad digital para estudiantes con necesidades educativas especiales (por ejemplo, en Grecia <sup>[137]</sup>) o garantizar la igualdad, la equidad y la protección contra la discriminación para estudiantes con discapacidad en entornos educativos inclusivos (por ejemplo, en Montenegro <sup>[138]</sup>).

En **Austria**, el Plan de Acción Nacional para la Discapacidad 2022-2030 <sup>(139)</sup> es la segunda estrategia política del gobierno federal destinada a seguir implantando la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en vigor desde 2008). Abarca muchos ámbitos de la vida y propone medidas para mejorar las condiciones de vida de las personas con discapacidad de una forma sostenible. En el área de la educación escolar, el plan de acción subraya el compromiso del gobierno de establecer una cultura de enseñanza y aprendizaje inclusiva. Esto significa

<sup>(135)</sup> La estrategia nacional 2021-2030 de la República de Bulgaria para la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana (<https://nccedi.government.bg/en/node/451>).

<sup>(136)</sup> Véase el marco estratégico de la UE para la igualdad, la inclusión y la participación de la población gitana (<https://eur-lex.europa.eu/legal-content/EN/TXT/?uri=CELEX%3A52020DC0620>).

<sup>(137)</sup> El plan de acción nacional 2020 por los derechos de las personas con discapacidad (<https://www.primeminister.gr/wp->

<content/uploads/2020/12/2020-ethniko-sxedio-drasis-amea.pdf>).

<sup>(138)</sup> La estrategia 2022-2027 para la protección de las personas con discapacidad contra la discriminación y la promoción de la igualdad (<https://www.gov.me/dokumenta/e9659c4e-e7f6-41f2-ab98-0fd115b80601>).

<sup>(139)</sup> Véase <https://www.sozialministerium.at/Themen/Soziales/Menschen-mit-Behinderungen/Nationaler-Aktionsplan-Behinderungs.html>.

crear oportunidades de educación y formación participativas e inclusivas adaptadas a las necesidades y habilidades del alumnado. Promover la diversidad es el principio rector central. En concreto, el plan de acción propone los siguientes objetivos:

- evaluar, a escala nacional, el ejercicio de identificación de las necesidades educativas especiales;
- promover la inclusión como una cuestión transversal a tener en cuenta en las reformas actuales y futuras;
- desarrollar y poner a prueba centros de competencia para la educación inclusiva para brindar un conocimiento especializado en necesidades especiales e inclusión educativa;
- fortalecer la cooperación en equipos multiprofesionales;
- reforzar el desarrollo y la consolidación jurídica de ofertas educativas inclusivas (con especial atención a la lengua de signos austriaca);
- integrar de la mejor manera posible estudiantes con necesidades educativas específicas en clases ordinarias;
- ampliar la inclusión y reforzar la cooperación entre centros ordinarios y especiales en el marco de agrupaciones de centros;
- permitir la inclusión en la segunda etapa de educación secundaria con miras a lograr los objetivos educativos de esos centros;
- aumentar el número de cualificaciones educativas de estudiantes con discapacidad o deficiencia en la segunda etapa de educación secundaria.

Alrededor de la mitad de los sistemas educativos informan del desarrollo de marcos políticos estratégicos específicos que **promueven la diversidad y la inclusión de estudiantes de origen migrante y estudiantes refugiados**. Estos marcos políticos generalmente se destinan a orientar la integración, la escolarización y el apoyo de estudiantes recién llegados o aquellos que no dominan la lengua de escolarización. Algunos marcos políticos que entran en esta categoría tienen un enfoque temático particular, por ejemplo, en la enseñanza de la lengua materna (por ejemplo, en Dinamarca <sup>[140]</sup>), o se basan en los principios de la educación intercultural (por ejemplo, en Grecia <sup>[141]</sup>). En otros sistemas educativos, los marcos políticos se

dirigen a estudiantes refugiados en general (por ejemplo, en Alemania <sup>[142]</sup>) o estudiantes de Ucrania más específicamente (por ejemplo, en República Checa <sup>[143]</sup> y España [ver el ejemplo de país a continuación]).

El Plan de Contingencia de **España** para la Atención educativa Integral a los estudiantes ucranianos desplazados <sup>[144]</sup> afirma en su primer punto que, de conformidad con la ley, las administraciones públicas deben tomar medidas para integrar en el sistema educativo a los estudiantes recién llegados. Su escolarización deberá adaptarse a las características y necesidades de cada estudiante, y teniendo en cuenta su edad. Posteriormente, previa evaluación de la capacidad académica de cada estudiante, se podrá adaptar según convenga. El plan también establece que las Administraciones educativas (nacionales y autonómicas) deben tener la competencia necesaria para desarrollar programas específicos para estudiantes con deficiencias lingüísticas graves, y asesorar a los padres o tutores de cada estudiante sobre los derechos, deberes y oportunidades que implica la integración en el sistema educativo español. España ha concedido protección temporal a la población ucraniana desplazada por el conflicto. Las personas beneficiarias de protección temporal que no dispongan de recursos suficientes podrán beneficiarse de servicios sociales y sanitarios. Las Administraciones educativas con competencias de ejecución y desarrollo normativo, más allá de la legislación básica, son las comunidades autónomas, a excepción de Ceuta y Melilla, dos ciudades autónomas cuyas competencias educativas recaen en el Ministerio de Educación y Formación Profesional (MEFP). Esto implica que las actuaciones de escolarización, integración y apoyo educativo, y las inversiones que las acompañan, serán desarrolladas por las comunidades autónomas sobre la base de las directrices generales marcadas por el MEFP. En Ceuta y Melilla el MEFP es el responsable de todas las actuaciones.

Un número más reducido de sistemas educativos (alrededor de un tercio) informaron sobre legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior que **promueven la igualdad de género**. En algunos casos

<sup>[140]</sup> Ley ministerial sobre la enseñanza de la lengua materna, 2014 (<https://www.retsinformation.dk/eli/lt/2014/689>).

<sup>[141]</sup> Medidas para la educación en lengua griega y la educación intercultural (<https://www.minedu.gov.gr/prosf-ekpaideusi>).

<sup>[142]</sup> Declaración sobre la integración de los jóvenes refugiados a través de la educación, 2016 ([https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2016/2016\\_10\\_06-Erklaerung-Integration.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2016/2016_10_06-Erklaerung-Integration.pdf)).

<sup>[143]</sup> Ley de medidas en el ámbito de la educación en relación con el conflicto armado en el territorio de Ucrania provocado por la invasión de las tropas de la Federación Rusa, 2022 (<https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2022-67>).

<sup>[144]</sup> Plan de contingencia español para la atención educativa integral al alumnado ucraniano desplazado, 2022 (<https://www.boe.es/buscar/doc.php?id=BOE-A-2022-5288>).



—como sucede en República Checa <sup>(145)</sup>, Portugal <sup>(146)</sup> y Eslovaquia <sup>(147)</sup>—, estos marcos políticos incluyen estrategias generales que apuntan a promover la igualdad y la igualdad de oportunidades entre mujeres y hombres en diferentes áreas de la vida, incluida la educación. En otros casos, por ejemplo, en Francia (consulte el ejemplo nacional a continuación) y Austria <sup>(148)</sup>, existen marcos específicos de igualdad de género en el ámbito de la educación. En España, una ley recientemente introducida <sup>(149)</sup> prevé la integración en los centros escolares y los planes de estudios de contenidos relacionados con la igualdad de género y la educación sexual, incluido el uso adecuado y crítico de Internet y otras tecnologías para crear conciencia y prevenir la violencia sexual.

**En Francia**, en marzo de 2022 se introdujo un sello de igualdad de género <sup>(150)</sup> para los centros de secundaria, con el objetivo de dar visibilidad a todas las acciones llevadas a cabo en el ámbito pedagógico y educativo para promover la igualdad, ya sea en la enseñanza u otras situaciones de aprendizaje, en las actividades promovidas en clase o en el centro escolar, en la vida escolar y la democracia escolar, o en la gestión de espacios y relaciones entre el centro educativo, su entorno y sus colaboradores. La obtención del sello es un proceso voluntario que se desarrolla a lo largo del tiempo. Los tres objetivos principales que deben cumplirse para obtener el sello son crear una cultura de respeto, luchar contra todas las formas de violencia sexual y de género y luchar contra los estereotipos de género. El sello tiene en cuenta todos los aspectos de una política global de igualdad entre chicas y chicos y define cinco ejes de acción: gestión escolar, formación del personal, política educativa y vida escolar, pedagogía basada en la diversidad y la igualdad, y establecimiento de colaboraciones y acciones de movilización. Cualquier institución puede solicitar el sello.

Las solicitudes del sello de igualdad de género deben reflejar un compromiso con un proceso a

largo plazo, ya sea que el enfoque sea reciente o ya implantado, es decir, puede basarse en acciones temporales. Todos los centros pueden solicitar el sello, independientemente de la situación actual y de los recursos disponibles localmente para desarrollar estas colaboraciones. Por lo tanto, un centro escolar que se comprometa en el proceso de observar la situación existente y visibilizar los problemas relacionados con la igualdad entre chicas y chicos puede optar a este sello.

Las cuestiones relacionadas con la religión o las creencias de estudiantes se abordan en muchos marcos políticos estratégicos generales en el sentido de que los marcos apuntan a combatir la discriminación por ese motivo.

Dinamarca <sup>(151)</sup>, Alemania (ver el ejemplo nacional a continuación), España <sup>(152)</sup>, Italia <sup>(153)</sup>, Letonia <sup>(154)</sup>, Austria <sup>(155)</sup>, Rumanía (ver el ejemplo de país a continuación) y Suecia <sup>(156)</sup> también informaron sobre legislación específica centrada en este tema, o más precisamente en **combatir el antisemitismo** en la educación. En mayo de 2021, el Gobierno de Rumanía adoptó la primera estrategia nacional para prevenir y combatir el antisemitismo, la xenofobia, la radicalización y el discurso de odio (que abarca el período 2021-2023) y un plan de acción relacionado <sup>(157)</sup>. También en 2021 se adoptó en Alemania un documento estratégico similar con un enfoque específico en el área de la educación escolar (consulte el ejemplo nacional a continuación).

En **Alemania** se aprobó, en 2021, la recomendación conjunta del Consejo Central de Judíos en Alemania, la Comisión Conjunta Federal y Estatal para luchar contra el antisemitismo y proteger la vida de los judíos y la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales sobre cómo abordar el antisemitismo en los centros escolares <sup>(158)</sup>. Proporciona orientación para tratar diferentes

<sup>(145)</sup> La estrategia de igualdad de género 2021-2030

([https://www.vlada.cz/assets/opov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie\\_rovnosti\\_zen\\_a\\_muzu.pdf](https://www.vlada.cz/assets/opov/rovne-prilezitosti-zen-a-muzu/Aktuality/Strategie_rovnosti_zen_a_muzu.pdf)).

<sup>(146)</sup> La estrategia nacional para la igualdad y la no discriminación 2018-2030 (<https://www.portugal.gov.pt/pt/qc21/consulta-publica/?i=231>).

<sup>(147)</sup> La estrategia 2021-2027 para la igualdad entre mujeres y hombres y la igualdad de oportunidades (<https://rokovania.gov.sk/RVL/Material/25845/1>).

<sup>(148)</sup> Plan de acción sobre educación reflexiva de género e igualdad, 2018 (<https://rundschriften.bmbwf.gv.at/rundschriften/?id=793>).

<sup>(149)</sup> Ley Orgánica 10/2022, de 6 de septiembre, de garantía integral de la libertad sexual (<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-14630#a7>).

<sup>(150)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/bo/22/Hebdo11/MENE2207942C.htm>.

<sup>(151)</sup> El plan de acción 2022 contra el antisemitismo (<https://www.justitsministeriet.dk/wp-content/uploads/2022/01/Antisemitism-action-plan.pdf>).

<sup>(152)</sup> Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre

(<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#daciudadresimprimera>).

<sup>(153)</sup> Las directrices de 2021 para combatir el antisemitismo en el centro escolar

(<https://www.miur.gov.it/documents/20182/6740601/linee+guida+antisemitismo.pdf/bd6ce7ed-8965-212f-2492-eb416986460d?version=1.0&t=1642174957136>).

<sup>(154)</sup> El plan de 2023 para reducir el racismo y el antisemitismo (<https://www.vestnesis.lv/op/2023/74.2>).

<sup>(155)</sup> La estrategia nacional contra el antisemitismo de 2021 ([https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/III/256/imfname\\_886249.pdf](https://www.parlament.gv.at/dokument/XXVIII/III/256/imfname_886249.pdf)).

<sup>(156)</sup> Programa de acción contra el antisemitismo (<https://www.regeringen.se/contentassets/685563289376426fa680ae3ae95c4305/atordsprogram-mot-antisemitism.pdf>).

<sup>(157)</sup> Véase <https://www.euractiv.ro/documente/ADB/ANEXA-1-4.pdf>.

<sup>(158)</sup> Véase [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2021/2021\\_05\\_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschluesse/2021/2021_05_10-Gemeinsame-Empfehlung-Antisemitismus-engl.pdf).

formas de antisemitismo, describe sus efectos y destaca las medidas de prevención e intervención. La recomendación está dirigida a docentes del aula y otro personal educador de centros de todo tipo y nivel, que imparten cualquier materia, así como al equipo directivo de centros escolares, instituciones de formación docente e instituciones públicas pertinentes.

La recomendación subraya la importancia de que las actividades educativas en los centros escolares se basen en valores derivados de los derechos fundamentales recogidos en la legislación básica y de los derechos humanos centrados en la dignidad humana. Es a partir de esta posición desde la cual se debe contrarrestar el antisemitismo. Los firmantes de la recomendación proponen luchar contra el antisemitismo y proteger la vida judía, garantizando, en particular, que:

- los incidentes antisemitas en el entorno escolar se identifiquen como tales, se investiguen y se combatan;
- se discuta sobre la vida judía contemporánea en los centros escolares y se permitan encuentros con el pueblo judío;
- se impartan más a fondo conocimientos sobre el antisemitismo, la vida y la historia judías y la comunidad judía actual en la formación de docentes y se desarrollen programas de formación adicional;
- la comisión de formación docente considere ampliar en consecuencia los requisitos de formación docente;
- se desarrolle un proyecto piloto sobre antisemitismo como tema de formación docente en las universidades;
- se organice una conferencia conjunta de especialistas sobre la aplicación de la Recomendación.

La **lucha de la discriminación contra estudiantes LGTBIQ+** también figura como objetivo en algunos de los marcos políticos más ampliamente presentados anteriormente; sin embargo, solo una minoría de los sistemas educativos europeos cuenta con legislación, estrategias o planes de acción relacionados con la educación dirigidos específicamente a este grupo. Por ejemplo, en Malta, en 2015, se introdujo una política para estudiantes trans, con variantes de género e intersexuales en los centros escolares <sup>(159)</sup>. Francia está adoptando una serie de acciones en el ámbito de la educación para luchar contra la homofobia y la

transfobia <sup>(160)</sup>, incluida la puesta disposición de líneas telefónicas gratuitas para estudiantes y profesionales de la educación, campañas e información y recursos pedagógicos. En Italia, se adoptó la primera estrategia nacional LGBT+ (2022-2025) (ver el ejemplo nacional a continuación), en consonancia con la estrategia europea de igualdad LGTBIQ 2020-2025. En Portugal, en 2023 se introdujo una guía práctica <sup>(161)</sup> por la Comisión de Ciudadanía e Igualdad de Género en colaboración con el Ministerio de Educación; refuerza la importancia de una cultura inclusiva en los centros escolares y tiene como objetivo permitir que el personal docente y no docente responda a situaciones de violencia, discriminación y prejuicios y, en particular, a situaciones de homofobia o transfobia.

En **Italia**, la Estrategia Nacional LGBT+ 2022-2025 <sup>(162)</sup> se ha desarrollado de acuerdo con los convenios internacionales y las disposiciones constitucionales europeas y nacionales. Esta estrategia constituye un instrumento para fortalecer la protección de los derechos de las personas LGBT+ y promover la igualdad de trato, la no discriminación y la plena inclusión de todas las personas. La estrategia es resultado de un proceso de consulta con la sociedad civil y las instituciones estatales, y proporciona la base para la planificación de objetivos estratégicos y acciones concretas definidas por áreas prioritarias, a través de un enfoque transversal. El documento representa el compromiso del país de garantizar la plena igualdad para todas las personas LGBT+ y lograr un cambio cultural mediante el combate de los estereotipos y prejuicios.

Las áreas de intervención prioritarias cubiertas por la estrategia son el trabajo y el bienestar social, la seguridad, la salud, la educación/formación/deportes, la cultura/comunicación/medios de comunicación y las bases de datos/seguimiento/evaluación. En el ámbito de la educación/formación/deporte, la estrategia propone los siguientes objetivos principales:

- prevenir y luchar contra la discriminación de la población LGBT+ joven en los centros escolares de todos los niveles, a través de contenidos educativos que promuevan el respeto a las diferencias; itinerarios de formación para directores escolares, docentes y personal de apoyo educativo; y difusión de buenas prácticas;
- ofrecer oportunidades, herramientas y actividades dirigidas a la población joven para transmitir

<sup>(159)</sup> Véase <https://education.services.gov.mt/en/resources/Documents/Policy%20Documents/Trans,%20Gender%20Variant%20and%20Intersex%20Students%20in%20Schools%20Policy.pdf>.

<sup>(160)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flver%20LGBT%20vc%20C%20A9e->

<Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutte%20contre%20l'homophobie.%20C%20A9cole%20et%20d%20C%20A9tablissement>.

<sup>(161)</sup> Véase [https://www.ciq.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/DAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es-Para-uma-Escola-Inclusiva\\_web.pdf](https://www.ciq.gov.pt/wp-content/uploads/2023/06/DAHOT-Orientac%CC%A7o%CC%83es-Para-uma-Escola-Inclusiva_web.pdf).

<sup>(162)</sup> Véase <https://uniar.it/nortale/web/quest/strategia-nazionale-lgbt-2022-2025>.

información relacionada con la prevención de infecciones de transmisión sexual, informarles y sensibilizarlos sobre las cuestiones LGBT+ y prevenir toda discriminación e incidentes relacionados con la violencia de género;

- prevenir y luchar contra la discriminación en el ámbito del deporte mediante iniciativas de formación y sensibilización.

### 3.3. Resumen

La legislación, las estrategias y los planes de acción a nivel nacional o superior pueden contribuir a eliminar las barreras existentes en la educación y a promover la igualdad y la inclusión en los centros escolares a nivel sistémico. Todos los sistemas educativos europeos informan que cuentan con dichos marcos políticos actualmente en vigor. Incluyen marcos políticos más amplios destinados a mejorar el sistema educativo y los resultados del aprendizaje, prevenir la discriminación y promover la educación inclusiva, por un lado, y aquellos que se centran específicamente en ciertos grupos de estudiantes desfavorecidos o en riesgo de discriminación, por el otro. Muchos de estos marcos políticos se han introducido en los últimos años y a veces se basan en iniciativas políticas europeas relacionadas (por ejemplo, el Plan de Acción de la UE Antirracismo o la Estrategia de la UE para la Igualdad de las personas LGBTIQ).

La mayoría de los sistemas educativos informan de la existencia de legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior que tienen como principal objetivo mejorar el sistema educativo en su conjunto (a través de medidas que promuevan la educación inclusiva, la igualdad de acceso y el apoyo a los estudiantes, entre

otras), seguidos de marcos políticos destinados a prevenir la discriminación y promover la igualdad de oportunidades (particularmente en el ámbito de la educación), y aquellos destinados a mejorar los resultados del aprendizaje de los estudiantes o reducir el ATEF. Entre otras medidas menos informadas se encuentra legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior centrados específicamente en la promoción de la educación inclusiva.

Entre los marcos políticos estratégicos específicos, los que se informan con más frecuencia apuntan a promover la participación y la inclusión de estudiantes de etnia gitana. A estos les siguen de cerca legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior que promueven la inclusión y el apoyo a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad. Alrededor de la mitad de los sistemas educativos informan de marcos políticos centrados en la inclusión de estudiantes migrantes o refugiados, y en alrededor de un tercio de los sistemas educativos se informa de marcos de políticas estratégicas destinadas a promover la igualdad de género. Solo una minoría de los sistemas educativos informó tener marcos políticos destinados a combatir el antisemitismo o la discriminación de los estudiantes LGBTIQ+. Sin embargo, estas cuestiones suelen abordarse dentro del ámbito de marcos jurídicos más amplios.

El análisis actual no investigó la implantación o el resultado de los marcos políticos existentes. Sin embargo, su existencia indica el compromiso de los sistemas educativos europeos de abordar ciertos desafíos y barreras a los que se enfrentan estudiantes, docentes y centros escolares. Los desafíos y barreras pueden superarse si se dispone de recursos adecuados y se garantiza el seguimiento y la evaluación de los resultados.

## Capítulo 4. Promoción del acceso y la participación en los centros escolares

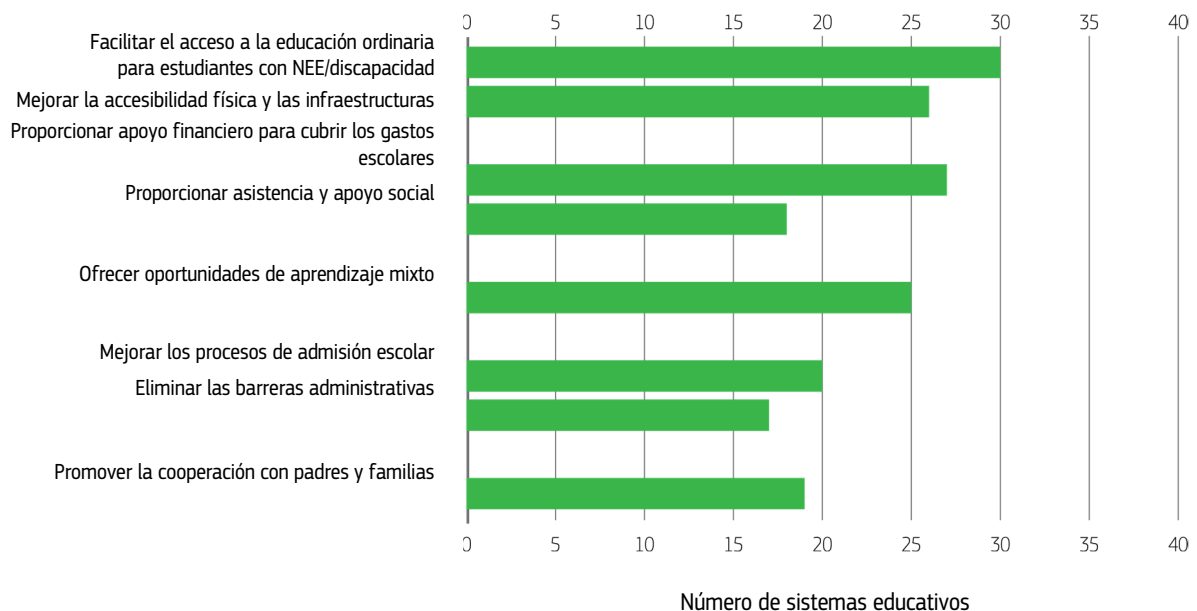
El acceso y la participación en la educación escolar es un derecho (y un deber) universal, consagrado en las leyes nacionales e internacionales. Sin embargo, parte de la población estudiantil tiene dificultades para ejercer este derecho. Esto puede deberse a que los sistemas y estructuras educativos tienen una capacidad, flexibilidad o recursos limitados para satisfacer las diferentes necesidades del alumnado (ver también el Capítulo 1), lo que apunta a la necesidad de llevar a cabo cambios estructurales.

Este capítulo analiza algunas de las principales políticas y medidas de nivel superior llevadas a cabo por los sistemas educativos europeos destinadas a promover el acceso y la participación en la educación escolar ordinaria del alumnado que tiene más probabilidades de sufrir obstáculos para ello. Estas iniciativas se reflejan en la Figura 4.1. Están agrupadas temáticamente en

cinco dominios estratégicos: facilitar el acceso a la educación ordinaria al alumnado con necesidades educativas especiales y mejorar la accesibilidad física; apoyo financiero y social; oportunidades de aprendizaje mixto; abordar y eliminar barreras administrativas; y cooperación con las familias.

La figura y el análisis respectivo se centran en políticas y medidas dirigidas al alumnado que se enfrenta a barreras específicas respecto al acceso y la participación, y no en la legislación más genérica que determina el acceso universal e igualitario a la educación general. Demuestra que el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad, el de entornos socioeconómicos desfavorecidos y el de origen migrante, refugiado y de minorías étnicas son los grupos de estudiantes a quienes se dirigen con mayor frecuencia tales marcos políticos.

**Figura 4.1. Políticas y medidas específicas de nivel superior encaminadas a promover el acceso y la participación del alumnado en el centro educativo, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

### Nota aclaratoria

- La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre una o más de las políticas y medidas enumeradas, destinadas a promover el acceso y la participación del alumnado más susceptible de tener barreras (en orden descendente). Las políticas se agrupan

- en áreas temáticas más amplias. En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 4.1A).



## 4.1. Facilitar el acceso a la educación ordinaria para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad

Las políticas más ampliamente informadas para promover el acceso y la participación en la educación ordinaria se relacionan con aumentar el acceso del alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad, incluidas mejoras en la accesibilidad física, de infraestructuras y de las tecnologías de asistencia. De hecho, el derecho a la educación de cada estudiante incluye a chicas y chicos con discapacidad, como se establece claramente en el artículo 24 de la Convención de las Naciones Unidas sobre los derechos de las personas con discapacidad <sup>(163)</sup>. Por lo tanto, en lo que respecta a las políticas, se ha dado un claro impulso para aumentar la inclusión en la educación general y reducir el número de estudiantes en centros educativos especiales <sup>(164)</sup>. Este informe confirma este compromiso político, mostrando que muchos sistemas educativos han fijado como norma que la educación ordinaria debe ser la primera opción para estudiantes con necesidades educativas especiales. Sin embargo, los datos de la Agencia Europea para las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE) muestran grandes diferencias entre países. Entre los países con datos disponibles para el curso escolar 2019/2020, la tasa de matriculación en la educación ordinaria para estudiantes con una declaración oficial de necesidades educativas especiales oscila en primaria entre el 43,07 % y el 99,05 %; en primera etapa de secundaria del 22,55 % al 100,00 %; y en segunda etapa de secundaria del 0,74 % al 100,00 % <sup>(165)</sup>.

Por lo tanto, es posible que aún persistan prácticas discriminatorias, por lo que puede ser necesaria una acción más decisiva para garantizar que los centros escolares ordinarios tengan los medios y recursos necesarios para permitir la participación de estudiantes con necesidades educativas especiales y para apoyar adecuadamente a este alumnado. Organizaciones como Inclusion Europe confirman que la mayoría de los países enfrentan el desafío de implementar la ambición de una educación inclusiva siempre que no esté financiada adecuadamente y existan centros de educación especial <sup>(166)</sup>.

De manera similar, el Informe de seguimiento de la educación en el mundo, de 2021, para Europa central y

oriental destaca que, a pesar de la legislación para prevenir la segregación, persisten las barreras (UNESCO, 2021a). El alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad, pero también otros grupos de estudiantes desfavorecidos, pueden verse excluidos de la educación general cuando la admisión depende de procedimientos de selección como exámenes médicos o psicológicos. Si bien dichas evaluaciones pueden ayudar a determinar las medidas de apoyo necesarias, también pueden convertirse en una barrera para la inclusión.

Para contrarrestar cualquier práctica discriminatoria y promover el acceso y la participación de todo el alumnado en la educación ordinaria, algunos sistemas educativos han implementado políticas que determinan que toda la población infantil, independientemente de cualquier necesidad educativa especial o discapacidad, debe poder asistir a su centro escolar ordinario (consulte los ejemplos nacionales a continuación).

En **Italia**, el 100 % del alumnado con necesidades educativas especiales acude a la educación ordinaria. El proceso de inclusión en la educación ordinaria de estudiantes con discapacidad se inició en 1977 con la Ley 517 <sup>(167)</sup>, que abolió las clases segregadas y estableció el principio que incluía a todo el alumnado con discapacidad en los centros escolares de primaria y secundaria, con edades comprendidas entre 6 y 14 años. Los reglamentos y leyes posteriores han ampliado este principio para incluir a todo el alumnado en todos los niveles de educación. La Ley 517 también introduce el tema de la planificación educativa individualizada como una herramienta indispensable para “facilitar la implantación del derecho a la educación y la promoción de la formación plena de la personalidad de los estudiantes, en particular de aquellos con discapacidad”. Las actividades de apoyo están garantizadas mediante la asignación de docentes especializados, llamados docentes de apoyo (insegnanti di sostegno). Las autoridades locales son responsables de proporcionar, a este alumnado, personal auxiliar que le ayude a desarrollar su autonomía y facilite la comunicación y la participación en clase.

En **Lituania**, tras la aprobación de las modificaciones de la ley de educación <sup>(168)</sup>, todos los centros escolares de educación general deberán aceptar a todo el alumnado sin excepciones. Hasta el 1 de septiembre de 2024, un centro educativo que, por razones objetivas, no pueda garantizar a un

<sup>(163)</sup> Véase <https://www.un.org/development/desa/disabilities/convention-on-the-rights-of-persons-with-disabilities/article-24-education.html>.

<sup>(164)</sup> Véase, por ejemplo, la Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022 sobre los caminos hacia el éxito escolar, que sustituye la Recomendación del Consejo de 28 de junio de 2011 relativa a las políticas para reducir el abandono escolar prematuro (texto con relevancia para el EEE) (2022/C 469/01).

<sup>(165)</sup> Véase [https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-](https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-2019-2020-cross-country-report)

[2019-2020-cross-country-report](https://www.european-agency.org/resources/publications/EASNIE-2019-2020-cross-country-report).

<sup>(166)</sup> Véase [https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE\\_CSN\\_Education\\_Report\\_Final.pdf](https://www.inclusion-europe.eu/wp-content/uploads/2018/08/IE_CSN_Education_Report_Final.pdf).

<sup>(167)</sup> Véase <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/1977/08/18/077U0517/so>.

<sup>(168)</sup> Véase <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAP/55d2363085eb11eaa51db668f0092944?positionInSearchResults=10&searchModelUIID=131729c5-4dcb-4943-8913-e9eb601a45ef>.

alumno asistencia psicológica, pedagógica especial o social, deberá proponer otro centro. Significa que un centro tiene derecho a negarse a admitir a un alumno alegando que el centro no se ajusta a sus necesidades. Las modificaciones de la ley de educación abolirán esta disposición discriminatoria y, a partir del 1 de septiembre de 2024, los centros escolares deberán garantizar el acceso a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales a quienes proporcionarán asistencia psicológica, pedagógica especial o pedagogía social, asistencia social, sanitaria y otros servicios, herramientas de apoyo técnico educativo en el centro y herramientas didácticas especiales, y adaptando el entorno educativo (físico, informativo).

Algunos sistemas educativos informan de que han implantado medidas para ayudar a los centros educativos ordinarios a proporcionar enseñanza y aprendizaje de calidad a estudiantes con necesidades educativas especiales, por ejemplo, aprovechando la experiencia de los centros de educación especial (por ejemplo, en la Comunidad germanófona de Bélgica [ver el ejemplo a continuación] y Albania) o asignando más recursos, incluidos asistentes docentes (por ejemplo, en Malta y Bosnia y Herzegovina), u ofreciendo apoyo al aprendizaje específico (por ejemplo, en República Checa, Estonia, Grecia, Portugal y Eslovenia) (ver también el Capítulo 6, Sección 6.2 y Capítulo 7, Sección 7.3). Otros sistemas educativos regulan el número de estudiantes con necesidades educativas especiales que pueden recibir clases en un aula ordinaria (por ejemplo, en Bulgaria), estipulan clases con ratios más reducidas (por ejemplo, en Estonia y Hungría) o pretenden aumentar el número de estudiantes con necesidades educativas especiales en las clases ordinarias, proporcionándoles al mismo tiempo el apoyo de especialistas (por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica).

En 2009, la **Comunidad germanófona de Bélgica** fusionó sus centros educativos especiales y formó el Centro de Pedagogía para Necesidades Especiales (*Zentrum für Förderpädagogik* [ZFP]), cuya misión es ayudar a los centros ordinarios en su trabajo hacia entornos educativos más inclusivos <sup>(169)</sup>. Estos esfuerzos se vieron reforzados en 2014, cuando los centros psico-médico-sociales (PMS) del sistema, los centros de salud escolar y los servicios infantiles y familiares se fusionaron en una sola estructura, Kaleido Ostbelgien.

Una característica importante del enfoque de la Comunidad germanófona respecto de las necesidades educativas especiales es que ya no permite clasificar a cada estudiante por el tipo de trastorno, discapacidad o deficiencia. En cambio, el

sistema se centra en las necesidades pedagógicas de cada estudiante, determinadas en función de observaciones y suposiciones pedagógicas. La Comunidad germanófona de Bélgica ha desarrollado un sistema de apoyo estructurado para estudiantes con necesidades educativas especiales.

El ZFP y el Centro Especial Pater Damian (*Pater-Damian-Förderschule*) organizan la integración del alumnado en los centros ordinarios, gestionando “proyectos de integración” en toda la Comunidad germanófona, que comprende alrededor de 60 centros ordinarios. Para ayudar con los proyectos de integración y apoyar a estudiantes con necesidades educativas especiales, el personal docente se traslada de los centros especiales a los centros ordinarios.

Este ejemplo de la Comunidad germanófona de Bélgica muestra que una manera de revisar los procedimientos de selección y hacerlos menos discriminatorios es seleccionar al alumnado basándose en criterios educativos, es decir, las necesidades educativas que surgen de una determinada condición, y no en base a los criterios médicos, para clasificar y etiquetar al alumnado por deficiencia, discapacidad, etc.

Por último, la decisión de admitir a un estudiante con necesidades educativas especiales en la educación general o en clases/educación especial generalmente requiere el consentimiento informado de los padres/tutores (por ejemplo, en República Checa) y puede tomarse previa recomendación de un grupo de partes interesadas que cubren diferentes áreas de conocimientos especializados y formación de comités interdisciplinarios (por ejemplo, en Eslovaquia). Este procedimiento también puede incluir salvaguardias sólidas, incluida la posibilidad de apelar la decisión, como es el caso en los siguientes ejemplos nacionales.

En **Luxemburgo**, según la ley modificada sobre organización de la educación primaria, las familias pueden derivar a sus hijos a la Comisión Regional para la Inclusión Escolar (*Commission d'inclusion scolaire* [CEI]). Este organismo elabora, para cada estudiante, un diagnóstico de las necesidades del niño y propone un plan de apoyo individual, y previa aprobación parental. Este documento es preparado por el docente de la clase en cooperación con la familia. Sugiere un tipo adaptado de escolarización en una institución de educación general o de educación especial y puede incluir medidas de apoyo adicionales <sup>(170)</sup>.

<sup>(169)</sup> Véase <https://www.oecd-ilibrary.org/sites/5922caaf-en/index.html?itemId=/content/component/5922caaf-en#section-d1e14359>.

<sup>(170)</sup> Véase <https://men.public.lu/en/themes-transversaux/elevs-besoins-specifiques/glossaire.html>.

Las regulaciones en **Polonia** <sup>(171)</sup> estipulan que, en caso de emitir un dictamen o una decisión sobre necesidades educativas especiales relativas a estudiantes pertenecientes a minorías y comunidades nacionales y étnicas que hablan una lengua regional, y a estudiantes que no hablan polaco o que lo hablan a un nivel insuficiente para beneficiarse de la educación, se deben tener en cuenta sus diferencias lingüísticas y culturales, para evitar considerar que el alumnado que necesita apoyo lingüístico tiene necesidades educativas especiales. Estos exámenes deben utilizar herramientas de diagnóstico adaptadas a las habilidades lingüísticas de este grupo de estudiantes, incluidas pruebas no verbales y no condicionadas culturalmente.

En **Eslovenia**, el Instituto Nacional de Educación (ZRSŠ) es la autoridad que toma decisiones para la disposición de estudiantes con necesidades especiales en programas educativos apropiados para este tipo de estudiantes (cinco programas educativos NEE). Según la ley sobre la disposición de estudiantes con necesidades especiales <sup>(172)</sup> y la ley que regula el tratamiento temprano integrado de estudiantes de educación infantil con necesidades especiales <sup>(173)</sup>, las familias presentan una solicitud de procedimiento de ingreso y el ZRSŠ emite una decisión sobre el ingreso basándose en el plan individual o las recomendaciones del equipo multidisciplinario. El equipo multidisciplinario está formado por especialistas en pediatría, enfermería, fisioterapia, terapia ocupacional, logopedia, psicología, especialistas en educación especial y de rehabilitación, trabajador social u otros especialistas necesarios, y la familia del alumnado.

En el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales identificadas posteriormente, las familias presentan una solicitud de inscripción por escrito. En el ZRSŠ, según la naturaleza de la discapacidad, se nombra un comité de inscripción de tres miembros formado por especialistas de pedagogía especial, psicología, especialistas en pediatría o psiquiatría infantil o especialistas en medicina escolar y, por regla general, la persona especialista que trata la discapacidad del estudiante. El comité de inscripción emite una opinión profesional y una recomendación para el programa educativo o determina que la inscripción no es necesaria. Es posible presentar recurso a la decisión. El ministro responsable de Educación decide en recurso de apelación.

## 4.2. Mejorar la accesibilidad física y las infraestructuras

Promover la inclusión de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad a través de una mejor accesibilidad a las instalaciones escolares es una de las prioridades y objetivos comunes establecidos por los Estados miembros de la UE (Comisión Europea, 2022a). Muchos de los sistemas educativos europeos también informan sobre políticas relacionadas con la accesibilidad física y las infraestructuras adaptadas. Generalmente, esto significa que la provisión de una arquitectura accesible en los centros (y otros edificios públicos) está regulada por ley. La pregunta que sigue es cómo se pone en práctica y se financia una mejor accesibilidad cuando se planifican nuevos edificios o los edificios escolares existentes no cumplen estos requisitos y, por lo tanto, es necesario adaptarlos.

En algunos sistemas educativos, las inversiones destinadas a mejorar la accesibilidad de los centros educativos están cubiertas por financiación nacional y complementadas por financiación europea, como el Fondo Europeo de Desarrollo Regional (por ejemplo, en República Checa, Croacia y Polonia). La adaptación de las infraestructuras es gradual; por lo que algunos sistemas educativos intentan definir estos aspectos en un periodo de tiempo concreto. En los Países Bajos, por ejemplo, la Ley de igualdad de trato por motivos de discapacidad o enfermedad crónica establece que deben realizarse adaptaciones efectivas en los edificios en un plazo de tiempo razonable <sup>(174)</sup>.

Los costes y responsabilidades también podrían compartirse entre los centros educativos y el nivel nacional: los centros educativos se ocuparían de los elementos de acceso más básicos, como las franjas táctiles, los baños, las señales y el estacionamiento, y el estado cubriría los ajustes más costosos (por ejemplo, plataformas o ascensores) (como por ejemplo en Montenegro). Otro enfoque común en este ámbito es la provisión de adaptaciones razonables, que no necesariamente afecten al edificio del centro como tal, pero que permitan, por ejemplo, la reorganización de las aulas (por ejemplo, en Luxemburgo). La ley noruega para la igualdad y la antidiscriminación ilustra otro factor relacionado con las decisiones acerca de las adaptaciones de infraestructuras, básicamente la idea de una “carga desproporcionada para la empresa”, es decir, el peso de los diferentes elementos en la evaluación de un posible diseño o adaptación (ver el ejemplo nacional a continuación).

<sup>(171)</sup> Véase <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.aspx?id=WDU20170001743>

<sup>(172)</sup> Véase [http://www.pisrs.si/Pis\\_web/nregledPrednisa?id=ZAKO5896](http://www.pisrs.si/Pis_web/nregledPrednisa?id=ZAKO5896)

<sup>(173)</sup> Véase [http://www.pisrs.si/Pis\\_web/nregledPrednisa?id=ZAKO7681](http://www.pisrs.si/Pis_web/nregledPrednisa?id=ZAKO7681)

<sup>(174)</sup> Véase <https://www.rijksoverheid.nl/documenten/kamerstukken/2020/12/18/rapport-toelatingsbeleid-en-toegankelijkheid> y <https://wetten.overheid.nl/BWBR0014915/2020-01-01>

La ley **noruega** para la igualdad y la antidiscriminación <sup>(175)</sup> determina que las empresas públicas y las empresas privadas orientadas al público en general tienen el deber de garantizar que sus instalaciones generales tengan un diseño universal. Por “diseño universal” se entiende un concepto o adaptación de las condiciones físicas de manera que las instalaciones de la empresa puedan ser utilizadas por el mayor número posible de personas, independientemente de su discapacidad.

Esta obligación no se aplica al diseño o a la adaptación que suponga una carga desproporcionada para la empresa. En la evaluación se dará especial importancia a:

- el efecto del desmantelamiento de barreras para las personas con discapacidad;
- si las instalaciones generales de la empresa son de carácter público;
- los costes asociados con la adaptación;
- los recursos de la empresa;
- cuestiones de seguridad;
- consideraciones sobre el patrimonio cultural.

Los siguientes ejemplos muestran que las políticas actuales a menudo son más amplias en sus definiciones de accesibilidad y van más allá de la dimensión física para mejorar el acceso y las experiencias de aprendizaje en los centros para estudiantes con necesidades educativas especiales.

**Polonia** actualmente está implantando el proyecto “modelo de centro accesible” como parte del programa gubernamental “accesibilidad plus”. El objetivo del proyecto consiste en desarrollar un modelo de centro escolar que marque la pauta en el ámbito de la accesibilidad, en las dimensiones arquitectónica, técnica, educativa y social, y en el ámbito de la organización y procedimientos escolares; se probará en 97 centros de toda Polonia. El proyecto se pondrá en marcha entre 2019 y 2023 con el apoyo del programa de la UE sobre Conocimiento, Educación y Desarrollo <sup>(176)</sup>.

**Suecia** mejoró su ley contra la discriminación <sup>(177)</sup> el 1 de enero de 2015. Desde entonces, pasó a clasificar la falta de accesibilidad en todos los tipos de centros como discriminación. La normativa incluye la enseñanza y las instalaciones. Una educación accesible significa que los entornos de aprendizaje, desde las perspectivas pedagógica, física y social, sean accesibles y adaptados a las

diferentes necesidades y condiciones de todo el alumnado. La Agencia Nacional para Centros de Educación en Necesidades Especiales tiene la tarea de garantizar que toda la población infantil, joven y adulta, independientemente de su capacidad funcional, tenga las condiciones adecuadas para alcanzar sus objetivos educativos. Esto se logra mediante apoyo a las necesidades especiales, educación en centros con necesidades especiales, materiales didácticos accesibles y financiación gubernamental. Además, existe la Agencia Sueca para la Participación, que es un organismo experto que promueve el trabajo relacionado con la implantación de una política en materia de discapacidad. La agencia desarrolla y difunde información sobre los obstáculos a la participación y apoya a los organismos del sector público (incluidos los centros).

Por último, algunos sistemas educativos se refieren a la financiación y el uso de tecnologías de asistencia como otra forma de adaptación al entorno de aprendizaje para apoyar al alumnado con ciertas discapacidades (por ejemplo, en República Checa, Dinamarca, Chipre, Suiza, Noruega y Montenegro).

En **Croacia**, la Red Académica y de Investigación (CARNET) lidera el proyecto “Optimización de herramientas para crear igualdad de oportunidades en la educación para estudiantes con discapacidad” (ATTEND), cuyo objetivo es equipar 34 instituciones educativas en Croacia con tecnología de asistencia para crear las condiciones necesarias para que el alumnado con discapacidad tenga las mismas oportunidades educativas y logre integrarse con éxito en la sociedad <sup>(178)</sup>.

En **Italia**, la ley de 30 de diciembre de 2020 <sup>(179)</sup> determina que, “para lograr la inclusión escolar del alumnado con discapacidad, en cada uno de los cursos escolares 2021/2022, 2022/2023 y 2023/2024, se destinarán 10 millones de euros a la compra y mantenimiento de equipamiento técnico y material didáctico [...], y para la adquisición de servicios necesarios para su mejor utilización, destinados a instituciones educativas que acogen a estudiantes con certificado de discapacidad”.

### 4.3. Apoyo financiero para cubrir los gastos escolares

La educación obligatoria en los centros públicos suele ser gratuita en toda Europa; sin embargo, se dan

<sup>(175)</sup> Véase <https://lovdata.no/dokument/NLE/lov/2017-06-16-51>.

<sup>(176)</sup> Véase <https://www.gov.pl/web/fundusze-regiony/startuie-projekt-dostepna-szkola> and available School – Rzeszów Regional Development Agency S. A. (<https://rarr.rzeszow.pl/projekty/projekt-dostepna-szkola>).

<sup>(177)</sup> Véase [https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567\\_sfs-2008-567](https://www.riksdagen.se/sv/dokument-lagar/dokument/svensk-forfattningssamling/diskrimineringslag-2008567_sfs-2008-567).

<sup>(178)</sup> Véase <https://www.carnet.hr/projekt/attend>.

<sup>(179)</sup> Véase <https://www.normattiva.it/eli/stato/LEGGE/2020/12/30/178/CONSOLIDATED/20210507>.



diferentes tipos de costes relacionados con los centros. Por lo tanto, entre las políticas para promover el acceso y la participación de todo el alumnado, más de la mitad de los sistemas educativos europeos informan que prestan apoyo financiero para ciertos costes relacionados con el centro. Este apoyo financiero suele dedicarse a la adquisición de libros de texto y materiales de aprendizaje. Muchos sistemas educativos también ofrecen transporte gratuito o con tarifas subvencionadas. Algunos también ofrecen menús escolares gratuitos o subvencionados.

En muchos sistemas educativos, **el apoyo financiero para los costes escolares** se dirige a ciertos grupos de estudiantes: estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades (por ejemplo, en Italia, para el transporte; en Chipre, para transporte y equipamientos individuales especiales; en Polonia, para transporte y materiales de aprendizaje; en Montenegro, para libros de texto), estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos (por ejemplo, en Alemania, Grecia, España, Francia, Hungría, Portugal y Eslovenia) y estudiantes refugiados e migrantes (por ejemplo, en Portugal y Turquía para migrantes recién llegados, en su mayoría de Ucrania y Siria, respectivamente).

En **República Checa**, por ejemplo, la persona responsable de la dirección de un centro puede reducir o eliminar los costes de los menús, principalmente en el caso de estudiantes refugiados y otros estudiantes migrantes y de aquellos con necesidades materiales. En tales casos, los costes pueden cubrirse dentro del programa anual del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes (a través de algunas ONG) o del programa de menús escolares, gestionado por el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales y cofinanciado por la FAED, que estuvo vigente hasta julio de 2023 (a través de las regiones). Además, el importe de las actividades y clubes extraescolares pueden reducirse o eliminarse cuando el alumnado o su familia tiene derecho a prestaciones recurrentes debido a una situación de pobreza y de subsidios para cuidados de mayores (para personas enfermas o con discapacidades) o prestaciones de acogida <sup>(180)</sup>.

En **Alemania**, para garantizar que el alumnado tenga acceso a todos los materiales didácticos, independientemente de su situación económica y social, la mayoría de los *Länder* tienen normativas sobre la provisión de asistencia financiera para que el alumnado compre material didáctico, o sobre su

provisión de forma gratuita. En parte, esta disposición es escalonada, según los ingresos de las familias y el número de hijos. Según lo dispuesto en esta normativa, el alumnado está exento de pagar el coste o paga solo una parte de los costes. Los fondos son proporcionados por el *Schulträger* (la autoridad local responsable de establecer y mantener los centros educativos) o por el *Land* específico <sup>(181)</sup>.

En **Grecia**, el programa de comida escolar <sup>(182)</sup> se ha ampliado para ayudar a un mayor número de centros educativos y estudiantes. El programa de alimentación escolar, llevado a cabo en colaboración con el Ministerio de Trabajo y Asuntos Sociales, tiene como objetivo abordar las necesidades nutricionales del alumnado perteneciente a grupos sociales particularmente vulnerables y mitigar el abandono escolar prematuro y fenómenos conexos. En la actualidad, este programa está implantado en más de 1.600 centros con más de 224.000 estudiantes.

En **Francia**, la implantación de desayunos gratuitos <sup>(183)</sup> en el centro escolar y la reducción del importe del comedor escolar, “cantine à 1 euro”, en función de los ingresos de las familias, forman parte de una respuesta social para facilitar la escolarización. Del mismo modo, el subsidio escolar depende del nivel de ingresos <sup>(184)</sup>.

En **Lituania**, la ley de educación <sup>(185)</sup> describe que debe garantizarse el acceso a la educación para estudiantes socialmente excluidos de familias pobres, estudiantes de refugiados, estudiantes que no van al centro escolar y los hijos de desempleados, personas que han salido de prisión, personas en tratamiento por adicción al alcohol y las drogas y personas que no logran adaptarse a la sociedad. Esta garantía prevé la prestación de apoyo financiero, servicios sociales y asistencia educativa.

En el caso del apoyo financiero dirigido a estudiantes con necesidades educativas especiales, EASNIE señala el hecho de que vincular la financiación al diagnóstico o las deficiencias detectadas conlleva el riesgo de que los centros educativos se vean tentados a identificar discapacidades y necesidades educativas especiales para recibir fondos adicionales. Por lo tanto, EASNIE recomienda financiar los centros educativos con un fondo general basado en la totalidad de las necesidades educativas (EASNIE, 2014, 2016).

<sup>(180)</sup> Véase <https://www.mpsv.cz/web/cz/vyhlasene-vzvy>

<sup>(181)</sup> Véase, por ejemplo, [https://www.lexsoft.de/cj-bin/lexsoft/iustizportal\\_nrw.cgi?xid=49225297](https://www.lexsoft.de/cj-bin/lexsoft/iustizportal_nrw.cgi?xid=49225297).

<sup>(182)</sup> Véase [https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek\\_pdf=20220205151](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi?fek_pdf=20220205151).

<sup>(183)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/des-petits-dejeuners-dans-les-ecoles-pour-favoriser-l-egalite-des-chances-1061>.

<sup>(184)</sup> Véase <https://www.asp-public.fr/aidescantine-a-1->

<euro#:~:text=Pour%20les%20collectivit%C3%A9s%20mettant%20en%20%C3%A9gal%20%C3%A0%201000%E2%82%AC%20avant%20revalorisation%20entre%2015%20et%2018%20ans>

<sup>(185)</sup> Véase <https://e-seimas.lrs.lt/nortal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>

También puede ser necesario un apoyo específico para estudiantes de zonas rurales y remotas. Un tercio de los sistemas educativos mencionan medidas para facilitar el acceso de este alumnado a los centros educativos y mitigar el efecto de una oferta educativa reducida en zonas remotas. A menudo, el apoyo está relacionado con el transporte, pero también puede referirse al uso de las tecnologías digitales.

**En España**, las Administraciones educativas prestan especial atención a los centros educativos del ámbito rural, y a la necesidad de fomentar la participación del alumnado del ámbito rural más allá de la educación básica. Para ello, se facilitan los medios y sistemas organizativos necesarios para atender las necesidades particulares de los centros educativos rurales y garantizar la igualdad de oportunidades, en particular a través de las acciones siguientes:

- para la población infantil de las zonas rurales, los servicios de transporte escolar son gratuitos y, cuando procede, las comidas y el alojamiento son gratuitos;
- se llevarán a cabo ajustes en los criterios de organización de las asignaturas optativas de secundaria en los centros educativos que, por su tamaño, puedan verlas restringidas;
- las Administraciones educativas facilitan la disponibilidad de recursos humanos suficientes en el medio rural y fomentan la formación específica del profesorado del medio rural, favoreciendo su vinculación e identificación con los proyectos educativos del centro;
- la planificación de la escolarización en las zonas rurales debe contar con suficientes recursos económicos para mantener la red de centros rurales; transporte y alimentación gratuitos para estudiantes que lo requieran; y los dispositivos, ordenadores y redes de telecomunicaciones y acceso a Internet suficientes <sup>(186)</sup>.

Muchas zonas de **Italia**, en particular las pequeñas islas y las zonas montañosas, sufren una desventaja geográfica. Los centros educativos de estas zonas a veces tienen muy pocos estudiantes y organizan clases para edades mixtas. En estos contextos educativos, se anima a los centros a utilizar tecnologías digitales con fines didácticos (por ejemplo, clases en línea) y a formar redes con otros centros y superar el riesgo de aislamiento <sup>(187)</sup>.

**En Suecia**, la educación a distancia, definida como

enseñanza interactiva realizada con tecnologías de la información y la comunicación, mediante la cual estudiantes y docentes están separados en el espacio, pero no en el tiempo, se utiliza, por ejemplo, en beneficio de estudiantes de zonas rurales. Este tipo de aprendizaje a distancia se ofrece cuando no hay ningún docente disponible en el área, o si la base de estudiantes es tan limitada que la enseñanza regular dentro de la unidad escolar genera dificultades organizativas o financieras importantes para el equipo directivo del centro <sup>(188)</sup>.

Las fuentes de financiación pueden ser diversas, ya que se relacionan no solo con la educación, sino también con el bienestar social, el trabajo, la inclusión, etc. Además, las fuentes pueden ser locales o regionales (por ejemplo, en Islandia, el Fondo de Igualación [*joefnumarsjodur*] <sup>(189)</sup>, nacional o europea (por ejemplo, en Letonia, el proyecto del FSE “Apoyo a la reducción del abandono escolar prematuro” <sup>(190)</sup>; en Rumanía, el “programa operativo de ayuda a las personas desfavorecidas” <sup>(191)</sup>). En el caso de los fondos europeos basados en proyectos, el desafío principal consiste en garantizar la continuidad una vez finalizado el proyecto.

#### 4.4. Prestación de asistencia y apoyo sociales

Según lo informado por más de un tercio de todos los sistemas educativos, la asistencia y el apoyo en materia social son otros de los medios para promover la igualdad de acceso y participación de todo el alumnado en los centros educativos. Este apoyo puede ser financiero o en especie, por ejemplo, en forma de personal de apoyo adicional. De hecho, es común que los centros brinden apoyo médico, psicológico o social a través de personal específico en los centros, o bien orientación y asesoramiento a través de servicios que trabajan en los centros o en colaboración con estos (ver también el Capítulo 6, Sección 6.1). Por supuesto, la asistencia y el apoyo en materia social pueden ir mucho más allá de las intervenciones en los centros e implicar la cooperación con muchos otros servicios sociales.

Dado que la promoción de la diversidad y la inclusión es una prioridad política clara en la UE, las medidas nacionales de apoyo en materia social en los centros pueden ser cofinanciadas por fondos europeos, como el FSE+ y NextGenerationEU/Mecanismo de Recuperación y Resiliencia (por ejemplo, en República Checa). A nivel nacional, esta acción también está relacionada con el bienestar social e incluye la posibilidad de ayuda

<sup>(186)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a82>.

<sup>(187)</sup> Véase <https://www.gazzettaufficiale.it/eli/id/2009/07/02/009G0089/sq>.

<sup>(188)</sup> Véase <https://www.skolverket.se/regler-och-ansvar/ansvar-i-skolfragor/finrundersvisning>.

<sup>(189)</sup> Véase <https://www.european-agency.org/country-information/iceland/financing-of-inclusive-education-systems>.

<sup>(190)</sup> Véase [https://www.ikyd.gov.lv/en/projects/esf-proiect-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm\\_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F](https://www.ikyd.gov.lv/en/projects/esf-proiect-no-834016i001-support-reduction-early-school-leaving-pumpurs?utm_source=https%3A%2F%2Fwww.bing.com%2F).

<sup>(191)</sup> Véase [https://ec.europa.eu/regional\\_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014r005m9on001\\_en](https://ec.europa.eu/regional_policy/in-your-country/programmes/2014-2020/ro/2014r005m9on001_en).

financiera en forma de becas y becas escolares para estudiantes de familias de bajos ingresos (por ejemplo, en Francia y Polonia).

Los siguientes ejemplos destacan algunas de las políticas y medidas de asistencia y apoyo social dirigidas a estudiantes con más probabilidades de enfrentarse a obstáculos, es decir, principalmente estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, estudiantes con desventajas educativas, estudiantes de minorías étnicas y estudiantes migrantes. En general, más de un tercio de los sistemas educativos europeos han informado de iniciativas de este tipo.

En **República Checa**, la legislación sobre orientación y asesoramiento menciona específicamente la inclusión social de estudiantes de diferentes orígenes culturales y diferentes condiciones de vida en el contexto de medidas para prevenir todas las formas de comportamiento de riesgo, pero también para completar con éxito la escolarización. En el programa nacional de recuperación, otro grupo objetivo es el alumnado socialmente desfavorecido <sup>(192)</sup>, lo cual llevó al ministerio a elegir un total 400 centros con una mayor proporción de alumnado socialmente desfavorecido. El objetivo es aumentar el éxito escolar de este alumnado, su motivación para aprender y su bienestar general. Además de apoyar el trabajo del personal educativo habitual, el programa puede financiar otros puestos relacionados con el apoyo social en el centro, como las funciones de pedagogía social, profesorado asistente para estudiantes socialmente desfavorecidos, profesionales de la coordinación de inclusión y de adaptación o personal para actividades de ocio; también se pueden financiar otras medidas pertinentes, como la gestión de procesos (promover el apoyo multidisciplinario) o clubes de desayuno.

En **Grecia**, el alumnado de etnia gitana recibe específicamente apoyo para reforzar el acceso y reducir la tasa de abandono escolar prematuro. Las intervenciones tienen un enfoque global que abarcan a toda la comunidad <sup>(193)</sup>.

En **España**, uno de los programas de cooperación territorial (*Unidades de acompañamiento y orientación personal y familiar del alumno educativamente vulnerable*) está dirigido a estudiantes en situación de vulnerabilidad educativa

y a sus familias <sup>(194)</sup>. Este programa se considera una medida innovadora con una función específica: acompañar al alumnado más vulnerable en su trayectoria educativa para prevenir el fracaso escolar y promover su aprendizaje y éxito escolar, en colaboración con otro personal especializado.

En **Portugal**, el programa TEIP 3 <sup>(195)</sup> está diseñado exclusivamente para centros escolares situados en zonas desfavorecidas, con altas tasas de abandono escolar prematuro. A través de este programa, los grupos escolares de zonas desfavorecidas pueden crear equipos multidisciplinares (personal de psicología, trabajador social y mediación cultural, entre otras disciplinas) para intervenir en los entornos escolares. Además, el apoyo en materia social en los centros es una medida nacional para todos los centros escolares que tiene como objetivo prevenir la exclusión social y el abandono escolar entre estudiantes de familias desfavorecidas, que pueden incluir familias de minorías étnicas (especialmente de etnia gitana), estudiantes de familias migrantes que no hablan portugués, personas de ascendencia africana de habla portuguesa y familias de bajos ingresos.

#### 4.5. Oferta de oportunidades de aprendizaje mixto

En 2021, los ministros de Educación de la UE adoptaron la Recomendación del Consejo relativa al aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad <sup>(196)</sup>. El aprendizaje mixto puede entenderse como una combinación del centro escolar con otros entornos físicos de aprendizaje, presenciales y digitales, o como una combinación de diferentes herramientas digitales y no digitales. Al promover el acceso inclusivo, el aprendizaje mixto pretende hacer que la educación sea más receptiva y resiliente.

Esta área ha adquirido mayor importancia durante la pandemia de COVID-19 y los cierres forzosos de centros escolares, pero también, más recientemente, con la llegada de alumnado de Ucrania a los Estados miembros de la UE. Un estudio reciente confirma un cambio en la situación desde la COVID-19, ya que muchos países europeos han desarrollado estrategias de inclusión digital dirigidas a grupos vulnerables para mejorar el acceso a dispositivos digitales e internet en zonas regionales y rurales en situación de

<sup>(192)</sup> Véase <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-prikladny.pdf>.

<sup>(193)</sup> Véase <http://www.iep.edu.gr/el/europaika-se-ekseliksi/inclusive-schools-for-roma>.

<sup>(194)</sup> Véase <https://www.educacionyfn.gob.es/mc/sactie/cooperacion-territorial/programas-cooperacion/uao.html>.

<sup>(195)</sup> Véase <https://www.dge.mec.pt/teip>.

<sup>(196)</sup> Consejo de la Unión Europea, Recomendación del Consejo, de 29 de noviembre de 2021, relativa a los planteamientos basados en el aprendizaje mixto para lograr una educación primaria y secundaria inclusivas y de alta calidad (DO C 504/21, 29.11.2021, p. 21).



vulnerabilidad; aumentar la participación en el aprendizaje a distancia y la utilización de los recursos relacionados; y reforzar el foco en apoyar al alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad (Comisión Europea, 2021).

En toda Europa, más de la mitad de los sistemas educativos informan haber adoptado políticas relacionadas con la oferta de oportunidades de aprendizaje mixto para promover el acceso a la educación para todo el alumnado. Muchos de ellos destacan el desarrollo de políticas sobre el uso del aprendizaje mixto con la ayuda de herramientas digitales para permitir al alumnado que tiene que quedarse en casa, estar en el hospital o en instituciones sociales continuar su educación a distancia (por ejemplo, en Bulgaria, Dinamarca, Francia, Chipre, Luxemburgo, Malta y Portugal).

Desde 2019, **Luxemburgo** ha optado por ofrecer a la población infantil que padece enfermedades crónicas o de larga duración la posibilidad de seguir sus clases desde una tableta a través de robots de telepresencia, o los llamados avatares. Aunque comenzó como un proyecto piloto local iniciado por un profesor de hospital, la idea ha evolucionado hasta convertirse en una oferta nacional que está siendo supervisada por la Comisión Nacional de Inclusión (*Commission nationale d'inclusion*). Gracias a sus avatares, este alumnado que no puede asistir físicamente a clases durante un largo período por razones médicas, ahora puede seguir sus lecciones incluso si está aislado en casa, durante su tratamiento en un hospital en el extranjero o entre sus citas de rehabilitación física. Todo lo que necesita es una red Wi-Fi que funcione en ambos extremos de la línea y un médico que testifique que cada alumnado necesita un mínimo de 6 semanas de rehabilitación antes de regresar físicamente a clase.

Algunos sistemas educativos informan sobre políticas sobre la oferta de recursos educativos electrónicos para otros grupos objetivo, como el alumnado migrante y el que tiene problemas de aprendizaje (por ejemplo, en Estonia) o para todo el alumnado que los necesita (por ejemplo, en Grecia). Para permitir que el alumnado procedente de Ucrania continúe sus estudios, muchos sistemas educativos europeos les han ofrecido, además de medidas que fomentan su integración en los centros educativos locales, la posibilidad de estudiar de acuerdo con la educación ucraniana en línea (Comisión europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

#### 4.6. Mejora de los procesos de admisión escolar y eliminación de las barreras administrativas

En toda Europa, las políticas generales de admisión a escolar estipulan un **acceso igualitario y universal** y la prohibición de la discriminación, en particular la segregación. Sin embargo, en la práctica, su diseño y sus mecanismos específicos aún pueden generar desigualdades. Las políticas de admisión y elección de centro escolar y sus efectos sobre la equidad fueron analizadas en profundidad en el informe de Eurydice sobre equidad en la educación escolar (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020). Algunas de las conclusiones del informe indican que la diferenciación entre tipos de centros en las políticas de elección y admisión de centro puede ser un factor que contribuye a tener niveles más bajos de equidad. Una concentración de estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos en algunos centros, por ejemplo, puede ser el resultado de la segregación residencial o el resultado no deseado de políticas escolares, como la elección de centro, las admisiones o los itinerarios educativos.

Es común que las políticas de admisión definan áreas de influencia para garantizar que todo el alumnado se matricule en la escuela que tenga más cerca y así evitar la segregación. Sin embargo, las autoridades educativas también pueden decidir reajustar estas zonas de influencia en caso de desequilibrios socioeconómicos en los barrios (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020). Hungría y Finlandia, por ejemplo, informan del hecho de que las áreas de influencia (o distritos de admisión escolar) pueden modificarse teniendo en cuenta la proporción de estudiantes socialmente desfavorecidos, con el objetivo de cambiar la composición escolar y hacerla más diversa socialmente.

En aproximadamente la mitad de los sistemas educativos europeos se informa de otras políticas de admisión específicas y dirigidas a resolver problemas de segregación y aumentar la diversidad. Estas políticas están relacionadas con la creación de más flexibilidad en las admisiones, apuntando a grupos vulnerables o permitiendo admisiones prioritarias para estudiantes de manera específica. Este es el caso de Croacia, por ejemplo, donde el alumnado con problemas de desarrollo tiene ciertas ventajas que le permiten matricularse en el programa educativo de su elección. En Letonia se concede prioridad de admisión a estudiantes huérfanos. En Rumanía, algunas plazas en el noveno grado de la educación secundaria están reservadas para estudiantes de etnia gitana. En Portugal, el alumnado con necesidades especiales y el alumnado de entornos socioeconómicos desfavorecidos tiene prioridad en el proceso de admisión <sup>(197)</sup>.

<sup>(197)</sup> Véase <https://dre.pt/dre/detalhe/despacho-normativo/6-2018->

Más de un tercio de los sistemas educativos informan de haber adoptado medidas para reducir o eliminar las barreras administrativas a la admisión escolar. Por ejemplo, en algunos casos, la admisión escolar está garantizada independientemente de la condición de residente de la población migrante y refugiada (por ejemplo, en República Checa, Estonia, Grecia, Croacia, Italia, Polonia y Portugal), o de la duración y las condiciones de estancia de esta población procedente de familias itinerantes y viajeras (por ejemplo, en Francia). El alumnado procedente del extranjero también pueden estar exento de pasar los exámenes de acceso en la lengua de escolarización (por ejemplo, en República Checa, en el caso de admisión en centros educativos de secundaria general de varios años); pueden recibir apoyo para la inscripción, orientación de acogida y orientación en el centro (por ejemplo, en Luxemburgo, Malta y Suiza), y se puede proporcionar interpretación para la comunicación con las familias en los centros educativos (por ejemplo, en Luxemburgo y Liechtenstein). Según la directiva de protección temporal <sup>(198)</sup>, a la población infantil ucraniana se le ha concedido acceso inmediato a los centros educativos locales y a apoyo específico (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a).

Los siguientes ejemplos de países ilustran algunas políticas de admisión adicionales destinadas a promover la diversidad y el equilibrio en la población escolar, en términos de origen socioeconómico, origen, necesidades educativas, etc., y así prevenir la segregación y otras formas de discriminación.

El decreto para la primera matrícula en los centros educativos de secundaria <sup>(199)</sup> en la **Comunidad francófona de Bélgica** tiene entre sus objetivos luchar contra los mecanismos discriminatorios fomentando la diversidad social, cultural y académica. Esto implica, por un lado, acompañar la matrícula con información clara y accesible y, por otro, dar prioridad a estudiantes procedentes de centros escolares o barrios desfavorecidos.

En **Bulgaria**, las políticas de admisión estipulan que el alumnado de diferentes orígenes étnicos (especialmente gitano) de la misma edad no será separado en diferentes grupos o clases en función de su origen étnico <sup>(200)</sup>. Esta medida irá acompañada de una interacción efectiva entre el centro escolar y la familia, con un foco en las familias de grupos vulnerables, incluidos los de etnia gitana.

En **República Checa**, los criterios de evaluación escolar aplicados por la Inspección Escolar estipulan

que, en el contexto de las decisiones de admisión y traslado, no se debe dar preferencia a estudiantes con mejores capacidades cognitivas o a estudiantes especialmente dotados, quienes tienen mejor situación familiar o a quienes no tienen necesidades educativas especiales. El centro escolar no debería dividir permanentemente al alumnado en clases con un plan de estudios diferente y debería proporcionar una educación de calidad comparable en todas las clases <sup>(201)</sup>.

En **España**, la Ley Orgánica de Educación <sup>(202)</sup> pretende explícitamente crear un equilibrio en la admisión de estudiantes, estipulando que, para garantizar la calidad educativa para todos, la cohesión social y la igualdad de oportunidades, las administraciones garantizarán una escolarización adecuada y equilibrada del alumnado con una necesidad específica de apoyo educativo y aplicarán las medidas necesarias para evitar la segregación del alumnado por nivel socioeconómico u otras características. Para ello, las administraciones establecerán una proporción equilibrada de estudiantes con una necesidad específica de apoyo educativo que deberán estar matriculados en cada uno de los centros públicos y privados concertados y garantizarán a los centros los recursos personales y económicos necesarios para ofrecer este apoyo. Asimismo, deberán establecer las medidas que deberán adoptarse cuando en un centro educativo se concentre una proporción importante de estudiantes con tales características, con el fin de garantizar el derecho a la educación en igualdad de condiciones para todo el alumnado.

En **Polonia**, si el número de candidatos es superior al número de plazas, se aplican criterios de admisión adicionales, definidos a continuación: familia numerosa, discapacidad de cada estudiante o de un miembro de la familia, familias monoparentales o problemas de salud que limitan la posibilidad de elegir el ámbito educativo en un centro de secundaria <sup>(203)</sup>.

En **Eslovaquia**, la Ley Orgánica de Educación <sup>(204)</sup> aborda la educación y formación de estudiantes de entornos sociales desfavorecidos y menciona explícitamente las normas para evitar la segregación: cada estudiante que tenga unas necesidades educativas especiales derivadas exclusivamente de su desarrollo en un entorno socialmente desfavorecido no puede ser admitido en un centro especial o en una clase especial en un

<sup>(198)</sup> Véase [https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection\\_en](https://home-affairs.ec.europa.eu/policies/migration-and-asylum/common-european-asylum-system/temporary-protection_en).

<sup>(199)</sup> Véase <https://inscription.cfwb.be>.

<sup>(200)</sup> Véase [https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn\\_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf](https://web.mon.bg/upload/34577/Zkn_PedUchObrazovanie-izm07022023.pdf).

<sup>(201)</sup> Véase <https://www.csicr.cz/cz/Dokumenty/Kriteria-hodnoceni/Kriteria-hodnoceni-podminek-prubehu-a-vysledku-vz>.

<sup>(202)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a87>.

<sup>(203)</sup> Véase <https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU2021.0001.082>.

<sup>(204)</sup> Véase <https://www.slov-lex.sk/pravne-predpisy/SK/Z7/2008/245/20220901>.

centro de primaria o secundaria, sino que se matricula junto con el resto de estudiantes.

En **Serbia**, el Ministerio de Educación, en cooperación con organizaciones internacionales y organizaciones de la sociedad civil, ha preparado una guía para prevenir la segregación en la educación y tomar medidas para eliminar la segregación <sup>(205)</sup>. Esta guía ha sido creada para ayudar al personal del sistema educativo a implantar legislación para prevenir la discriminación y la segregación <sup>(206)</sup>. El Ministerio de Educación también adoptó dos reglamentos: el reglamento sobre criterios detallados para reconocer formas de discriminación por parte de un empleado, niño, estudiante o tercero en una institución educativa, y el reglamento sobre las acciones de la institución en el caso de comportamiento discriminatorio sospechado o establecido e insulto a la reputación, el honor o la dignidad de las personas.

Sin embargo, es poco común que los sistemas educativos establezcan cuotas específicas para organizar las admisiones a la hora de promover la diversidad y la inclusión en los centros educativos. Sin embargo, en algunos sistemas educativos se utilizan algún tipo de cálculo y acciones positivas (ver más abajo) para garantizar un mayor equilibrio, relacionados con factores socioeconómicos, origen étnico o necesidades educativas especiales.

En la **Comunidad francófona de Bélgica**, el decreto para la primera matrícula en los centros educativos de secundaria tiene como objetivo garantizar una mezcla social y, por lo tanto, incluye el nivel socioeconómico de cada estudiante entre sus parámetros de clasificación <sup>(207)</sup>.

En **Hungría**, para garantizar una proporción uniforme de estudiantes socialmente desfavorecidos entre centros educativos, la proporción de estudiantes socialmente desfavorecidos en un distrito escolar en las ciudades no puede ser más del 15 % superior a la proporción promedio de estudiantes socialmente desfavorecidos en toda la ciudad concreta <sup>(208)</sup>.

En **Croacia**, el uso de cuotas de matriculación tiene como objetivo fomentar la diversidad en los centros educativos y está vinculado a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad <sup>(209)</sup>.

En **Macedonia del Norte**, la población estudiantil de etnia gitana puede matricularse en un centro público de secundaria concreto, incluso si está un 10 % por debajo del umbral de puntos necesario y si cumple los criterios adicionales de conocimientos y habilidades en el centro respectivo <sup>(210)</sup>.

## 4.7. Promoción de la cooperación con las familias

La recopilación de datos para este informe también investigó las políticas y medidas específicas que favorecen una cooperación más estrecha entre los centros educativos y las familias de estudiantes desfavorecidos o en riesgo de discriminación en favor de apoyar su participación en la educación. Por lo tanto, excluyó los instrumentos formales habituales, como la participación de las familias en los consejos escolares de los centros educativos (véase, por ejemplo, Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018) o la obligación de que los centros educativos organicen reuniones periódicas de familias y docentes sobre el progreso del alumnado.

Algo menos de la mitad de los sistemas educativos destacan políticas y medidas más específicas. Una medida que se menciona con especial frecuencia se refiere a estudiantes con necesidades educativas especiales, concretamente la participación de las familias en la creación y seguimiento de un plan educativo individual para cada estudiante (por ejemplo, en Italia, Chipre, Eslovenia y Montenegro). Algunos sistemas educativos también informan de medidas específicas para apoyar a las familias de grupos vulnerables (por ejemplo, en Bulgaria) o a familias de origen migrante (por ejemplo, en República Checa, Alemania, Francia, Austria y Eslovenia), incluidas, más recientemente, las familias ucranianas (por ejemplo, en Grecia). También se puede pedir a las familias que se impliquen más en el ámbito de la prevención de conductas indeseables como el acoso (por ejemplo, en Malta y Eslovenia).

En **Bulgaria**, existen programas de apoyo a las familias, así como visitas domiciliarias. Estos servicios se brindan para aumentar la competencia de las familias y desarrollar sus conocimientos, actitudes y habilidades. Una de las prioridades es trabajar con familias de grupos vulnerables, desarrollar e implementar modelos de interacción entre estudiantes, familias y docentes e implicar a personal de mediación y trabajo social para evitar que el

<sup>(205)</sup> Véase <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sqrs/ministarstva/pravilnik/2016/22/1/eq> y <https://www.pravno-informacioni-sistem.rs/SlGlasnikPortal/eli/rep/sqrs/ministarstva/pravilnik/2018/65/2/eq>.

<sup>(206)</sup> Véase <https://prosveta.gov.rs/wp-content/uploads/2022/12/vodic-za-snacavanje-sagrecenja.pdf>.

<sup>(207)</sup> Véase [https://oalillex.cfwb.be/fr/leg\\_res\\_02.php?ncda=35310&referant=103](https://oalillex.cfwb.be/fr/leg_res_02.php?ncda=35310&referant=103).

<sup>(208)</sup> Véase <https://net.ioqtar.hu/iogszabaly?docid=a1200020.emm>.

<sup>(209)</sup> Véase <https://bit.ly/3HH3rYL>, <https://bit.ly/3W1eX5G> y <https://bit.ly/3YCMWTC>.

<sup>(210)</sup> Véase <https://mon.gov.mk/stored/document/konkurs%20mk.pdf>.

alumnado abandone prematuramente el sistema educativo <sup>(211)</sup>.

En **Alemania**, para que el apoyo individual sea adecuado para el alumnado de bajo rendimiento, especialmente para el de origen migrante, una estrecha cooperación con las familias como colaboradores en la educación tiene un papel central, por ejemplo, a través de proyectos sobre “madres de distrito” o guías para familias, y cursos para familias (p. ej. ofrecer a las madres la posibilidad de aprender alemán en el centro de primaria) <sup>(212)</sup>.

En **Bosnia y Herzegovina**, el equipo profesional del colegio colabora con las familias y les ofrece, entre otras cosas, asesoramiento y apoyo individualizados. En la práctica, a las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales se les suele decir de forma negativa lo que este hijo no puede hacer, lo que los expertos no pueden hacer con su hijo, lo que sus compañeros no pueden hacer, lo que el centro no puede hacer, etc. Esta estrategia pretende ser diferente y se centra en la escucha activa, ya que el éxito de las relaciones de cooperación y la calidad de la cooperación entre persona experto, familias y estudiantes dependen en gran medida de la calidad de la comunicación. Por ello, la formación de personal especialista en una mejor comunicación desempeña un papel importante en el trabajo y la cooperación profesional, para conseguir que la conversación permita la escucha activa y el diálogo <sup>(213)</sup>.

## 4.8. Resumen

En los sistemas educativos europeos se informa ampliamente sobre la aplicación de políticas y medidas para promover el acceso y la participación del alumnado que tiene más probabilidades de enfrentarse a barreras. Se dirigen principalmente al alumnado con necesidades educativas especiales o con discapacidades, pero también al alumnado procedente de entornos socioeconómicos desfavorecidos y al alumnado migrante, refugiado o perteneciente a minorías étnicas.

Las tasas de matriculación en la enseñanza general de alumnado con una decisión formal de necesidades educativas especiales varían entre los países de Europa, y suelen ser muy bajas. De este modo, el objetivo más común que los sistemas educativos persiguen en términos de políticas y medidas para promover el acceso y la participación inclusivas es aumentar el acceso a la educación ordinaria para el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad. Este objetivo se logra mediante la forma en que se evalúa y

orienta al alumnado y la provisión de recursos adecuados para que los centros educativos puedan ofrecer las condiciones adecuadas en términos de recursos humanos y adaptaciones de los entornos físicos y de aprendizaje, incluida la provisión de tecnologías de asistencia. La cooperación entre centros y familias también suele reforzarse en el caso de estudiantes con necesidades educativas especiales, en particular a la hora de definir y seguir planes educativos individuales. Las políticas que promueven la cooperación con las familias también suelen dirigirse a las de origen migrante.

Más de la mitad de los sistemas educativos también informan de políticas que abordan las barreras al acceso y la participación escolar y que implican apoyo financiero para el alumnado socioeconómicamente desfavorecido. Este apoyo tiene como objetivo cubrir los gastos relacionados con la educación, libros de texto y otros materiales de aprendizaje gratuitos o subvencionados, o cubre los costes de transporte, especialmente para estudiantes de zonas rurales y remotas, y los menús escolares. Además de estas intervenciones, más de un tercio de todos los sistemas educativos informan de políticas que promueven la asistencia y el apoyo en materia social, incluidos los servicios médicos, psicológicos o sociales prestados en los centros educativos. El reto de todas las intervenciones de apoyo es garantizar estructuras de apoyo globales y sostenibles que vayan más allá de las medidas de financiación basadas en proyectos.

Más de la mitad de los sistemas educativos informan sobre políticas y medidas que promueven enfoques de aprendizaje mixto, en su mayoría refiriéndose al uso de herramientas digitales para estudiantes que no pueden asistir al centro escolar por razones de salud, como estancias hospitalarias. También incluye la provisión de recursos educativos electrónicos para grupos concretos, como estudiantes migrantes y estudiantes con dificultades de aprendizaje.

Por último, alrededor de la mitad de los sistemas educativos informan contar con políticas de admisión dirigidas a abordar la segregación y aumentar la diversidad en los centros educativos. Su objetivo es dar prioridad al alumnado desfavorecido, como el de entornos socioeconómicos desfavorecidos o el que tiene necesidades educativas especiales. Más de un tercio de los sistemas educativos también informan de medidas para reducir o eliminar las barreras administrativas en el momento de la admisión en el centro, por ejemplo, garantizando el acceso a la educación escolar independientemente de su condición de residente o eximiendo al alumnado recién llegado de los exámenes de acceso en la lengua de escolarización.

<sup>(211)</sup> Véase <https://nccedi.government.ba/en/node/451>.

<sup>(212)</sup> Véase [https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen\\_beschlues](https://www.kmk.org/fileadmin/Dateien/veroeffentlichungen_beschlues)

<sup>(213)</sup> Véase [https://www.vladars.net/sr-SP-Cvrl/Ilada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno\\_obrazovanje.aspx](https://www.vladars.net/sr-SP-Cvrl/Ilada/Ministarstva/mpk/PAO/Pages/Osnovno_obrazovanje.aspx)



# Capítulo 5. Reforzar la diversidad y la inclusión en los planes de estudios y las evaluaciones

Los planes de estudio definen el contenido y los objetivos del aprendizaje y pueden incluir orientaciones relativas a la evaluación del alumnado. Establecen el marco básico sobre el cual los centros educativos desarrollan su enseñanza para satisfacer las necesidades de sus estudiantes. Por lo tanto, es relevante analizar si los planes de estudio nacionales reconocen y promueven la diversidad y la inclusión y cómo lo hacen.

La Oficina Internacional de Educación de la UNESCO define un plan de estudios inclusivo como aquel que: “[...] toma en consideración y atiende a las diversas necesidades, experiencias previas, intereses y características personales de todos los alumnos. Se trata de lograr que todos los alumnos participen en las experiencias de aprendizaje compartidas en el aula y que se ofrezca una igualdad de oportunidades independientemente de las diferencias entre los educandos”<sup>(214)</sup>. Este documento debe incluir lo que se enseña y se aprende para promover el respeto y la apreciación de la diversidad en la sociedad (OCDE, 2023). Los planes de estudio nacionales analizados en este capítulo dan una idea de estos aspectos.

En primer lugar, el capítulo analiza el contenido de los planes de estudio nacionales y si los sistemas educativos europeos han llevado a cabo recientemente revisiones o reformas para fortalecer las dimensiones de diversidad e inclusión. Ofrece una visión general de cómo los planes de estudio abordan la diversidad y la inclusión (como objetivo general, como área transversal o a través de materias específicas), si los planes de estudio se centran o no en grupos específicos de estudiantes y qué contenidos cubren.

La segunda parte del capítulo presenta algunas políticas y medidas de nivel superior destinadas a adaptar las

evaluaciones de cada estudiante a las necesidades de los diferentes estudiantes.

## 5.1. Promoción de la diversidad y la inclusión a través de los planes de estudio

Aunque la diversidad en las sociedades y, por tanto, en los centros educativos está aumentando, no se trata de un fenómeno nuevo en Europa. Las referencias a la diversidad y la inclusión, y a contenidos de aprendizaje específicos para que los estudiantes sean conscientes de ello y estén preparados para participar en ellos, ya forman parte de muchos planes de estudio nacionales en Europa (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). Sin embargo, los desafíos han evolucionado y es necesario hacer más esfuerzos. Por lo tanto, el siguiente análisis destaca, además de los contenidos relacionados con la diversidad y la inclusión que ya estaban presentes en los planes de estudio, las recientes revisiones y reformas destinadas a promover aún más estas dimensiones en los centros educativos.

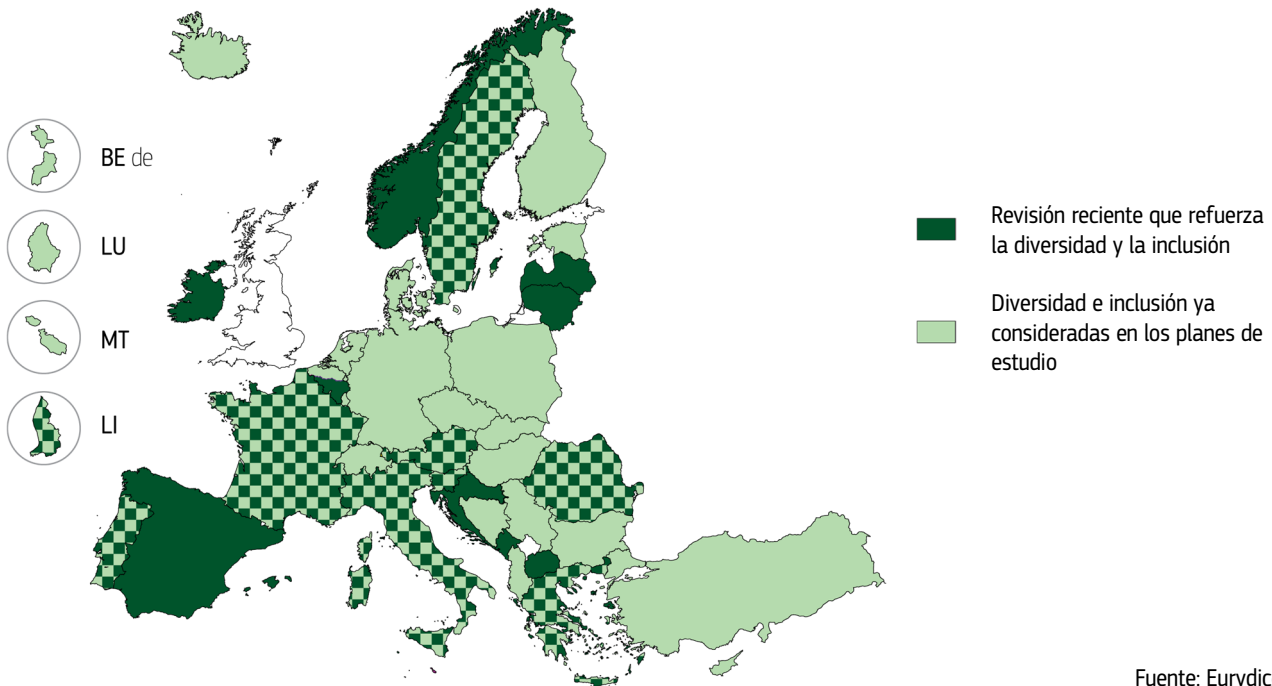
### 5.1.1. Revisiones curriculares recientes

La mayoría de los sistemas educativos europeos informan que las cuestiones relacionadas con la diversidad y la inclusión ya están contempladas en sus planes de estudio, y casi la mitad de ellos indica que sus planes de estudio han sido revisados recientemente (en los cinco años anteriores) para reforzar estas dimensiones (Figura 5.1). Los siguientes ejemplos provienen de los sistemas educativos que han llevado a cabo **revisiones curriculares recientes**.

<sup>(214)</sup> Véase [http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum)

[terminology/i/inclusive-curriculum](http://www.ibe.unesco.org/en/glossary-curriculum-terminology/i/inclusive-curriculum)



**Figura 5.1. Revisiones del currículo escolar, desde 2018, para reforzar la diversidad y la inclusión, 2022/2023**

Fuente: Eurydice

En algunos sistemas educativos, las recientes revisiones curriculares se centran en grupos específicos de estudiantes. En Francia, las recientes reformas curriculares (finales de 2021) fortalecieron la igualdad entre chicas y chicos como principio fundamental en todo el proceso educativo <sup>(215)</sup>. En Portugal, una orden legislativa de febrero de 2022 <sup>(216)</sup> tiene como objetivo hacer que el plan de estudios sea más flexible e inclusivo. Los centros educativos tienen autonomía para definir medidas de apoyo de acuerdo con las necesidades de cada estudiante. Por ejemplo, el alumnado que se ha matriculado recientemente en el sistema educativo y no tiene suficientes habilidades en la lengua de escolarización participa en “portugués como segunda lengua” y otras actividades de aprendizaje destinadas a promover la inmersión lingüística para ayudarlo a acceder al plan de estudios. En Montenegro, la revisión curricular en curso se relaciona con la evaluación y mejora de la forma del programa educativo de desarrollo individual (IDEP) <sup>(217)</sup> para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad, para reconocer mejor las funciones del personal escolar y proponer actividades más concretas relacionadas con la experiencia, la socialización y la interacción entre iguales.

En otros sistemas educativos, las revisiones curriculares recientes se centran en materias o áreas escolares

específicas. En 2019, Croacia adoptó un nuevo plan de estudios para la educación primaria y secundaria para el tema transversal de la educación cívica, que aborda la diversidad, la inclusión y la no discriminación <sup>(218)</sup>. En Austria, el nuevo plan de estudios para la educación primaria y primera etapa de secundaria, que se implantará en septiembre de 2023, refuerza la educación intercultural; su objetivo es que el alumnado “perciba los diversos planes de vida y biografías como normalidad social y escolar y los traten con respeto, adopten una actitud crítica y apreciativa como base para el coraje moral y una cultura de conflicto constructiva sin atribuciones culturales ni clichés, así como el reconocimiento, cuestionar y oponerse a declaraciones y acciones excluyentes, racistas y sexistas” <sup>(219)</sup>.

En otro grupo de sistemas educativos, las recientes revisiones curriculares han promovido los tópicos de la diversidad y la inclusión en términos más generales. En Liechtenstein, se revisó completamente el plan de estudios en 2021, sobre la base de un enfoque multidisciplinario que aborda la inclusión y la no discriminación en general, sin dirigirse a ningún grupo específico de estudiantes <sup>(220)</sup>. En Noruega, aunque la inclusión y la no discriminación ya estaban incluidas en el plan de estudios, se revisó el plan de estudios básico para la educación primaria y segunda etapa de

<sup>(215)</sup> Véase <https://eduscol.education.fr/document/12988/download>.

<sup>(216)</sup> Véase <https://files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf>.

<sup>(217)</sup> Véase <https://www.skolskiportal.edu.me/Pages/Default.aspx>.

<sup>(218)</sup> Véase <https://narodne->

[novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019\\_01\\_10\\_217.html](http://novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2019_01_10_217.html).

<sup>(219)</sup> Véase

[https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/op/mooc\\_loneu.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/zrp/op/mooc_loneu.html).

<sup>(220)</sup> Véase <https://www.lile.li/?page=10016>.



secundaria, fortaleciendo temas como la dignidad humana, la diversidad cultural, el pensamiento crítico, la reflexión ética, la sostenibilidad, la democracia y la ciudadanía como elementos esenciales de su base ética <sup>(221)</sup>.

Los ejemplos de Letonia, Eslovenia, Suecia y Macedonia del Norte ilustran con más detalle cómo las revisiones curriculares apuntan a promover la diversidad y la inclusión a través de contenidos y procesos de aprendizaje.

En **Letonia**, los cambios curriculares comenzaron a implantarse en el curso escolar 2020/2021 <sup>(222)</sup>. El nuevo marco tiene como objetivo reforzar sistemáticamente valores como la compasión, la solidaridad y la tolerancia. Se están introduciendo gradualmente en la educación general contenidos y métodos de enseñanza mejorados. Ya en primaria, el alumnado aprende a explicar la naturaleza de los estereotipos y prejuicios, es consciente de su impacto en las relaciones interpersonales y puede proponer acciones para reducir su impacto negativo. Los derechos humanos están integrados en el plan de estudios de ciencias sociales, en el que el alumnado aprende acerca del papel de los derechos humanos en la sociedad moderna y comprende la sociedad democrática, los valores del Estado y los principios democráticos de la administración pública. El acoso escolar se reconoce como un problema especial en los centros educativos letones. Por lo tanto, en octubre de 2022 se adoptó una enmienda a la ley general de educación, que indica que los centros educativos deben brindar apoyo sistémico para el desarrollo de las competencias socioemocionales de estudiantes. Los centros educativos también informan a estudiantes y docentes sobre cómo reconocer y prevenir situaciones de acoso.

En 2020, el Consejo de Expertos de Educación General de la República de **Eslovenia** adoptó un plan de estudios sobre ciudadanía activa como contenido optativo obligatorio en los programas de segunda etapa de educación secundaria general y en la segunda etapa de educación profesional <sup>(223)</sup>. El contenido está articulado y es interdisciplinario, e incorpora los resultados de diferentes ramas de la ciencia (sociología, filosofía, historia, geografía, etc.). El objetivo consiste en promover una ciudadanía democrática activa, informada y responsable. Entre otras competencias, el alumnado desarrolla opiniones y puntos de vista relacionados con el

respeto a la individualidad de las personas, la comprensión y aceptación de la diversidad, la empatía, la superación de estereotipos, el fomento de la convivencia tolerante, la solidaridad, el voluntariado y la cooperación intergeneracional. También desarrolla competencias para la toma de decisiones y operaciones responsables para construir un mundo más justo y solidario; defender los derechos humanos; y lograr la igualdad, la paz y el desarrollo sostenible.

En **Suecia**, los planes de estudio no discriminatorios no son nuevos, pero las reformas (en 2018 y 2022) han reforzado estos aspectos a lo largo de los años <sup>(224)</sup>. La reforma de 2022 cambió específicamente las formulaciones sobre la igualdad de género, la sexualidad, el consentimiento y las relaciones, y sobre otras facetas del trabajo basado en valores de una escuela con valores. Por ejemplo, establece el papel del centro escolar en la promoción de la seguridad y la autoestima de los estudiantes; afirma que el centro escolar debe contrarrestar diversas formas de intolerancia, violencia y opresión, y dar forma y transmitir los valores y derechos expresados en la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño. Cada estudiante debe respetar la autoestima y la integridad física y personal de los demás y aprender cómo pueden obtener ayuda si experimentan algún problema. La reforma de 2022 también reforzó el contenido sobre las minorías nacionales en los programas de estudio de educación cívica y de sueco. Las nuevas formulaciones sobre igualdad de género, que en el nivel de la escolarización obligatoria existen desde 2018, pero que son nuevas en la segunda etapa de educación secundaria, abordan, entre otras cosas, la responsabilidad del centro escolar de visibilizar y contrarrestar los patrones de género que limitan el aprendizaje y el desarrollo del alumnado.

En **Macedonia del Norte**, la nueva nota conceptual para la educación primaria <sup>(225)</sup>, implantada en marzo de 2021, preveía nuevos planes de estudio nacionales para el primer y cuarto grado de educación primaria (en 2021) y para el segundo y quinto grado de educación primaria (en 2022). La nota conceptual se basa en principios clave como la inclusión, la sensibilidad/igualdad de género y el interculturalismo. La nota conceptual prevé los siguientes efectos a corto y largo plazo de la integración transversal de estos principios: reducción del abandono escolar en la educación primaria; un

<sup>(221)</sup> Véase <https://www.udir.no/laring-og-trivsel/lareplanverket/innforing-og-overgangsordninger-for-nve-lareplaner> y <https://www.udir.no/lk20/overordnet-del/opplaringens-verdigrunnlag/1.1-menneskeverdet/?lang=eng>.

<sup>(222)</sup> Véase <https://likumi.lv/ta/en/en/id/303768-regulations-regarding-the-state-basic-education-standard-and-model-basic-education-programmes>.

<sup>(223)</sup> Véase

[http://portal.mss.edus.si/msswww/proorami2022/proorami/media/pdf/aktivno\\_drzavljanstvo.pdf](http://portal.mss.edus.si/msswww/proorami2022/proorami/media/pdf/aktivno_drzavljanstvo.pdf).

<sup>(224)</sup> Véase <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nvtt-i-lareplanernas-inledande-delar-2022>.

<sup>(225)</sup> Véase <https://mon.gov.mk/stored/document/koncencija%20osnovno%20obrazovanje%20en.pdf>.

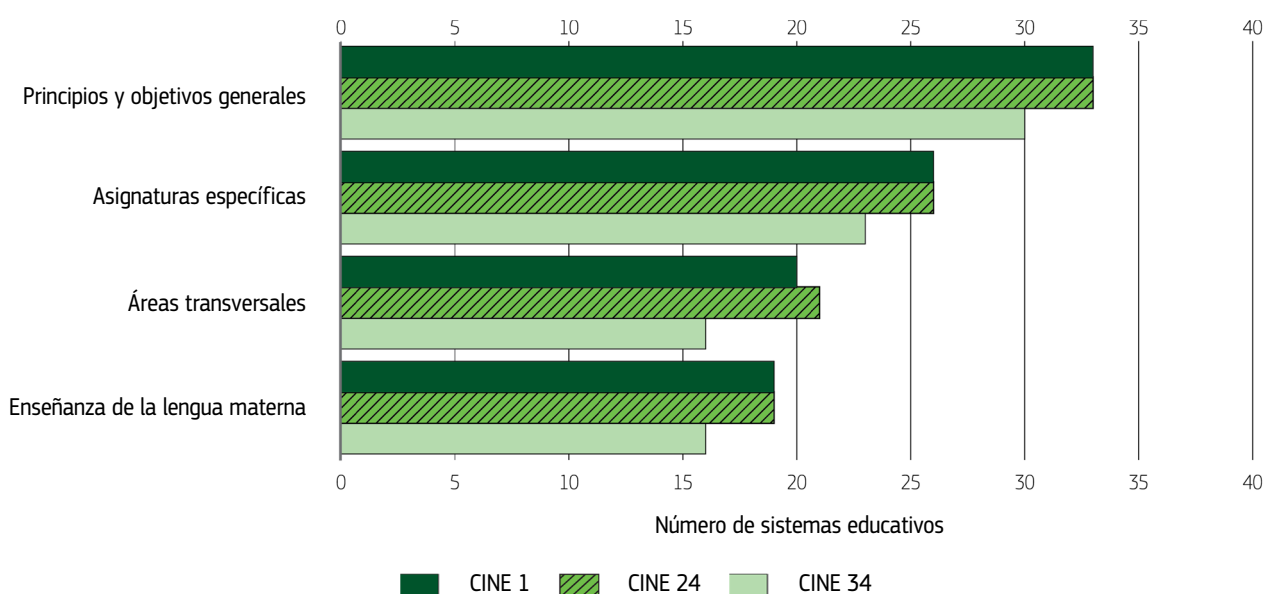
mayor sentido de igualdad/equidad entre estudiantes de categorías vulnerables; mayores resultados entre estudiantes con necesidades educativas especiales; un mayor índice de satisfacción entre estudiantes por estar en la escuela y estudiar; menos estereotipos y prejuicios étnicos y de género entre estudiantes y profesores; menos casos de violencia de género en el contexto escolar y una reducción de las consecuencias negativas para la salud y el bienestar de estudiantes como resultado de dicha violencia; el sexo/género no influye en la selección de la educación secundaria y la futura vocación; el desarrollo de competencias interculturales; el desarrollo de una identidad nacional; y una mejor integración interétnica en la educación y la cohesión social en la sociedad.

### 5.1.2. Áreas curriculares que tratan la diversidad y la inclusión

Los contenidos curriculares que promueven valores de diversidad e inclusión suelen formar parte de la educación para la ciudadanía (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018). Sin embargo, como se ve en los ejemplos anteriores y se muestra en la Figura 5.2, también se pueden incluir en los objetivos generales del plan de estudios, así como en varias materias diferentes y áreas transversales.

En términos de niveles educativos, la Figura 5.2 muestra que la diversidad y la inclusión se tratan con mayor frecuencia en la educación primaria y la primera etapa de educación secundaria. En la segunda etapa de educación secundaria, es menos frecuente. Aun así, incluso en este nivel educativo, más de la mitad de los sistemas educativos europeos informan del hecho de que la diversidad y la inclusión se tratan entre los objetivos generales del plan de estudios o a través de materias específicas.

**Figura 5.2. Áreas del currículo escolar que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

#### Nota aclaratoria

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan el área en la que se tratan la diversidad y la inclusión en sus planes de estudio actuales (en orden descendente, según el número total). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 5.2A).

La mayoría de los sistemas educativos europeos informan de que la diversidad y la inclusión están

integradas en los **principios y objetivos generales** del plan de estudios. Un ejemplo de esta perspectiva se puede encontrar en Estonia.

En **Estonia**, los valores fundamentales considerados importantes en el plan de estudios nacional <sup>(226)</sup> se derivan de los principios éticos especificados en la Constitución de la República de Estonia, la Declaración Universal de Derechos Humanos, la Convención sobre los Derechos del Niño y los documentos básicos de la Unión Europea. Los valores humanos en general (honestidad,

<sup>(226)</sup> Véase <https://www.riigiteataia.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

compasión, respeto por la vida, justicia, dignidad humana, respeto por uno mismo y por los demás) están incluidos como valores fundamentales, al igual que los valores sociales (libertad, democracia, respeto por la lengua y la cultura maternas, patriotismo, diversidad cultural, tolerancia, sostenibilidad ambiental, Estado de derecho, solidaridad, responsabilidad e igualdad de género). La vida escolar se organizará sobre la base de principios de igualdad étnica, racial y de género.

Más de la mitad de los sistemas educativos indican que la diversidad y la inclusión se promueven a través de una amplia variedad de **asignaturas específicas**. Estos temas suelen abordarse mediante la educación para la ciudadanía o la educación cívica, las ciencias sociales, la ética, la filosofía, la educación moral y la religión, pero también mediante la enseñanza de la historia, las lenguas extranjeras y la geografía. Algunos sistemas educativos también mencionan la educación para la salud, la educación física y la música como oportunidades para promover la diversidad y la inclusión; solo una minoría de los sistemas educativos cita otras materias a este respecto, como el desarrollo personal y el asesoramiento (por ejemplo, en Rumanía), las ciencias naturales (por ejemplo, en Hungría) y la tecnología (por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica y en España). De hecho, los avances tecnológicos actuales están planteando cuestiones importantes relacionadas con la inclusión, por ejemplo, cómo abordar el sesgo en los algoritmos de inteligencia artificial (UNESCO, 2021b).

En **Luxemburgo**, se introdujo una nueva asignatura denominada “vida y sociedad” como un programa educativo sobre educación en valores comunes <sup>(227)</sup>. Este programa reemplazó la formación moral, religiosa y social desde el curso escolar 2016/2017 en la educación secundaria y desde el curso escolar 2017/2018 en la educación primaria. Su objetivo es ofrecer a cada estudiante una formación común que le ayude a construir sus propios puntos de referencia respetando los de los demás. Evidentemente, la inclusión y la no discriminación también forman parte de otras asignaturas, como filosofía, lenguas, historia y geografía, en todos los niveles educativos.

Alrededor de la mitad de los sistemas educativos informan del hecho de que la diversidad y la inclusión se promueven a través de **áreas transversales del**

**currículo**. Un área transversal que se indica con frecuencia es la educación intercultural o multicultural (por ejemplo, en República Checa, Alemania, Estonia, Eslovaquia y Macedonia del Norte). Otra área transversal común es la formación cívica o ciudadanía activa (por ejemplo, en Croacia y Hungría), que, en otros sistemas educativos, se imparte como una asignatura específica (ver arriba). Sin embargo, la formación cívica también puede ser a la vez un área transversal común y una asignatura específica (por ejemplo, en Portugal); se puede enseñar como parte de competencias transversales (por ejemplo, en Finlandia) o a través del área de educación para la igualdad y la igualdad de género (por ejemplo, en Austria). En Malta existe un tema transversal específico que tiene como objetivo promover la diversidad y la inclusión, conocido como “Educación para la diversidad”, que va acompañado de resultados de aprendizaje específicos <sup>(228)</sup>.

Menos de la mitad de los sistemas educativos europeos informa de la **enseñanza de lengua materna** <sup>(229)</sup> a estudiantes que hablan una lengua diferente a la lengua de escolarización como medida destinada a promover la diversidad y la inclusión (por ejemplo, en Suecia). En algunos sistemas educativos, esto se hace como parte de una práctica de larga duración de enseñanza de lenguas minoritarias (por ejemplo, en Finlandia y Noruega), mientras que, en otros, está vinculado a revisiones recientes de los planes de estudios (por ejemplo, en Croacia). En Austria, la enseñanza de la lengua materna pasó a llamarse “enseñanza de la primera lengua”; su objetivo es ampliar las habilidades básicas de comunicación bilingüe o multilingüe y las habilidades interculturales, pero también promover la motivación de aprendizaje, la autoestima y la alegría del alumnado en el uso de las lenguas <sup>(230)</sup>. Irlanda informa del hecho de que se pueden estudiar tres nuevas lenguas heredadas hasta el nivel del Leaving Certificate <sup>(231)</sup> desde septiembre de 2020, que son lituano, polaco y portugués. Lituania también destaca los esfuerzos para mejorar la educación del alumnado en lenguas minoritarias (ver el ejemplo nacional a continuación).

En 2012, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte **lituano** elaboró orientaciones para mejorar la educación del alumnado y la enseñanza de lenguas minoritarias <sup>(232)</sup>. Las orientaciones especifican las disposiciones adoptadas para fomentar el desarrollo de la educación en lenguas

<sup>(227)</sup> Véase [https://vieso.scrip.lt/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1\\_0.pdf](https://vieso.scrip.lt/sites/default/files/2020-12/Rahmenlehrplan%20VIESO1_0.pdf).

<sup>(228)</sup> Véase <https://curriculum.gov.mt/en/Resources/The-NCF/Documents/NCF.pdf>.

<sup>(229)</sup> Para obtener más información sobre la enseñanza de la lengua materna y las lenguas regionales o minoritarias, consulte la edición de 2023 del informe Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe* (<https://eurydice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

<sup>(230)</sup> Véase <https://www.naedaoiipaket.at/images/Kembotschaften->

[I.P.pdf](#).

<sup>(231)</sup> Véase <https://www.gov.ie/en/publication/dd328-languages-connect-irelands-strategy-for-foreign-languages-in-education-2017-2026>.

<sup>(232)</sup> Véase [https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas\\_pradinis\\_ugdymas/pdf16112012100602.pdf](https://smsm.lrv.lt/uploads/smsm/documents/files/Svietimas_pradinis_ugdymas/pdf16112012100602.pdf) y <https://e-seimas.lrs.lt/portal/legalAct/lt/TAD/df672e20b93311e5be9bf78e07ed6470>.

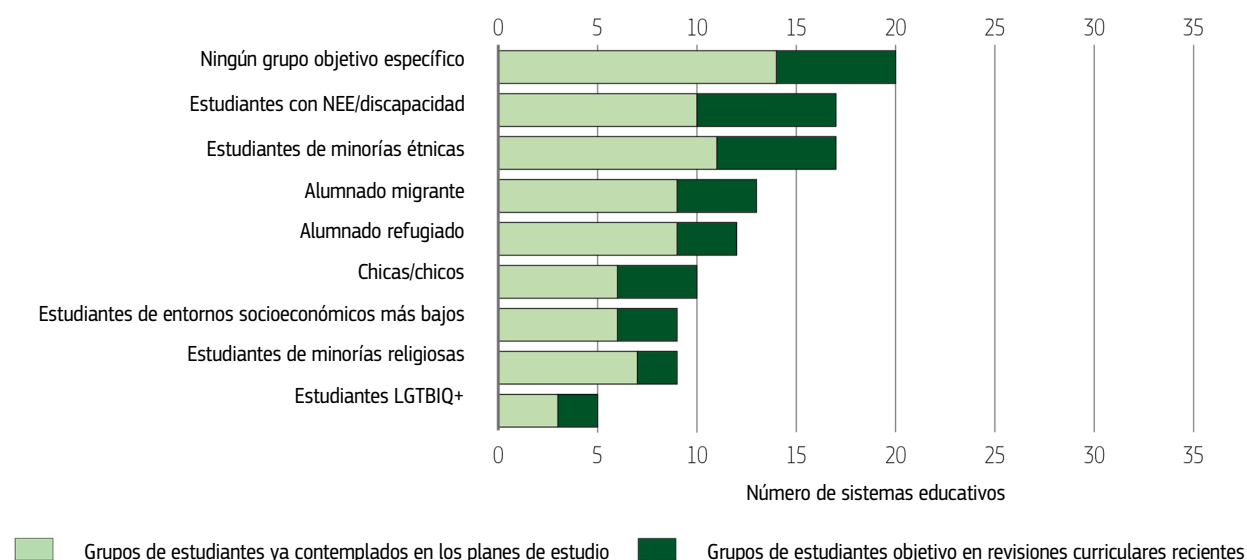
minoritarias con el objetivo de preservar la diversidad cultural del país. Por primera vez, se afirmó que las escuelas lituanas deberían ser más abiertas y ampliar su comunicación con los centros que imparten educación en lenguas minoritarias del país.

### 5.1.3. Grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudio que tratan la diversidad y la inclusión

En cuanto a los grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudio actuales que tratan la diversidad y la inclusión, la mitad de los sistemas

educativos europeos informan que estos temas se tratan sin dirigirse explícitamente a ningún grupo particular de estudiantes (Figura 5.3). Aun así, más de un tercio de los sistemas educativos mencionan que los planes de estudio se refieren explícitamente a estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad y estudiantes de minorías étnicas. Otros grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudio que tratan la diversidad y la inclusión son los estudiantes de origen migrante y refugiado y, en menor medida, estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y estudiantes de minorías religiosas. El grupo objetivo menos mencionado es el de estudiantes LGTBIQ+.

**Figura 5.3. Grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudios escolares que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

#### Nota aclaratoria

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre los grupos de estudiantes a los que se dirigen sus planes de estudio actuales que tratan la diversidad y la inclusión (en orden descendente, en primer lugar, según el número total y, en segundo lugar, según el número de sistemas educativos con revisiones curriculares recientes). Es posible que los grupos de estudiantes hayan sido el objetivo de revisiones curriculares recientes, o que ya se tuvieran en cuenta, pero se ha reforzado o ajustado la estrategia en revisiones recientes. En este último caso, los sistemas educativos se centraron en informar sobre la revisión reciente. En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 5.3A).

La Figura 5.3 también muestra si los diferentes grupos de estudiantes ya estaban incluidos en los planes de

estudio anteriores o si fueron objeto de revisiones curriculares recientes (en los cinco años anteriores). Los datos demuestran que las revisiones más recientes se centran en estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidad y estudiantes de minorías étnicas, o tratan la diversidad y la inclusión de manera más general, es decir, sin un grupo objetivo específico. A esto le siguen revisiones dirigidas a estudiantes y chicas y chicos migrantes, después a estudiantes de origen refugiado y a estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, estudiantes de minorías religiosas y, finalmente, estudiantes LGTBIQ+. Las iniciativas indicadas incluyen tanto formas de hacer que los planes de estudio sean más accesibles para los grupos de estudiantes como representaciones de los grupos de estudiantes en todo el plan de estudios.

Como se menciona en el capítulo sobre acceso y participación (ver Capítulo 4), **el grupo de estudiantes**

**con necesidades educativas especiales o discapacidad** matriculado en la educación ordinaria puede seguir planes educativos individuales, que proporcionan flexibilidad y adaptaciones curriculares individualizadas. Ese es también el enfoque de la mayoría de las iniciativas indicadas en el contexto de la promoción de planes de estudio más inclusivos.

En **Grecia**, para el alumnado con necesidades educativas especiales se diseñan e implantan planes de estudio adecuadamente diferenciados <sup>(233)</sup>. Estos programas utilizan una amplia gama de enfoques y estrategias de metodología de aprendizaje especial, como dividir los objetivos de aprendizaje en unidades más pequeñas y la enseñanza basada en la instrucción directa. También se prevén programas de recuperación para estudiantes con necesidades educativas especiales, impartidos por profesionales de psicología, terapia ocupacional y logopedia.

En **Croacia**, el plan de estudios indica que, para estudiantes con necesidades educativas especiales (estudiantes con discapacidad y estudiantes superdotados), el profesorado debe planificar un plan de estudios individualizado que incluye procedimientos individualizados/diferenciados, objetivos de aprendizaje, resultados educativos, alcance y profundidad del contenido del aprendizaje, estrategias y actividades de enseñanza <sup>(234)</sup>.

De manera similar, en **Lituania**, para estudiantes con necesidades educativas especiales y de acuerdo con el principio de educación inclusiva, los contenidos de aprendizaje pueden seleccionarse y adaptarse, teniendo en cuenta las necesidades individuales de asistencia y servicios previstos en el proceso educativo <sup>(235)</sup>.

También se informa ampliamente que son grupos objetivo en los esfuerzos por promover la diversidad y la inclusión en los planes de estudios escolares el grupo de **estudiantes de minorías étnicas, incluidos los estudiantes de etnia gitana, estudiantes de origen migrante y refugiado**. El objetivo general aquí es tratar la falta de representación o la falsa representación de estos grupos y ayudar a estos grupos de estudiantes a valorar sus propios orígenes culturales y lingüísticos, como ilustran los ejemplos húngaro y finlandés. El ejemplo griego señala la experiencia de adaptaciones curriculares flexibles para estudiantes de grupos sociales vulnerables y, en particular, de población refugiada ucraniana.

En **Hungría**, se representan en las clases de música y arte ejemplos de literatura y arte de minorías étnicas, y también en la historia, la ética y formación cívica.

En **Finlandia**, la educación del alumnado Sami debe considerar el hecho de que los Sami son un pueblo indígena con su propia lengua y cultura. En la educación que se ofrece al alumnado Sami, el objetivo particular es ayudarle a crecer en su lengua, cultura y comunidad, y a construir su identidad. Además, también apoya el reaprendizaje de una lengua indígena perdida y el renacimiento de esa lengua. Promueve el conocimiento de la historia y la cultura de la comunidad Sami que se extiende por los territorios de varios países, así como la conciencia de los Sami como uno de los pueblos indígenas del mundo.

En **Grecia**, las zonas de prioridad educativa y las clases de acogida <sup>(236)</sup> proporcionan igualdad de acceso a la educación a los grupos sociales vulnerables y marginados. El objetivo es proporcionar estrategias de enseñanza alternativas innovadoras y flexibles para garantizar que se satisfagan las necesidades educativas y sociales particulares de estos grupos de estudiantes. En cuanto a la población estudiantil refugiada, y considerando también la experiencia reciente con estudiantes de Ucrania, se aplican las siguientes prácticas: una mayor participación en materias escolares para las que no es necesaria la comunicación verbal (arte, música, gimnasia, matemáticas, informática, lenguas extranjeras, etc.), o en otras materias, de acuerdo con las preferencias de las familias y la oferta escolar, y en colaboración con el personal de asesoramiento del centro.

En cuanto a la identidad de género, el desafío es deconstruir los estereotipos de género en los planes de estudios y promover la igualdad de género. También significa que los docentes deben tratar por igual a chicas y chicos en el proceso educativo, permitiendo a cada estudiante tomar decisiones de estudio libres de prejuicios de género.

En **Francia**, la educación sexual se basa en los valores humanistas de libertad, igualdad y tolerancia, y el respeto a uno mismo y a los demás. Incluye la educación para la salud y el bienestar, pero también la aceptación de la diferencia. Esta formación transversal abarca todo el recorrido escolar en la educación secundaria y todas las asignaturas del plan de estudios <sup>(237)</sup>.

<sup>(233)</sup> Véase <http://iep.edu.gr/el/special-education-vliko/vliko-entaksiakis-ekpaidefsis> y <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/el/>.

<sup>(234)</sup> Véase <https://bit.ly/3HH3rYL> y <https://bit.ly/3W1eXSG>.

<sup>(235)</sup> Véase [https://www.emokykla.lt/upload/FMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA\\_Aurelija/00\\_BP%20ivadas\\_2022-08-18.pdf](https://www.emokykla.lt/upload/FMOKYKLA/BP/2022-10-10/PATVIRTINTA_Aurelija/00_BP%20ivadas_2022-08-18.pdf).

<sup>(236)</sup> Véase la Ley 3879/2010 ([https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=20100100163](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=20100100163)) enmendada por la Ley 4763/2020

([https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek\\_pdf=202001002549](https://www.et.gr/api/DownloadFeksApi/?fek_pdf=202001002549)).

<sup>(237)</sup> Véase



En **Macedonia del Norte**, los planes de estudio, revisados en 2021, entre otros objetivos, fortalecen los principios de inclusión e igualdad/sensibilidad de género, que están integrados en todas las materias del primer, segundo, cuarto y quinto grado de educación primaria. Los planes de estudio especifican que “el docente garantiza la inclusión incluyendo a todo el alumnado en todas las actividades durante la lección. [...] Durante la realización de las actividades, el docente trata por igual a chicas y chicos, cuidando de no asignarles roles estereotipados de género. Al formar los grupos de trabajo, el docente intenta asegurar un equilibrio en cuanto a género. Al elegir materiales didácticos adicionales, deberá utilizar ilustraciones y ejemplos que tengan en cuenta las cuestiones de género y étnica/culturalmente y fomentan la igualdad de género, es decir, que promuevan el interculturalismo” <sup>(238)</sup>.

De manera general, el centro en **estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos, estudiantes de minorías religiosas y estudiantes LGTBIQ+** es menos común, incluso en revisiones curriculares recientes. Sin embargo, los siguientes ejemplos de Alemania y Francia muestran cómo los planes de estudio pueden, por ejemplo, promover el objetivo de combatir el antisemitismo, el racismo y todas las demás formas de discriminación.

En **Alemania**, la recomendación conjunta del Consejo Central de Judíos en Alemania, la Comisión Conjunta Federal y Estatal para luchar contra el antisemitismo y proteger la vida judía y la Conferencia Permanente de Ministros de Educación y Asuntos Culturales sobre cómo tratar el antisemitismo en los centros escolares describe los estereotipos antisemitas y las falsas representaciones del pueblo judío y desarrolla estrategias para combatir el antisemitismo. Estas estrategias incluyen impartir conocimientos sobre la vida, la historia y el antisemitismo judíos en muchas asignaturas diferentes y brindar la posibilidad de organizar encuentros con población judía <sup>(239)</sup>.

En **Francia**, la lucha contra el antisemitismo, el racismo y todas las demás formas de discriminación tiene prioridad en la formación cívica del alumnado y recientemente se ha visto reforzada por una formación transversal de docentes y de personal

educativo que cubre todo el itinerario de la educación secundaria y todas las asignaturas <sup>(240)</sup>.

Más allá de la cuestión de saber si los planes de estudio promueven la diversidad y la inclusión al centrarse en grupos específicos de estudiantes, la pregunta más general es saber el grado de flexibilidad de los planes de estudio para adaptarse a las necesidades individuales del alumnado o a los contextos sociales y geográficos. Esta es una cuestión que se reconoce en investigaciones relacionadas, por ejemplo, Alves, Campos Pinto y Pinto (2020, p. 282) afirman que “[...] si se anima a los centros a ser inclusivos, pero hay un currículo prescriptivo que no permite al profesorado adaptar los contenidos, los enfoques pedagógicos o la evaluación a las diferentes características y necesidades del alumnado, la paradoja resultante puede impedir una verdadera inclusión”.

Algunos sistemas educativos informan de iniciativas pertinentes. Francia, por ejemplo, indica adaptaciones de los planes de estudio de historia y geografía en territorios de ultramar para contextualizar mejor el aprendizaje <sup>(241)</sup>. En Portugal, una orden legislativa de febrero de 2022 <sup>(242)</sup> tiene como objetivo hacer que el plan de estudios sea más flexible y adaptado a las necesidades de cada estudiante (consulte la Sección 5.1.1 para obtener más detalles).

#### 5.1.4. Contenidos curriculares relacionados con la diversidad y la inclusión

En términos de contenido curricular, la diversidad y la inclusión se pueden tratar de muchas maneras. Las categorías de la Figura 5.4 presentan solo algunos de los temas relevantes y se solapan parcialmente. El objetivo principal es comprobar si algunos temas están más extendidos que otros en los planes de estudios de toda Europa. La figura también indica si los diferentes temas ya fueron se tenían en cuenta en los planes de estudio anteriores o si fueron abordados en revisiones curriculares recientes (en los cinco años anteriores). Los datos muestran que el tema de la prevención de los prejuicios y la discriminación se ha tratado con mayor frecuencia en las revisiones curriculares recientes; sin embargo, todos los demás temas han sido considerados con casi la misma frecuencia en las reformas recientes.

[https://www.education.gov.yf/bo/18/Hebdo33/MFNE1824340C.htm?cid\\_bp=133890](https://www.education.gov.yf/bo/18/Hebdo33/MFNE1824340C.htm?cid_bp=133890)

<sup>(238)</sup> Véase <https://www.bro.gov.mk/wp-content/uploads/2022/08/%D0%9D%D0%9E-%D0%9C%D0%B0%D0%BA%D0%B5%D0%B4%D0%BE%D0%BD%D0%81%D0%BA%D0%B8-%D1%98%D0%B0%D0%B7%D0%B8%D0%BA-II-%D0%BF%D0%B4%D0%B4.pdf>, pp. 21–22.

<sup>(239)</sup> Véase

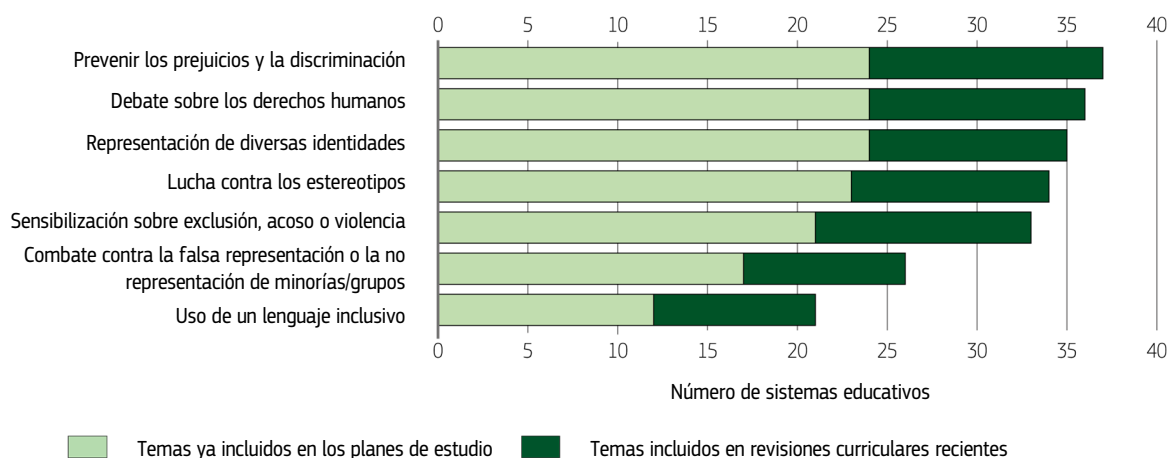
[https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021\\_06\\_10-Gem-Fmpfehlung-Antisemitismus.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/pdf/PresseUndAktuelles/2021/2021_06_10-Gem-Fmpfehlung-Antisemitismus.pdf)

<sup>(240)</sup> Véase <https://eduscol.education.fr/1720/agir-contre-le-racisme-et-l-antisemitisme>

<sup>(241)</sup> Véase <https://pedagogie.ac-guadeloupe.fr/histoire-et-geographie/adaptation-programmes-nationaux-denseignement-dhistoire-et-geographie-cycles>

<sup>(242)</sup> Véase <https://files.dre.pt/2s/2022/02/03300000/0005300054.pdf>

**Figura 5.4. Temas relacionados con la diversidad y la inclusión en los currículos escolares, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

**Nota aclaratoria**

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre temas relacionados con la diversidad y la inclusión tratados en sus planes de estudio actuales (en orden descendente, según el número total). Es posible que los temas se hayan tratado en revisiones recientes del plan de estudios, o que ya estuvieran tratados, pero que se hayan reforzado o ajustado en revisiones recientes. En este último caso, los sistemas educativos se centraron en informar sobre la revisión reciente. En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 5.4A).

El tema más común del conjunto, es decir, la **prevención los prejuicios y la discriminación**, también se ha visto reforzado mediante las revisiones curriculares más recientes. El ejemplo estonio ilustra su integración en las materias de ciencias sociales, el ejemplo francés se relaciona con la educación de lenguas y las relaciones interpersonales, el esloveno con la educación para la ciudadanía y el checo con el tema transversal de la educación multicultural.

En **Estonia**, los temas relacionados con la identidad cultural se integran en las asignaturas de ciencias sociales y tienen como objetivo sensibilizar y aumentar la participación en la comunicación intercultural, valorar la tolerancia y la propia cultura y la herencia de otras culturas, condenar la discriminación y reconocer la diversidad cultural de las sociedades pasadas y presentes.

En **Francia**, la educación de la alteridad está situada en el mismo centro de los planes de estudios de educación lingüística. Además, la introducción de la mediación intercultural sitúa al alumnado en el centro como actores sociales capaces de facilitar la comunicación entre diferentes grupos sociales. En particular, en los centros de segunda etapa de secundaria, las nociones culturales *l'art de vivre ensemble, identités et échanges et diversité et inclusion* tienen el objetivo del diálogo intercultural. Los programas actuales son de 2019 <sup>(243)</sup>.

En **Eslovenia**, el plan de estudios de ciudadanía activa para la segunda etapa de educación secundaria, introducido en 2020, fijó como objetivo que el alumnado desarrollara opiniones y puntos de vista relacionados con el respeto a la individualidad de las personas, la comprensión y aceptación de la diversidad, la empatía, la superación de estereotipos, el fomento de la convivencia tolerante, la solidaridad, el voluntariado y la cooperación intergeneracional. También desarrolla competencias para la toma de decisiones y operaciones responsables para construir un mundo más justo y solidario; defender los derechos humanos; y lograr la igualdad, la paz y el desarrollo sostenible.

En **República Checa**, el tema transversal de la educación multicultural tiene como objetivo lograr un entorno que reúna a estudiantes de diversos orígenes sociales y culturales; cada centro debe garantizar una atmósfera en la que todo el alumnado se sienta igual, en la que el alumnado de origen minoritario tenga éxito en un entorno mayoritario y en el que el alumnado de origen

<sup>(243)</sup> Véase <https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources->

[en-langues-vivantes-voie-ot](https://eduscol.education.fr/1726/programmes-et-ressources-en-langues-vivantes-voie-ot)



mayoritario aprenda sobre las culturas de sus iguales. De este modo, la educación multicultural contribuye al entendimiento mutuo entre ambos grupos, a la tolerancia y a la eliminación de preconceptos y prejuicios hacia lo “desconocido”. También enseña al alumnado a ser consciente de los posibles impactos de sus afirmaciones verbales y no verbales y a estar preparado para asumir la responsabilidad de sus acciones <sup>(244)</sup>.

La mayoría de los sistemas educativos también informan **de haber tratado los derechos humanos** en sus planes de estudio, especialmente como parte de la educación para la ciudadanía o la formación cívica.

En **Croacia**, el plan de estudios para la formación cívica, adoptado en 2019, establece que la esta área engloba el conocimiento sobre los derechos humanos y las características de la comunidad democrática y los sistemas políticos. Las competencias en las que se centra principalmente la formación cívica incluyen el pensamiento crítico sobre los principios éticos y las habilidades comunicativas necesarias para la participación social y política. La responsabilidad, la dignidad humana, la libertad, la igualdad y la solidaridad son valores fundamentales que promueve la formación cívica, y se da especial atención al desarrollo de una actitud responsable hacia los bienes públicos y a la disposición a contribuir al bien común <sup>(245)</sup>.

Muchos sistemas educativos también informan de la **representación de diversas identidades** como un tema relacionado con la diversidad y la inclusión en sus planes de estudio. A continuación, se muestra un ejemplo del plan de estudios de España, revisado en 2022.

En **España**, los objetivos generales de la educación primaria esperan del alumnado “Conocer, comprender y respetar las diferentes culturas y las diferencias entre las personas, la igualdad de derechos y oportunidades de hombres y mujeres y la no discriminación de personas por motivos de etnia, orientación o identidad sexual, religión o creencias, discapacidad u otras condiciones” <sup>(246)</sup>. En la primera etapa de educación secundaria, el alumnado aprende sobre interculturalidad, inclusión social y respeto a la diversidad y a las identidades étnico-culturales y de género y derechos LGTBIQ+ <sup>(247)</sup>. En la segunda etapa de educación secundaria, el alumnado aprende a promover la igualdad efectiva de derechos y oportunidades entre mujeres y hombres, a analizar y evaluar

críticamente las desigualdades existentes y el papel de la mujer en la historia, y a promover la igualdad real y la no discriminación por motivos de nacimiento, sexo, origen racial o étnico, discapacidad, edad, enfermedad, religión o creencias, orientación sexual, identidad de género o cualquier otra condición o circunstancia personal o social <sup>(248)</sup>.

Relacionado con el tema **de lucha contra los estereotipos**, el ejemplo del plan de estudios sueco ilustra cómo se pueden abordar los estereotipos de género.

El plan de estudios **sueco** determina que un centro escolar debe promover activa y conscientemente la igualdad de derechos y oportunidades de todo el alumnado, independientemente del género <sup>(249)</sup>. También tiene la responsabilidad de visibilizar y combatir patrones de género que limitan el aprendizaje y desarrollo del alumnado. La forma en que el centro organiza la educación, cómo se trata al alumnado y las demandas y expectativas que tienen contribuyen a moldear las percepciones de cada estudiante sobre lo que es femenino y masculino. Por tanto, el centro debe organizar la educación de manera que todo el alumnado se encuentre y trabaje junto, y ponga a prueba y desarrolle sus habilidades e intereses, con las mismas oportunidades y en igualdad de condiciones, independientemente del género.

Los objetivos relacionados con el área de **sensibilización sobre exclusión, acoso o violencia** pueden vincularse de manera más amplia con la comprensión del poder, el conflicto y las desigualdades, como lo muestra el ejemplo de Estonia.

El plan de estudios de **Estonia** establece que, al final del tercer grado, cada estudiante debe comprender que el acoso y la violencia son conductas que no están aceptadas ni permitidas y debe saber cómo obtener ayuda si es víctima de acoso o violencia <sup>(250)</sup>. En la segunda etapa de educación secundaria, los estudios sociales cubren los elementos de la sociedad como sistema social: estructura social (grupos, estratos, comunidades) y relaciones y procesos sociales (por ejemplo, cooperación y conflicto, poder, sumisión y resistencia, integración y diferenciación, exclusión y participación, movilidad, estratificación) <sup>(251)</sup>.

<sup>(244)</sup> Véase <https://www.edu.cz/rvp-ramcove-vzdelavaci-programy/ramcove-vzdelavaci-program-pro-zakladni-vzdelavani-rvp-zv>.

<sup>(245)</sup> Véase <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

<sup>(246)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296#a7>.

<sup>(247)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975#ai-2>.

<sup>(248)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521#a7>.

<sup>(249)</sup> Véase <https://www.skolverket.se/undervisning/kallsidor/nytt-i-laroplanernas-inledande-delar-2022>.

<sup>(250)</sup> Véase <https://www.riigiteataia.ee/akt/108032023005?leiaKehtiv>.

<sup>(251)</sup> Véase <https://www.riigiteataia.ee/en/eli/524092014009/consolide>.

En comparación con los temas anteriores, **la lucha la falsa representación y la no representación de minorías/grupos** se aborda con menos frecuencia como un tema relacionado con la diversidad y la inclusión en los planes de estudio. Los sistemas educativos se refieren en este sentido principalmente a valorar, respetar y defender a las minorías.

En **Islandia**, el plan de estudios actual <sup>(252)</sup> especifica, a modo de ejemplo, y en relación con el tema de la lucha contra la falta de representación o la no representación de minorías/grupos: “La educación en igualdad incorpora, entre otros, estudios de género y orientación sexual. El pilar fundamental de la igualdad también enfatiza la educación en materia de cultura, nacionalidad, lenguas, religión y valores. Una de las tareas es el desarrollo de Islandia como sociedad multicultural”.

El **uso de un lenguaje inclusivo** se menciona con menos frecuencia como un tema relacionado con la diversidad y la inclusión en los planes de estudio; sin embargo, todavía más de la mitad de los sistemas educativos informan de ello. Los planes de estudio de español y croata proporcionan ejemplos de cómo se promueve el lenguaje inclusivo.

En **España**, el uso de un lenguaje inclusivo, respetuoso, no sexista y no violento se recoge explícitamente entre las competencias a adquirir en todos los niveles desde la educación primaria hasta la segunda etapa de educación secundaria <sup>(253)</sup>.

En **Croacia**, los centros escolares deben promover e implantar el uso de un discurso sano sobre la salud, la identidad y las relaciones humanas que contribuya a la comprensión mutua, el respeto y la protección de individuos y grupos. El profesorado y los servicios profesionales de cada centro deben evitar que se estigmaticen determinados términos y evaluar la necesaria aplicación de un lenguaje equilibrado en términos de género para promover personalidades que respeten y aprecien las diferencias y fomenten la igualdad, evitando estereotipos en el habla, el comportamiento, etc. <sup>(254)</sup>.

## 5.2. Adaptación de las evaluaciones a las necesidades del alumnado

En consonancia con el plan de estudios, los sistemas educativos deben fomentar la diversidad y la inclusión en los marcos de evaluación y adaptarlos a las

características y necesidades del alumnado. Un análisis prospectivo reciente destaca que “la evaluación equitativa está provocada por las crecientes desigualdades socioeconómicas, así como por la creciente diversidad de la población estudiantil en Europa. [...] El alumnado migrante y el perteneciente a minorías se enfrenta (y seguirá enfrentándose en el futuro) a barreras —culturales y lingüísticas— en el centro escolar, que pueden variar dependiendo de su estatus y origen” (Comisión Europea, 2020, p. 51).

Este análisis identifica tres elementos principales de una evaluación equitativa: evaluación culturalmente sensible, evaluación lingüísticamente sensible y consideración del entorno socioeconómico de los estudiantes (Comisión Europea, 2020). Además, las convenciones e investigaciones internacionales <sup>(255)</sup> subrayan que las evaluaciones del alumnado deben proporcionar “adaptaciones razonables” para el alumnado con discapacidad. La información de la evaluación que incluye sistemáticamente a todo el alumnado se puede utilizar para ajustar el contenido y los enfoques de la enseñanza, identificar y superar las barreras al aprendizaje y basar las decisiones relativas al apoyo (ver también el Capítulo 6, Sección 6.1).

En todos los sistemas educativos europeos, la evaluación del alumnado, tanto formativa como sumativa, generalmente está regulada por políticas educativas. Su objetivo principal es evaluar el progreso de cada estudiante de forma individual en el proceso de aprendizaje y en la consecución de los objetivos de aprendizaje (evaluación del aprendizaje). Al mismo tiempo, proporciona información a cada estudiante, al personal docente y a las familias sobre cualquier necesidad de aprendizaje específica y, por lo tanto, proporciona datos sobre cómo el contenido y el proceso de aprendizaje deben adaptarse a cada estudiante (es decir, evaluación para el aprendizaje y evaluación como aprendizaje).

Las orientaciones generales de la evaluación subrayan que el profesorado debe tener en cuenta la edad y las características individuales de cada estudiante, así como su condición física y mental en el momento de la evaluación (por ejemplo, en Eslovaquia). Y, aunque otro principio esencial de la evaluación es la igualdad de trato, las mismas orientaciones exigen a veces que el profesorado considere las situaciones individuales de cada estudiante, como, por ejemplo, se indica en los principios de evaluación de estudiantes de Finlandia.

En **Finlandia**, las evaluaciones se planifican e implantan de acuerdo con la edad y la capacidad de cada estudiante. Se tienen en cuenta las diferentes

<sup>(252)</sup> Véase [https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk\\_oreinask\\_ens\\_2014.pdf](https://www.government.is/library/01-Ministries/Ministry-of-Education/Curriculum/adalnnsk_oreinask_ens_2014.pdf) (p. 20).

<sup>(253)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-3296> y <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-4975>

<https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2022-5521>.

<sup>(254)</sup> Véase <https://bit.ly/3PZDdmJ>.

<sup>(255)</sup> Véase <https://learningportal.iiep.unesco.org/en/issue-briefs/improve-learning/disability-inclusive-education-and-learning>.

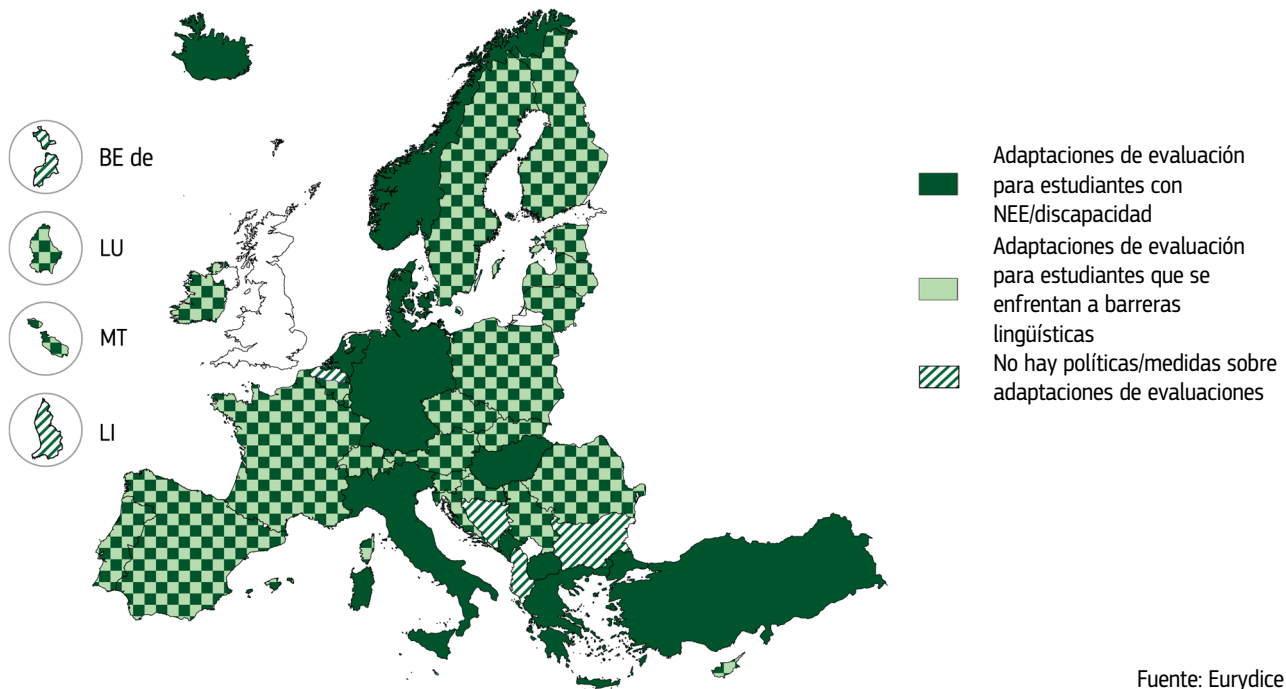
formas de aprender y trabajar de cada estudiante y se presta atención a garantizar que no haya obstáculos para demostrar sus competencias. En la evaluación se tendrán en cuenta el estado de salud y las necesidades especiales de cada estudiante, junto con la necesidad de apoyo al aprendizaje y cualquier otro obstáculo para demostrar sus competencias. El nivel de competencia de cada estudiante en la lengua de escolarización y en la lengua de la materia evaluada debe tenerse en cuenta en la evaluación de estudiantes de origen migrante o de estudiantes con una lengua materna diferente <sup>(256)</sup>.

Las pruebas nacionales, como forma específica de evaluación, son, por naturaleza, estandarizadas y, por lo

tanto, no pueden adaptarse fácilmente a cada estudiante específico. Sin embargo, algunos sistemas educativos mencionan medidas de apoyo específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales que participan en esas pruebas (por ejemplo, en Letonia).

Además de estas disposiciones más generales, los sistemas educativos europeos informan sobre políticas y medidas relacionadas con adaptaciones específicas de las evaluaciones para estudiantes que necesitan apoyo adicional, lo que se refiere principalmente a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad y estudiantes que se enfrentan a barreras lingüísticas (Figura 5.5).

**Figura 5.5. Políticas y medidas de nivel superior sobre adaptaciones de la evaluación para responder a las necesidades de cada estudiante, 2022/2023**



### Nota aclaratoria

La figura muestra los sistemas educativos en los que las políticas o medidas de nivel superior exigen adaptaciones específicas de las evaluaciones del alumnado para responder a sus necesidades. Las orientaciones generales que se refieren a la necesidad de adaptar las evaluaciones formativas y sumativas a cada estudiante de manera individual no se consideran una adaptación específica y, por lo tanto, no se reflejan aquí.

De hecho, casi todos los sistemas educativos europeos informan sobre **políticas o medidas relativas a adaptaciones de evaluación para estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad**. Los mismos marcos regulatorios a veces definen cómo se incluye a estudiantes con necesidades educativas especiales en la educación general (ver también el Capítulo 4, Sección 4.1) y el apoyo al aprendizaje que se les brinda para abordar las barreras y necesidades de aprendizaje y de desarrollo (ver Capítulo 6, Sección 6.2).

<sup>(256)</sup> Véase [https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf) y

[https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020\\_1.pdf](https://www.oph.fi/sites/default/files/documents/perusopetuksen-arviointiluku-10-2-2020_1.pdf)

Las adaptaciones de la evaluación forman parte del desarrollo de programas educativos individuales, los cuales proporcionan objetivos, contenidos y métodos de aprendizaje específicos. Por ejemplo, si se utilizan herramientas alternativas para el aprendizaje, las mismas herramientas pueden estar disponibles en el proceso de evaluación. A esto se le suele denominar “adaptaciones razonables” de los modelos de evaluación. Las adaptaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales a veces significan eximirles de realizar ciertos exámenes y pruebas o adaptarse a ciertas desventajas durante la evaluación. En este sentido, las adaptaciones de la evaluación son una excepción al principio de igualdad de trato de las candidaturas, para garantizar la igualdad de oportunidades, como se indica, por ejemplo, en las directrices de la Comunidad germanófona de Bélgica (ver el ejemplo del país a continuación) y Finlandia <sup>(257)</sup>. En Irlanda, las orientaciones nacionales señalan la necesidad de encontrar un equilibrio entre ajustes razonables como modificaciones de cómo se administra una prueba y no comprometer la integridad del sistema de exámenes <sup>(258)</sup>.

**La Comunidad germanófona de Bélgica** cuenta con dos medidas específicas relacionadas con la evaluación del alumnado con necesidades educativas especiales: protección de la nota y compensación de la desventaja. La protección de la nota (*Notaschutz*) se puede conceder al alumnado para liberarlo de las evaluaciones en determinadas materias, y se aplica únicamente a estudiantes que cumplan las siguientes condiciones: una discapacidad sensorial como una discapacidad visual o auditiva; un trastorno de percepción tal como un trastorno de percepción auditiva o visual; una discapacidad de aprendizaje como dislexia, disgrafía o discalculia; un impedimento físico; o un deterioro funcional temporal.

La “compensación por la desventaja” (*Nachteilsausgleich*) se refiere a un conjunto de medidas pedagógicas destinadas a compensar deficiencias específicas del alumnado de educación primaria o secundaria. En otros contextos, esto generalmente se denomina “adaptaciones”, que son medidas de apoyo que se refieren a cómo aprende el alumnado, en contraste con las “modificaciones”, que más bien se refieren a lo que aprende el alumnado (Mezzanotte, 2020). Las adaptaciones están destinadas a ayudar al alumnado con necesidades educativas especiales a aprender la misma información que otros estudiantes a través de modificaciones de apoyo en su entorno de aprendizaje. La compensación por la desventaja no exime al alumnado de tener que cumplir con las expectativas en términos de adquisición de las

competencias prevista en el plan de estudios básico (y, por lo tanto, no aparece en el boletín de notas) y puede ser de naturaleza técnica, personal, organizacional o de infraestructura. Por ejemplo, al alumnado con discapacidad visual se le puede proporcionar hojas de trabajo en una fuente o tamaño apropiado, o al alumnado con una discapacidad de aprendizaje se le puede dar tiempo adicional para realizar una prueba o examen. Las medidas para compensar las desventajas se consideran apropiadas si se adaptan a las necesidades individuales de cada estudiante; si fomentan la participación del alumnado en las actividades; y si garantizan la autonomía, la seguridad y la dignidad del alumnado (MDG, 2022) <sup>(259)</sup>.

Hay más ejemplos de cómo las orientaciones en materia de evaluación promueven adaptaciones específicas para estudiantes con necesidades educativas especiales, en cuanto a las condiciones generales, el formato y las herramientas utilizadas para las pruebas (ver los ejemplos nacionales a continuación).

Como forma de garantizar la igualdad de oportunidades en las pruebas y exámenes para todos los estudiantes con necesidades especiales, en 2018 el Ministerio de Educación de **Portugal** diseñó la “Guía para la aplicación de condiciones especiales para pruebas y exámenes” <sup>(260)</sup> para regular adaptaciones en los procesos de evaluación externa. Estas adaptaciones consisten en cambiar el tipo de prueba, los instrumentos de evaluación y certificación y las condiciones de evaluación, entre otros aspectos, en relación con las formas y medios de comunicación, periodicidad, duración y lugar. Algunas de las condiciones especiales definidas son el uso del ordenador, la lectura guiada de enunciados, las respuestas dictadas al profesorado, la reescritura de las respuestas por el profesorado, la ayuda en el manejo del equipo o las hojas de examen y la realización de las pruebas o exámenes en una sala separada.

Las condiciones especiales en las pruebas y exámenes se llevan a cabo a propuesta de cada docente o del claustro de docentes o del responsable de la jefatura de estudios/consejo de clase. El tipo de adaptación depende del perfil de cada estudiante. Puede consistir en pruebas y exámenes adaptados para estudiantes con ceguera o con baja visión; pruebas y exámenes adaptados para estudiantes con sordera grave o profunda; adaptación de espacio/material; asistencia docente; o periodos de descanso, descansos supervisados, tiempo compensatorio o tiempo extra.

<sup>(257)</sup> Véase <https://www.vlioppilastutkinto.fi/en/regulation-and-guidelines>.

<sup>(258)</sup> Véase <https://www.examinations.ie/schools/FN-1013-80178722.pdf>.

<sup>(259)</sup> Véase <https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-6272>.

<sup>(260)</sup> Véase

[http://esfri.edu.pt/20222023/exames/2223\\_Guia\\_Adap\\_ine2023.pdf](http://esfri.edu.pt/20222023/exames/2223_Guia_Adap_ine2023.pdf)

En **Eslovenia**, las formas alternativas de evaluación formativa y sumativa de estudiantes con necesidades educativas especiales se especifican en las normas y orientaciones pertinentes para la prestación adaptada del programa escolar básico para alumnado con necesidades educativas especiales <sup>(261)</sup>, que cubren lo siguiente:

- el método de formular las preguntas;
- la forma de entregar las respuestas (evaluación oral para estudiantes con dificultades de lectoescritura, etc.);
- el tiempo (sin presión de tiempo);
- la organización de la evaluación (dividida en dos o varias unidades completadas y en dos o varias partes/reuniones);
- la forma del material escrito (más gráficos y colores, preguntas abiertas, etc.);
- el uso de ayudas técnicas (calculadora, ordenador, materiales didácticos, etc.);
- las necesidades de espacio (lugares tranquilos o incluso fuera del aula).

Como especifican las orientaciones de evaluación <sup>(262)</sup> en Grecia, adaptar las evaluaciones a las necesidades de estudiantes con necesidades educativas especiales también puede implicar la observación del comportamiento de cada estudiante y de los resultados de la evaluación durante un largo período de tiempo por parte de todas las partes implicadas (docentes, familias, amistades, terapeutas, familiares) para garantizar la fiabilidad y objetividad de la evaluación.

Las segundas políticas o medidas más ampliamente informadas sobre adaptaciones de evaluaciones se refieren a **estudiantes que experimentan barreras idiomáticas**, especialmente estudiantes migrantes o de origen refugiado, cuya lengua materna es diferente de la lengua de escolarización. Más de la mitad de los sistemas educativos europeos cuentan con orientaciones al respecto. Generalmente, se aplican a partir del procedimiento de admisión, para el cual se pueden adaptar las condiciones de acceso, como los exámenes de acceso a la lengua (ver también el Capítulo 4, Sección 4.6).

Las orientaciones para la evaluación a veces especifican que el nivel de dominio de la lengua de escolarización se tiene en cuenta durante cualquier examen, al menos

durante un determinado periodo de tiempo (por ejemplo, el primer año de estudios, en Eslovaquia). Además, las adaptaciones pueden estar relacionadas con el aprendizaje y la evaluación de lenguas, por ejemplo, evaluando la lengua de escolarización en lugar de otra lengua extranjera moderna para estudiantes con una lengua materna diferente (por ejemplo, en Austria), eximiendo a este grupo de estudiantes de determinadas evaluaciones (por ejemplo, en griego moderno o antiguo en Chipre), utilizar diccionarios bilingües durante algunos exámenes (por ejemplo, en Francia) o posponer ciertos exámenes hasta que este grupo tenga suficientes habilidades lingüísticas para acceder a todo el plan de estudios (por ejemplo, en Portugal y Eslovenia). Mientras preparan al grupo de estudiantes no nativo para las evaluaciones periódicas y apoyan su participación en general, muchos sistemas educativos ofrecen clases adicionales de lengua (consulte el Capítulo 6, Sección 6.2).

En **Chipre**, el griego se enseña como segunda lengua a estudiantes de origen migrante; la enseñanza se imparte a través de varios programas, clases de transición (en escuelas secundarias inferiores y superiores), clases de griego como segunda lengua y programas para menores no acompañados. Todo el alumnado que asiste a estos programas es evaluado en griego como segunda lengua. Estas pruebas son diferentes de las pruebas que se realizan en las clases ordinarias y las proporciona a las escuelas de forma centralizada el Ministerio de Educación, Deporte y Juventud <sup>(263)</sup>.

En **Letonia**, el Centro Nacional de Educación y la Agencia para la Lengua Letona proporcionan orientaciones, por ejemplo, sobre los exámenes para población ucraniana. Se le proporciona las siguientes medidas de apoyo: (1) tiempo adicional para completar las pruebas, (2) posibilidad de usar diccionarios y (3) uso de versiones traducidas de las pruebas en matemáticas. Además, este grupo de estudiantes puede quedar exentos de las pruebas si tiene previsto continuar sus estudios en el sistema educativo ucraniano. Si las pruebas nacionales de noveno o duodécimo grado en el año escolar 2022/2023 no aprueban, pero no se regresa al sistema educativo ucraniano, entonces cada estudiante puede volver a hacerlas <sup>(264)</sup>.

Puesto que **Malta** es un país bilingüe, a todo el alumnado se le enseña maltés e inglés en el centro

<sup>(261)</sup> Véase [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila\\_9-letna\\_OS.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/OS/Navodila_9-letna_OS.pdf) y [https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila\\_qirnazijski\\_program.pdf](https://www.gov.si/assets/ministrstva/MVI/Dokumenti/Izobrazevanje-otrok-s-posebnimi-potrebami/SS/Navodila_qirnazijski_program.pdf).

<sup>(262)</sup> Véase <http://www.prosvasimo.iep.edu.gr/docs/pdf/KI/%CE%9F%CE%94%CE%97%CE%93%CE%9F%CE%A3%20%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A4%CE%99%CE%9A%CE%9F%CE%A5%20%CE%9A%CE%99.pdf>.

<sup>(263)</sup> Véase [https://www.ni.ac.cy/pi/index.php?option=com\\_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el](https://www.ni.ac.cy/pi/index.php?option=com_content&view=article&id=2546&Itemid=463&lang=el).

<sup>(264)</sup> Véase <https://valoda.lv/informacija-par-latviesu-valodas-apguvi-ukrainu-berniem-un-pieaugusajiem>.



escolar, y ambas lenguas tienen el mismo estatus. El alumnado no maltés tiene la opción de presentarse a la asignatura “maltés como lengua extranjera” en lugar de “Lengua maltesa”. Se organizan exámenes específicos para evaluar esta asignatura específica <sup>(265)</sup>.

### 5.3. Resumen

Todos los sistemas educativos europeos tienen como objetivo enseñar a la población infantil y joven valores y competencias esenciales relacionados con la diversidad y la inclusión. Este objetivo ya se encuentra explícitamente en el contenido de los planes de estudio de nivel superior. Aunque este no es un esfuerzo nuevo, los desafíos evolucionan y persisten, así, casi la mitad de los sistemas educativos han revisado recientemente sus planes de estudio para reforzar aún más la diversidad y la inclusión en sus planes de estudio.

Los principios de diversidad e inclusión se tratan con una frecuencia ligeramente mayor en la educación primaria y primera etapa de educación secundaria y un poco menos en la segunda etapa de educación secundaria. En la mayoría de los casos se promueven a través de los objetivos generales del plan de estudios y a través de diferentes asignaturas, como educación para la ciudadanía o formación cívica, ciencias sociales, ética, filosofía, educación moral y religión, historia, lenguas extranjeras y geografía, pero también como parte de áreas y objetivos curriculares, como la educación intercultural. Por último, menos de la mitad de los sistemas educativos afirman que la enseñanza de la lengua materna es un medio para promover la inclusión del alumnado cuya lengua materna es diferente de la lengua de escolarización.

En cuanto a los grupos específicos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudio que tratan la diversidad y la inclusión, la mitad de los sistemas educativos afirman que estos temas se tratan sin dirigirse explícitamente a ningún grupo de estudiantes en particular. Aun así, en más de un tercio de los sistemas educativos, la atención se centra en el grupo de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad y en el de estudiantes de minorías étnicas. Otros grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudio que tratan la diversidad y la inclusión son estudiantes migrantes y refugiados, las chicas y los chicos y, en menor medida, estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos y estudiantes de minorías religiosas. El grupo objetivo menos mencionado es el de estudiantes LGTBIQ+.

Además, se reconoce que es esencial para la educación inclusiva permitir al profesorado adaptar los contenidos, las estrategias pedagógicas y las evaluaciones a las

diferentes características y necesidades de cada estudiante. Algunos sistemas educativos indican que cuentan con medidas para aumentar la flexibilidad de sus planes de estudio para adaptarlos a las necesidades individuales de su alumnado o a sus contextos sociales y geográficos.

En cuanto al contenido de los planes de estudios, los datos indican que el tema de la prevención de los prejuicios y la discriminación es el que se ha abordado con más frecuencia en las últimas revisiones de los planes de estudios; sin embargo, los demás temas, como los derechos humanos, la representación de identidades diversas, la lucha contra los estereotipos y la concienciación sobre la exclusión, el acoso o la violencia se han abordado casi por igual en las últimas reformas. La lucha contra la representación errónea o la falta de representación de las minorías/grupos y la promoción del lenguaje inclusivo son los temas menos mencionados en los planes educativos existentes y en los revisados recientemente.

La promoción de la diversidad y la inclusión en los planes de estudios va de la mano de la adaptación de los sistemas y prácticas de evaluación. La mayoría de los sistemas educativos europeos indican que sus orientaciones generales sobre evaluaciones tanto formativas como sumativas se refieren a la necesidad de adaptar las evaluaciones a las necesidades de cada estudiante. En efecto, la función de la evaluación de estudiantes es retroalimentar tanto el progreso individual como las necesidades de apoyo, y pretende perseguir los objetivos tanto de igualdad de trato como de igualdad de oportunidades.

En términos de adaptaciones específicas de las evaluaciones de estudiantes, las dos más comunes en Europa están relacionadas con las adaptaciones a las necesidades de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad y la adaptación de las barreras lingüísticas para el alumnado hablante de una lengua distinta de la escolarización. La mayoría de los sistemas educativos cuentan con normativas que especifican adaptaciones de las evaluaciones para estudiantes con necesidades educativas especiales. Estas adaptaciones están relacionadas con el tiempo y la organización, el formato, el uso de ayudas técnicas, etc. Más de la mitad de los sistemas educativos también informan de que sus evaluaciones tienen en cuenta las barreras de la lengua para estudiantes de origen migrante o refugiado. Estas adaptaciones pueden consistir en tener en cuenta el dominio de la lengua de escolarización en general; evaluar la lengua de escolarización como segunda lengua; eximir al alumnado de evaluaciones en algunas asignaturas o posponer exámenes; y permitir el uso de ayudas, como diccionarios.

<sup>(265)</sup> Véase <https://www.schoolslearningoutcomes.edu.mt/en/dashboard>.



## Capítulo 6. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional

Como señaló el capítulo anterior, el plan de estudios y los métodos de evaluación son importantes para promover la diversidad y la inclusión, ya que pueden fomentar la comprensión y las competencias del alumnado en relación con la diversidad y la inclusión, lo que, a su vez, ayuda a luchar contra los prejuicios y la discriminación en el ámbito escolar y en la sociedad en general. Además, la educación inclusiva en sí misma puede ayudar al alumnado a desarrollar su potencial centrándose en sus necesidades particulares de aprendizaje y desarrollo.

Además de las evaluaciones continuas del alumnado (explicadas en el Capítulo 5), pueden llevarse a cabo otras formas de evaluaciones de diagnóstico, ya sea por los centros escolares, el profesorado o por servicios externos, para evaluar las necesidades particulares de aprendizaje de cada estudiante y los desafíos socioemocionales que puede experimentar. Los resultados de estas evaluaciones pueden ayudar a planificar estrategias de aprendizaje, recursos e intervenciones en materia de recuperación o especializadas que pueden ayudar a cada estudiante a superar los retos (OCDE, 2023).

Este capítulo investiga primero la existencia de orientaciones y herramientas específicas desarrolladas o promovidas por autoridades educativas de nivel superior en Europa para ayudar a los centros escolares a identificar las dificultades y necesidades de aprendizaje y socioemocionales del alumnado. La segunda parte del capítulo presenta las políticas y medidas de nivel superior de los sistemas educativos destinadas a garantizar un aprendizaje específico y apoyo socioemocional para el grupo de estudiantes que están experimentando dificultades.

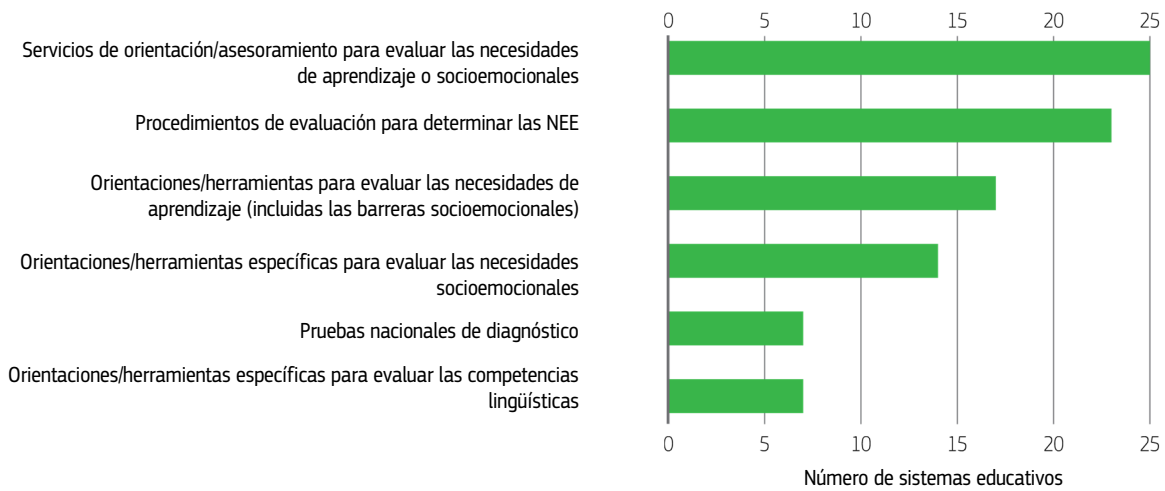
### 6.1. Identificación de las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional del alumnado

El profesorado de los centros escolares generalmente se encarga de identificar las dificultades y necesidades de aprendizaje de cada estudiante, y también puede reconocer la necesidad de apoyo socioemocional. Para ayudar a este colectivo en este proceso, las autoridades de nivel superior en casi todos los sistemas educativos europeos proporcionan algunas pautas o herramientas específicas que pueden usarse, además de las evaluaciones continuas (formativas y sumativas) del alumnado que generalmente se aplican en los centros.

La Figura 6.1 presenta las principales políticas y medidas de nivel superior promovidas en toda Europa para ayudar a los centros escolares y el profesorado a determinar las barreras al aprendizaje y socioemocionales del alumnado y sus necesidades de apoyo. El gráfico presenta el número de sistemas educativos europeos que afirman contar con al menos una política o medida correspondiente. De hecho, algunos sistemas educativos informaron sobre varias políticas o medidas relevantes, incluso dentro de cada una de las categorías enumeradas.

Como es difícil garantizar que las evaluaciones sean totalmente inclusivas a las necesidades de grupos particulares de estudiantes (como hablantes no nativos o estudiantes con necesidades educativas especiales) y libres de cualquier sesgo (consciente o inconsciente) relacionado, por ejemplo, para cualquier conocimiento previo de las características de cada estudiante, se considera que la recopilación de datos a través de múltiples formas y métodos de evaluación supone, de hecho, un abordaje más equitativo (OCDE, 2023).

**Figura 6.1. Políticas y medidas de nivel superior para identificar las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional del alumnado, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

**Nota aclaratoria**

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan de contar, al menos, con una de las políticas o medidas de nivel superior enumeradas (en orden descendente). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 6.1A).

Las políticas y medidas de nivel superior notificadas con más frecuencia (por más de la mitad de los sistemas educativos) apuntan a garantizar la disponibilidad de **servicios de orientación o asesoramiento** para supervisar la evaluación de las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocionales del alumnado. Estos servicios o equipos de profesionales suelen estar formados por profesionales de la orientación, psicología, logopedia, necesidades educativas especiales, entre otras, como asistentes de etnia gitana (por ejemplo, en Eslovenia [266]). Trabajan dentro o fuera de los centros escolares y en estrecha cooperación con docentes, estudiantes y familias; sus principales tareas incluyen identificar y tratar las dificultades y desventajas de aprendizaje de cada estudiante, abordar sus necesidades educativas especiales, velar por su bienestar socioemocional y tratar problemas familiares y de comportamiento. Además de apoyar el desarrollo personal, académico, psicológico, social y profesional de cada estudiante, estos servicios o equipos a veces tienen la tarea de abordar cuestiones específicas, como la intolerancia y el acoso (por ejemplo, en Eslovaquia [267]); inclusión social de estudiantes de diferentes orígenes culturales (por ejemplo, en República

Checa [268]); y violencia, abuso o abandono (por ejemplo, en Serbia [269]).

En **Irlanda**, por ejemplo, el Servicio Psicológico Educativo Nacional (NEPS) (270) trabaja con centros de primaria y secundaria y se ocupa del aprendizaje, el comportamiento y el desarrollo social y emocional. El servicio actúa en asociación con docentes, familias y estudiantes para identificar necesidades educativas y apoyar su bienestar y su desarrollo académico, social y emocional. Ofrece una variada gama de servicios destinados a satisfacer estas necesidades, por ejemplo, apoyo a estudiantes individuales (mediante consultas y evaluaciones), proyectos especiales e investigaciones.

El NEPS puede implicarse y prestar servicios de consultoría en el ámbito de las intervenciones que se realizarán en el entorno escolar y participar en el trabajo directo con cada estudiante individual, según corresponda. Además del trabajo social, el equipo de psicología del NEPS trabaja con el profesorado para desarrollar sus capacidades. Los equipos de NEPS ofrecen formación y orientación al profesorado en la provisión de enfoques universales y específicos basados en evidencia e intervención temprana para promover el bienestar y el desarrollo social, emocional y académico del alumnado. Iniciativas como los programas “Incredible Years” (271) y “Friends” (272) han sido bien recibidos por los centros y su impacto ha sido evaluado positivamente.

(266) Véase <http://njsrs.si/Pis/web/pregledPrednisa?id=PRAV7973>.

(267) Véase <https://www.minedu.sk/data/att/16073.pdf>.

(268) Véase <https://www.zakonyprolidi.cz/cs/2005-72>.

(269) Véase [https://www.paragraf.rs/propisi\\_download/zakon\\_o\\_osnovama\\_sistem\\_a\\_obrazovanja\\_i\\_yasnitanija.pdf](https://www.paragraf.rs/propisi_download/zakon_o_osnovama_sistem_a_obrazovanja_i_yasnitanija.pdf).

(270) Véase <https://www.gov.ie/en/service/5ef45c-neps>.

(271) Véase <https://assets.gov.ie/41215/90a7cb8701ab475cada4a20860dbcd73.pdf>.

(272) Véase <https://assets.gov.ie/41216/fc1f9f7ae6df4749924eea240b9f3b98.pdf>.

El segundo tipo de política o medida más ampliamente indicada se refiere a los **procedimientos de evaluación para determinar las necesidades educativas especiales de cada estudiante**. Los documentos oficiales en esta área generalmente establecen la responsabilidad de las instituciones educativas, así como los procedimientos para identificar las necesidades educativas especiales y proporcionar medidas de apoyo de acuerdo con las necesidades (ver también el Capítulo 4, Sección 4.1). Estos procedimientos pueden incluir una evaluación pedagógica, física y psicológica de cada estudiante, si es necesario, en cooperación con especialistas de otros campos y pueden implicar evaluaciones adicionales. La mayoría de las políticas enfatizan la necesidad de un diagnóstico temprano de las necesidades especiales y de la planificación y provisión de una intervención temprana.

En **Italia**, el Decreto Interministerial n.º 182/2020 <sup>(273)</sup> define los procedimientos para la identificación y asignación de medidas de apoyo a estudiantes con discapacidad, y los modelos de planes educativos individualizados que deben adoptar las instituciones educativas. El plan educativo individualizado describe las intervenciones previstas para estudiantes con discapacidad en un periodo determinado. El equipo docente, el profesorado de apoyo y el consejo de clase, en colaboración con las familias y profesionales específicos dentro y fuera del centro escolar, elaboran y aprueban conjuntamente el plan con el apoyo de la unidad de evaluación multidisciplinar. El plan establece principalmente herramientas y estrategias para crear un entorno de aprendizaje basado en las relaciones, la socialización, la comunicación, la orientación y la autonomía. También indica métodos de enseñanza y evaluación según las necesidades individuales. Cada centro, como parte de la definición del plan de oferta educativa de 3 años, elabora un plan de inclusión en el que establece el uso de recursos, incluyendo la superación de barreras arquitectónicas y la identificación de elementos facilitadores. En cada centro existe un grupo de trabajo para la inclusión, integrado por docentes, docentes de apoyo, personal administrativo y especialistas de la autoridad local en materia de salud. El grupo de trabajo para la inclusión, presidido por la persona responsable del centro, apoya al consejo de docentes en la definición e implementación del plan de inclusión y a los consejos de docentes y de clase en la implementación de los planes educativos individualizados.

Algo más de un tercio de los sistemas educativos afirman que las autoridades educativas ofrecen

**orientaciones o herramientas para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado** para apoyar a los centros escolares o al profesorado en estas tareas. Dado que el rendimiento y el desarrollo académico están estrechamente relacionados con el bienestar socioemocional del alumnado, las orientaciones y herramientas a menudo también tienen en cuenta esta dimensión. En algunos sistemas educativos, existen orientaciones o herramientas que se centran específicamente en la evaluación del alumnado al comienzo de la escolarización (por ejemplo, en Polonia <sup>[274]</sup>), mientras que, en otros, están destinados a estudiantes que experimentan barreras para el aprendizaje o la inclusión en algún momento durante su recorrido escolar. En varios sistemas educativos, las herramientas están dedicadas específicamente a la identificación temprana y la prevención del ATEF (por ejemplo, en Hungría <sup>[275]</sup> y Rumanía <sup>[276]</sup>).

En **Chipre**, las políticas y procedimientos del Servicio de Psicología Educativa del Ministerio de Educación, Deporte y Juventud ayudan a identificar las necesidades de aprendizaje del alumnado. Todos los centros son conscientes de que, si algún miembro del alumnado se enfrenta a barreras que obstaculizan su aprendizaje y el desarrollo funcional, deben seguir el “mecanismo para la identificación y el apoyo de alumnado con problemas de aprendizaje, emocionales y de otro tipo” <sup>(277)</sup>, que es una herramienta nacional de apoyo a estudiantes. A través de este mecanismo, tan pronto como se identifica que algún estudiante necesita ayuda, se informa a las familias y se participa con el centro escolar para abordar sus necesidades de aprendizaje. Se establecen objetivos sistémicos y cada parte trabaja para alcanzarlos. Los avances se controlan sistemáticamente y, si es necesario, el equipo de psicología educativa interviene y asesora más intensamente. Una parte importante del proceso es la evaluación psicológica de cada estudiante. Si cumple los criterios de diagnóstico de un trastorno del aprendizaje, el caso se remite al Comité del Distrito de Educación Especial del Ministerio de Educación, Deportes y Juventud, que asesora sobre medidas adicionales para responder a sus necesidades.

Aparte de las **orientaciones o herramientas antes mencionadas para evaluar las necesidades de aprendizaje del alumnado**, incluido su bienestar psicosocial, algo menos de un tercio de los sistemas educativos afirman contar con **orientaciones o herramientas centradas específicamente en las necesidades socioemocionales del alumnado**, emitidas a nivel superior. Estas orientaciones

<sup>(273)</sup> Véase <https://www.istruzione.it/inclusione-e-nuovo-pei/decreto-interministeriale.html>.

<sup>(274)</sup> Véase <https://mwm.us.edu.pl>.

<sup>(275)</sup> Véase

[https://www.oktatas.hu/koznevelés/veqzettseg\\_nelkuli\\_iskolaelhagyás](https://www.oktatas.hu/koznevelés/veqzettseg_nelkuli_iskolaelhagyás).

<sup>(276)</sup> Véase <https://www.edu.ro/PNRAS>.

<sup>(277)</sup> Véase [http://www.moec.gov.cy/edu\\_psychology/entypa.html](http://www.moec.gov.cy/edu_psychology/entypa.html).

generalmente enfatizan la importancia del bienestar del alumnado y destacan enfoques para identificar sus necesidades. Están dirigidos principalmente a docentes y personal educador, pero también están disponibles para personal de centros de orientación y asesoramiento. La mayoría de las orientaciones y herramientas indicadas tratan las necesidades socioemocionales de todo el alumnado (por ejemplo, en España; consulte el ejemplo nacional a continuación), mientras que otras se centran en grupos específicos, como estudiantes de Ucrania (por ejemplo, en Italia <sup>[278]</sup> y Portugal <sup>[279]</sup>).

En Finlandia, además de los materiales destinados a ayudar a los centros a identificar y abordar los desafíos emocionales, sociales y de comportamiento de la población infantil y adolescente en los centros, se lleva a cabo, cada dos años, un estudio de promoción de la salud escolar <sup>(280)</sup> para supervisar el bienestar, la salud y el desempeño escolar de esa población finlandesa. El objetivo del estudio es reforzar la planificación y evaluación de actividades de promoción de la salud en el ámbito escolar, municipal y nacional.

**En España**, el aumento de los desafíos en salud mental derivados de la crisis sanitaria provocada por la COVID-19 ha exigido una atención focalizada en la población infantil y adolescente. El programa de bienestar emocional en el ámbito de la educación <sup>(281)</sup> se ha diseñado de acuerdo con la estrategia nacional de salud mental. El objetivo es apoyar las necesidades de bienestar emocional y salud mental del alumnado desde la perspectiva de la intervención educativa. Los grupos destinatarios son estudiantes del último ciclo de educación primaria y educación secundaria obligatoria, estudiantes de bachillerato y estudiantes de formación profesional básica y media. Los objetivos de los programas son:

- promover una formación específica en bienestar emocional y salud mental entre el profesorado que contribuya a la detección temprana de casos, lo cual crea un ambiente escolar positivo y seguro;
- promover una formación que contribuya a una intervención basada en el buen trato en la niñez y la adolescencia y el respeto a los derechos fundamentales de la niñez y la adolescencia;
- facilitar el conocimiento del profesorado sobre los protocolos de derivación activa para estudiantes que necesitan servicios de atención de salud mental;
- difundir información sobre buenas prácticas que promuevan el bienestar emocional del alumnado y supervisar los casos relacionados con la salud mental;

- promover acciones para sensibilizar y prevenir el abuso de las TIC en la infancia y la adolescencia y las conductas adictivas con y sin sustancias;
- promover las relaciones entre profesionales de los centros escolares, centros de salud y grupos locales que apoyan este grupo de población estudiantil;
- elaborar y difundir materiales e instrumentos sobre bienestar emocional y salud mental;
- incrementar los recursos humanos en el ámbito de la promoción del bienestar emocional y la salud mental del alumnado.

Algunos sistemas educativos informan de la aplicación de **pruebas diagnósticas nacionales** como una medida impulsada por las máximas autoridades educativas para **evaluar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante**. Las pruebas nacionales se llevan a cabo en la educación primaria (en Chipre) o en la educación primaria y secundaria (en la Comunidad francófona de Bélgica, Italia, Hungría y Noruega) para ayudar a los centros a identificar las dificultades y necesidades de aprendizaje de cada estudiante. En Irlanda, aunque no se exige una evaluación anual, los centros de primaria y secundaria disponen de una serie de pruebas de diagnóstico para evaluar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante para ayudar al profesorado a preparar planes educativos individuales y establecer objetivos adecuados en línea con las sus necesidades. La prueba nacional llevada a cabo en Hungría también examina el impacto del entorno sociocultural de cada estudiante y cómo los centros abordan las desventajas existentes (consulte el ejemplo nacional a continuación).

En **Hungría**, la evaluación nacional de competencias básicas, un sistema nacional de pruebas organizado centralmente para las competencias matemáticas y de lectura y el rendimiento en lenguas extranjeras, está diseñado para evaluar anualmente a todo el alumnado de todos los centros escolares en 6.º, 8.º y 10.º grado. La evaluación la organiza la autoridad educativa, que elabora las pruebas y cuestionarios y procesa y publica los resultados. La evaluación se complementa con un índice de situación familiar sobre el entorno sociocultural del alumnado. Además, desde 2010 es posible seguir el progreso de cada estudiante individualmente y, de esta manera, examinar la afectación de un centro que compensa las desventajas sociales. A los centros que presentan bajo rendimiento se les está proporcionando asistencia sistémica de forma continua. La autoridad educativa también examina los resultados del aprendizaje basados en las evaluaciones nacionales de competencias básicas

<sup>(278)</sup> Véase <https://www.istruzione.it/emergenza-educativa-ucraina/documenti.html>.

<sup>(279)</sup> Véase <https://www.dge.mec.pt/noticias/literacia-em-saude-psicologica-e-bem-estar-no-contexto-da-resposta-das-escolas->

[portuguesas](#).

<sup>(280)</sup> Véase <https://thl.fi/en/web/thlfi-en/research-and-development/research-and-projects/school-health-promotion-study>.

<sup>(281)</sup> Véase [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2022-21790).

de los tres años anteriores y las solicitudes de asistencia metodológica. Si el 50 % del alumnado de 6.º, 8.º y 10.º grado del centro no ha alcanzado los requisitos mínimos en lectura y matemáticas, el equipo de dirección del centro está obligado a preparar un plan de acción integral para mejorar los resultados del aprendizaje. Los centros también están obligados a recibir asistencia metodológica profesional de los servicios de asistencia pedagógica para eliminar el bajo rendimiento, mejorar el rendimiento y prevenir el abandono escolar.

Por último, algunos sistemas educativos, como los de República Checa <sup>(282)</sup>, Alemania (ver el ejemplo nacional a continuación) y Austria <sup>(283)</sup>, informan de contar con **orientaciones o herramientas específicas para evaluar la competencia lingüística de cada estudiante** <sup>(284)</sup>. Estas medidas tienen como objetivo principal identificar al grupo de estudiantes que, debido a habilidades insuficientes en la lengua de escolarización, no pueden seguir la instrucción y, por lo tanto, podría contar con apoyo lingüístico adicional.

Como parte de las medidas para mejorar la competencia lingüística en la primera infancia, actualmente existe un gran número de procedimientos importantes y establecidos de observación y documentación en **Alemania, en los Länder**, para determinar el nivel de competencia lingüística antes de la matriculación en el centro y, si es necesario, medidas posteriores de apoyo lingüístico <sup>(285)</sup>. Estas y otras medidas están diseñadas particularmente para apoyar a la población estudiantil de origen migrante y a la que tiene déficits en el desarrollo del lenguaje y para compensar las desventajas sociales. En los últimos años, casi todos los *Länder* han introducido procedimientos para la observación y evaluación del estado lingüístico y, en algunos casos, han establecido medidas obligatorias de promoción de la lengua.

## 6.2 Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional

Tras la identificación de los desafíos que el alumnado puede experimentar en su aprendizaje o desarrollo socioemocional, es posible que se requieran diferentes medidas de apoyo. Los centros escolares y el profesorado suelen estar a la vanguardia a la hora de ofrecer cualquier apoyo inicial. Sin embargo, en algunos casos, podrían ser necesarias intervenciones más sustanciales.

Las autoridades educativas pueden proporcionar políticas o medidas para facilitar el apoyo al aprendizaje y socioemocional necesario al alumnado en los centros escolares. Estas políticas o medidas pueden ser universales en el sentido de que apoyan intervenciones que están disponibles para todo el alumnado que las necesite, o pueden ser intervenciones de apoyo específicas que tienen en cuenta los desafíos y necesidades de grupos específicos de estudiantes.

La Figura 6.2 presenta las políticas y medidas de nivel superior destinadas a ayudar a los centros y al profesorado a brindar al alumnado apoyo educativo y socioemocional, respectivamente. La mayoría de los sistemas educativos europeos indican que cuentan con políticas y medidas en ambas áreas. Sin embargo, al comparar las áreas, parece que, en términos de apoyo al aprendizaje, hay más sistemas educativos que indican que cuentan con políticas o medidas tanto universales como específicas, mientras que, en el área de apoyo socioemocional, hay más sistemas educativos que indican que cuentan con políticas o medidas universales o específicas.

Por supuesto, esto no significa que en los países en la práctica no estén disponibles otras formas de apoyo; los centros y el personal docente desempeñan un papel crucial a la hora de ayudar al alumnado a superar diferentes tipos de dificultades en el centro escolar, incluso en ausencia de políticas o medidas de nivel superior. Sin embargo, lo que sí puede observarse es que, cuando se han informado políticas o medidas, se relacionan más frecuentemente con el apoyo al aprendizaje y, en particular, con el apoyo al aprendizaje específico, mientras que las políticas o medidas específicas sobre el apoyo socioemocional tienden a estar menos generalizadas.

<sup>(282)</sup> Véase <https://www.msmt.cz/vzdelavani/zakladni-vzdelavani/kurikulum-cestiny-jako-druhoho-azyvka>.

<sup>(283)</sup> Véase [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika\\_d.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/mika_d.html) y [https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb\\_da\\_z.html](https://www.bmbwf.gv.at/Themen/schule/schulpraxis/ba/sprabi/usb_da_z.html).

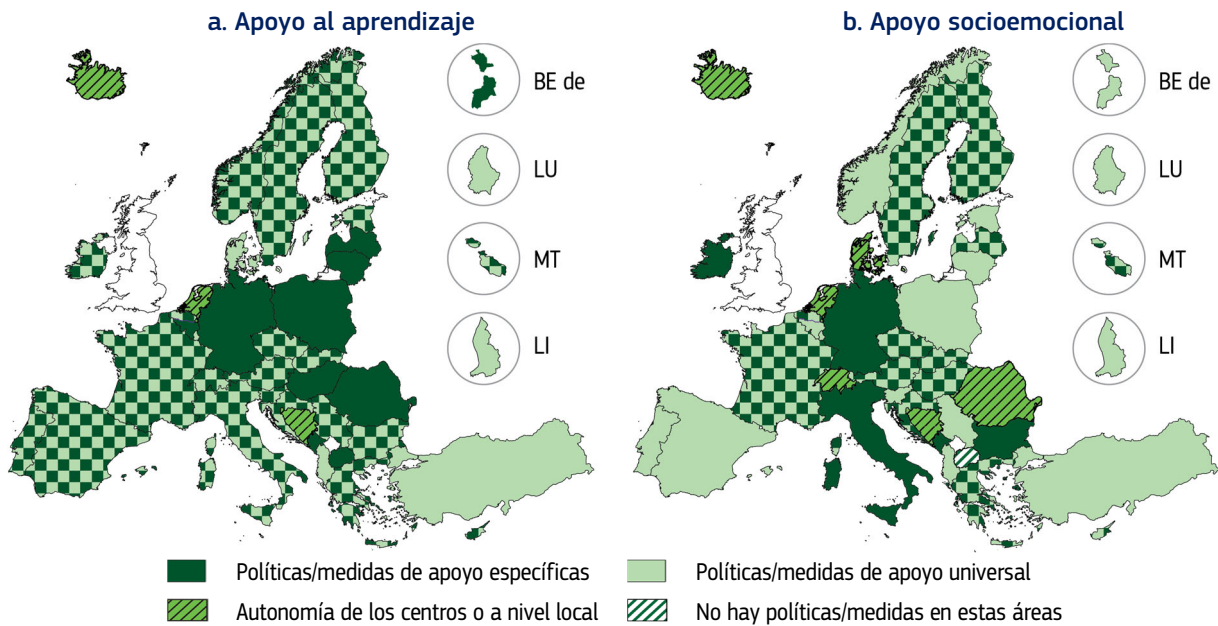
<sup>(284)</sup> Para más información sobre políticas y medidas sobre pruebas diagnósticas de la lengua de escolarización, consulte la edición 2023

del informe Eurydice *Key data on teaching languages at school in Europe* (<https://eurdice.eacea.ec.europa.eu/publications/key-data-teaching-languages-school-europe-2023-edition>).

<sup>(285)</sup> Véase, por ejemplo, *Diagnostic standards for schools in Mecklenburg-Vorpommern* ([https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehrer/Handbuch\\_Standards\\_der\\_Diagnostik\\_Webfassung.pdf](https://www.bildung-mv.de/export/sites/bildungsserver/downloads/lehrer/Handbuch_Standards_der_Diagnostik_Webfassung.pdf)).



**Figura 6.2. Políticas y medidas de nivel superior sobre el apoyo universal o selectivo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

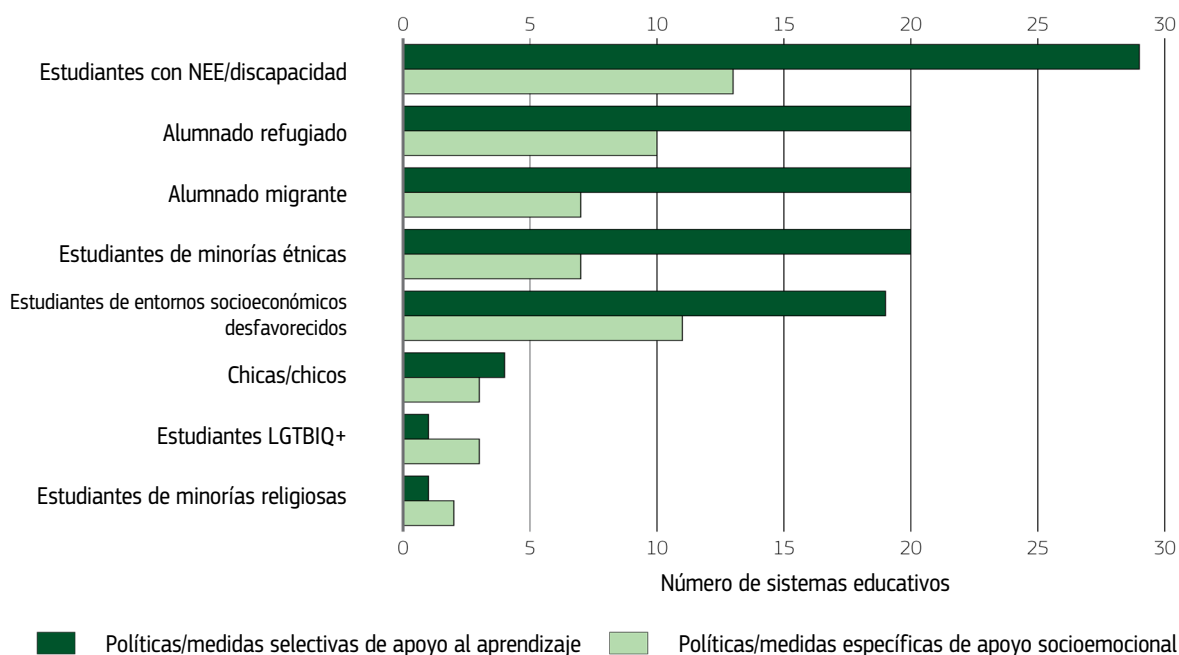
**Nota aclaratoria**

Las políticas o medidas de apoyo universales se refieren a intervenciones que están disponibles para todo el alumnado que las necesite, mientras que las políticas o medidas de apoyo específicas se refieren a esfuerzos específicos para prestar apoyo adicional a grupos particulares de estudiantes que están en desventaja o en riesgo de discriminación.

La pregunta que sigue es a qué grupos de estudiantes se dirigen las políticas y medidas específicas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y al apoyo socioemocional. Esta información se presenta en la Figura 6.3. Muestra que la mayoría de las políticas y medidas tienen como objetivo garantizar un apoyo al aprendizaje específico para el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad, seguido del apoyo a estudiantes refugiados, migrantes y de minorías étnicas y, finalmente, a estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Una pequeña minoría de sistemas educativos informa contar con políticas y medidas específicas que promueven el aprendizaje o el apoyo socioemocional para chicas y chicos, estudiantes LGTBIQ+ o de minorías religiosas.



**Figura 6.3. Grupos de estudiantes a quienes se dirigen políticas y medidas específicas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

### Nota aclaratoria

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan contar con políticas o medidas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y apoyo socioemocional dirigidas a grupos particulares de estudiantes que están en situación de desventaja o en riesgo de discriminación (en orden descendente, según las políticas/medidas de apoyo al aprendizaje de carácter selectivo). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 6.3A).

Las políticas y medidas de nivel superior relativas al apoyo al aprendizaje de las que se informa con más frecuencia se dirigen a **estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad**. Su objetivo principal es garantizar que este grupo de estudiantes reciba la asistencia necesaria para aprender y desarrollar sus habilidades dentro de la educación general de acuerdo con los objetivos generales. Las medidas de apoyo incluyen regulaciones sobre la organización, el contenido, la evaluación, las formas y métodos de la educación y los servicios escolares; el uso de ayudas compensatorias, libros de texto especiales, material didáctico y el uso de sistemas de comunicación alternativos; ajustes de las condiciones de admisión y finalización de la educación, incluidos los resultados de aprendizaje esperados; educación de acuerdo con un plan educativo individual, el uso de personal docentes de asistencia y otro personal de apoyo pedagógico; y servicios de educación especial, orientación y

asesoramiento (ver también el Capítulo 4). En el área del apoyo socioemocional, las políticas y medidas generalmente apuntan a garantizar intervenciones psicológicas y pedagógicas especiales proporcionadas por personal especializado en los centros o por centros específicos para ayudar con el desarrollo académico, cognitivo, lingüístico, sensorial y psicomotor, emocional y social del alumnado.

Las orientaciones para trabajar con estudiantes con discapacidad <sup>(286)</sup>, emitidas en 2021 en **Croacia**, son un marco para planificar, implantar y evaluar el progreso educativo del alumnado con discapacidad. Están dirigidos al equipo directivo, a docentes y otro personal educativo de los centros de primaria y secundaria que implantan programas/currículos de enseñanza regulares. Las orientaciones incluyen instrucciones para identificar al alumnado con discapacidad del desarrollo, evaluar sus necesidades educativas y sociales y su plan educativo, e implantar y evaluar el proceso de enseñanza y aprendizaje. Las orientaciones también describen los roles de los diferentes participantes en los procesos educativos. Proporcionan a los equipos directivos de los centros, al profesorado y otro personal educativo información sobre los componentes esenciales de un plan de estudios individualizado y les indican recursos de aprendizaje adicionales, respetando al mismo tiempo la autonomía de los centros y el profesorado en el proceso educativo del alumnado. Se espera que la implantación de las orientaciones en la práctica educativa contribuya a un mayor nivel

<sup>(286)</sup> Véase <https://bit.ly/3W1eX5G>.

de educación inclusiva de calidad, ya que permiten aplicar de forma común y coherente las disposiciones de la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos del Niño y la Convención de las Naciones Unidas sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad, la estrategia de educación, ciencia y tecnología y otras normativas que proporcionan un marco para la educación inclusiva en la República de Croacia.

Alrededor de la mitad de los sistemas educativos europeos informan del hecho de que sus políticas y medidas de alto nivel se centran en el apoyo al aprendizaje de **estudiantes refugiados y migrantes**. Estas políticas y medidas tienen como objetivo principal garantizar que el alumnado recién llegado reciba apoyo lingüístico estructurado para fomentar su inclusión académica y social. Varios sistemas educativos que entran en esta categoría —como República Checa, Irlanda, Grecia, España, Francia, Letonia, Austria, Polonia, Eslovenia y Eslovaquia— han adoptado políticas o directrices recientemente centradas en la provisión de medidas de apoyo a estudiantes de Ucrania. Estas iniciativas de nivel superior tienen como objetivo garantizar, entre otras cosas, la disponibilidad de recursos financieros y humanos, información y materiales didácticos para ayudar con la inclusión de este colectivo en los centros escolares. Las políticas y medidas de apoyo al aprendizaje dirigidas a estudiantes de Ucrania también suelen tratar sus necesidades de apoyo socioemocional.

En **República Checa**, la nueva “Lex Ukraine” (válida hasta el 31 de agosto de 2023) regula las condiciones de educación de las personas extranjeras a quienes se les ha concedido protección temporal en relación con la invasión militar en Ucrania. La ley facilita la admisión de población infantil y adolescente de Ucrania en los centros escolares checos, regula su ubicación en las clases, permite la adaptación del plan de estudios y del contenido educativo, etc. Además de esta modificación legislativa, existe un amplio apoyo financiero y metodológico por parte del Ministerio de Educación, Juventud y Deportes y otras instituciones de primer orden, con el objetivo de ayudar a los centros a gestionar la llegada de esta población ucraniana al sistema educativo checo, su integración y la educación sostenible de grupos mixtos de estudiantes del país y estudiantes de origen ucraniano. Se hace hincapié principalmente en la enseñanza de la lengua checa como segunda lengua, en el trabajo con estudiantes de otra lengua materna, en brindarles apoyo psicosocial y en la individualización y diferenciación de la educación tanto para estudiantes de origen ucraniano como para todos los demás estudiantes en centros

escolares. Como parte de este apoyo, se proporciona asistencia en forma de formación lingüística gratuita en escuelas infantiles, centros de primaria y secundaria; grupos de adaptación para estudiantes de origen ucraniano; empleo de personal de asistencia ucraniano (que brinda apoyo directo a este grupo de estudiantes con el fin de lograr su integración); asistentes bilingües (apoyo a estudiantes con lengua materna diferente); y asistentes escolares y profesionales de la pedagogía social (prevención del fracaso escolar). Está disponible en línea <sup>(287)</sup> un resumen de todas las medidas en el ámbito de la educación y un portal de asistencia metódica en relación con la integración del alumnado ucraniano.

Otras intervenciones de nivel superior de las que se informan con la misma frecuencia que promueven el apoyo al aprendizaje y el apoyo socioemocional de **estudiantes de minorías étnicas**. En la mayoría de los casos, estas iniciativas se centran en estudiantes de etnia gitana, y su principal objetivo es proporcionar el apoyo necesario para reducir el número de estudiantes de esta etnia que abandonan prematuramente la educación y la formación, que no completan la educación obligatoria o que no continúan con la educación secundaria general. Iniciativas concretas, por ejemplo, en Estonia, Letonia, Eslovenia, Eslovaquia, Montenegro y Macedonia del Norte, permiten a los centros escolares contratar asistentes o personal de mediación de etnia gitana para ayudar a este alumnado a superar dificultades de aprendizaje, lingüísticas o emocionales. A través de una reciente iniciativa política en España <sup>(288)</sup>, se ofrecen cursos específicos para docentes y se proporciona material didáctico para presentar la historia y la cultura gitanas. El objetivo es contribuir a erradicar prejuicios y estereotipos hacia el alumnado gitano que pueden obstaculizar su avance educativo y social. En Finlandia y Suecia, las políticas de nivel superior promueven la matrícula en la lengua materna de estudiantes de minorías étnicas o nacionales (ver también el Capítulo 5, Secciones 5.1.2 y 5.2).

En **Letonia**, el alumnado gitano recibe apoyo del proyecto del Servicio Estatal de Calidad de la Educación “Apoyo a la reducción del abandono escolar prematuro” <sup>(289)</sup>. El proyecto proporciona, a través de las administraciones locales, apoyo individual a estudiantes que corren el riesgo de abandonar la escuela prematuramente debido, por ejemplo, a la falta de recursos financieros. Por lo tanto, el apoyo puede suponer cubrir los gastos de transporte, menús, dormitorios, etc. Sin embargo, el enfoque principal del proyecto no es proporcionar

<sup>(287)</sup> Véase <https://www.edu.cz/ukrajina/hlavni-informace-msmt>.

<sup>(288)</sup> Véase <https://www.educacionyfp.gob.es/prensa/actualidad/2022/02/202202>

<03-materialespueblogitano.html>.

<sup>(289)</sup> Véase <http://www.pumpurs.lv/lv/nar-projektu>.

asistencia financiera temporal, sino crear mecanismos integrales sostenibles que den lugar a un entorno favorable e inclusivo para cada estudiante. Para ello, el proyecto tiene como objetivo garantizar la cooperación entre el Ayuntamiento, los centros escolares, el personal educativo y las familias para identificar de forma temprana al alumnado de origen gitano que corre el riesgo de abandonar la escuela, prestarle apoyo de aprendizaje individual y promover la disponibilidad de mediadores de etnia gitana, además de asistentes docentes en los centros a las que asiste un gran número de estudiantes de esta etnia. A través de este proyecto, el alumnado de origen gitano recibe no solo apoyo académico, sino también apoyo socioemocional y orientación. Este apoyo se proporcionó especialmente durante la pandemia de COVID-19, pero también se sigue ofreciendo actualmente <sup>(290)</sup>.

Las políticas o medidas de nivel superior sobre aprendizaje y apoyo socioemocional dirigidas a **estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos** también se informan con frecuencia. Las políticas o medidas en esta área apuntan principalmente a proporcionar recursos financieros directamente al alumnado (por ejemplo, para transporte o comidas, a través de becas o subsidios) o a centros con una alta concentración de estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos para satisfacer sus necesidades educativas (ver también Capítulo 4, Sección 4.3). En el ámbito del apoyo socioemocional, las políticas de algunos sistemas educativos, como el de Grecia, garantizan la posibilidad de designar personal de psicología y trabajador social en las unidades escolares con programas para grupos de estudiantes socialmente desfavorecidos.

En **Finlandia**, una subvención estatal especial (financiación contra la discriminación positiva, también denominada financiación para la igualdad) para la educación primaria y primera etapa de educación secundaria se recoge en la Ley de financiación de la oferta educativa y cultural que entró en vigor a principios de 2023 <sup>(291)</sup>. La financiación contra la discriminación positiva está dirigida a centros escolares e instituciones de educación infantil ubicados en regiones caracterizadas por una elevada proporción de población con un bajo nivel de educación, una tasa

de desempleo o población que habla una lengua extranjera como primera lengua. El objetivo de la financiación especial es reforzar la igualdad educativa y reducir las desigualdades en el aprendizaje. Según las investigaciones, la financiación basada en la discriminación positiva surte un efecto positivo en el éxito educativo del alumnado. Aumenta la eficacia y la previsibilidad de la subvención para que las medidas de igualdad se planifiquen y establezcan mejor y más sistemáticamente en el ámbito local.

Las políticas y medidas sobre el apoyo al aprendizaje y socioemocional de **chicas o chicos** se informan únicamente en la Comunidad flamenca de Bélgica <sup>(292)</sup>, Francia, Italia <sup>(293)</sup> y Malta <sup>(294)</sup>. En Francia, diversas iniciativas en el ámbito del apoyo al aprendizaje tienen como objetivo reforzar el interés de las chicas por la ciencia y luchar contra la discriminación y la autocensura. Por ejemplo, el sitio web *Les filles, faites des sciences* (“Chicas, haced ciencia”) <sup>(295)</sup> presenta diferentes acciones para apoyar a las chicas con estudios científicos en el centro escolar y animarlas a seguir carreras científicas. Las medidas de nivel superior en Francia en el ámbito del apoyo socioemocional tienen como objetivo prevenir la violencia y la discriminación de género <sup>(296)</sup>.

Francia es uno de los pocos países que informa sobre una iniciativa de nivel superior que promueve el apoyo socioemocional a **estudiantes LGTBQ+** (ver el ejemplo nacional a continuación).

El Ministerio de Educación Nacional **francés** está comprometido con la lucha contra todas las formas de discriminación y violencia, incluidas las de carácter homofóbico o transfóbico. Para ello, se han desarrollado una serie de medidas, dirigidas al alumnado y al personal escolar, para ayudarlos a encontrar servicios y recursos destinados a prevenir, comprender, escuchar y apoyar <sup>(297)</sup>. Las medidas incluyen líneas telefónicas gratuitas para escuchar y ayudar al alumnado que sufre acoso homofóbico; una campaña nacional destinada a informar y sensibilizar a estudiantes y a toda la comunidad educativa sobre la violencia y la discriminación homofóbica y transfóbica; orientación para la prevención de la homofobia y la transfobia en los centros escolares; y una orientación para ayudar al personal educativo a comprender e identificar mejor

<sup>(290)</sup> Véase <http://www.pumpours.lv/lv/bernis-nedriksf-pazaudet-ir-jaturpina-sniegt-atbalsts>.

<sup>(291)</sup> Véase [https://www.eduskunta.fi/EI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HF\\_55+2022.aspx](https://www.eduskunta.fi/EI/vaski/HallituksenEsitys/Sivut/HF_55+2022.aspx).

<sup>(292)</sup> Véase <https://www.onderwijs.vlaanderen.be/sites/default/files/2021-07/Aanbevelingen%20voor%20het%20STEM-actieplan%202020-2030.pdf>.

<sup>(293)</sup> Véase <https://www.noisiamopari.it/site/it/home-page/>.

<sup>(294)</sup> Véase <https://education.gov.mt/wp-content/uploads/2023/05/booklet-esm-2014-2024-eng-19-02.pdf>.

<sup>(295)</sup> Véase <https://eduscol.education.fr/2565/les-filles-faites-des-sciences#:~:text=l'accompagnement%20%C3%A0%20l'orientation-l'accompagnement%20%C3%A0&text=au%20coll%C3%A8ge%20%3A%2017%20heures%20annuelles.265%20heures%20sur%20trois%20ann%C3%A9es>.

<sup>(296)</sup> Véase <https://eduscol.education.fr/1629/egalite-filles-garcons-et-prevention-des-violences-sexistes-et-sexuelles>.

<sup>(297)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/contre-l-homophobie-et-la-transphobie-l-ecole-40706#:~:text=Flver%20LGBT%20lvc%C3%A9-Les%20associations%20partenaires%20pour%20lutter%20contre%20l'homophobie'%C3%A9role%20et%20d'%C3%A9tablissement>.

los signos de falta de bienestar entre el alumnado y a tomar medidas, en consulta con los directores de escuela y bajo la coordinación de este, para lograr un clima escolar positivo.

De manera similar, Malta informó sobre una ley nacional relacionada con el apoyo al aprendizaje para **estudiantes LGTBIQ+ y para estudiantes de minorías religiosas** <sup>(298)</sup>. Según esta ley, todo el alumnado debe tener acceso a instrucción, intervención y apoyo de calidad, independientemente de su religión, creencias u orientación sexual, entre otras características.

### 6.3. Resumen

Las autoridades educativas pueden desempeñar un papel importante en el apoyo a los centros escolares y al profesorado para evaluar y superar las barreras de aprendizaje y los desafíos socioemocionales del alumnado. En casi todos los sistemas educativos europeos, las autoridades de nivel superior han emitido políticas y medidas para facilitar la identificación de las necesidades de apoyo al aprendizaje y apoyo socioemocional del alumnado. La mayoría de estas iniciativas garantizan la disponibilidad de servicios de orientación o asesoramiento que funcionan en los centros escolares o en estrecha cooperación con estas y tienen la tarea de evaluar (y abordar) las dificultades y desventajas de aprendizaje del alumnado, cualquier problema de comportamiento, socioemocional o familiar, etc. También están muy extendidas las orientaciones o medidas relacionadas con los procedimientos para determinar las necesidades educativas especiales de los estudiantes; incluyen evaluaciones pedagógicas, físicas y psicológicas del alumnado.

Poco más de un tercio de los sistemas educativos informan de que las autoridades educativas proporcionan orientaciones o herramientas específicas que pueden ser utilizadas por los centros y el profesorado para evaluar el aprendizaje del alumnado y las necesidades socioemocionales, respectivamente. Los primeros incluyen, por ejemplo, orientaciones y herramientas para identificar de forma temprana las dificultades de aprendizaje del alumnado o la prevención del abandono escolar; estos últimos son principalmente orientaciones o herramientas destinadas a evaluar y promover el bienestar de todo el alumnado o, a veces, de grupos específicos, como el de Ucrania. Algunos sistemas educativos también informan, en este contexto, de pruebas nacionales de diagnóstico para evaluar las necesidades de aprendizaje de cada estudiante y de orientaciones o herramientas para

identificar al alumnado que necesita apoyo lingüístico.

Además, las políticas y medidas nacionales o de nivel superior pueden facilitar la prestación real de apoyo al aprendizaje y apoyo socioemocional al alumnado en los centros escolares. La mayoría de los sistemas educativos informan de que cuentan con políticas y medidas que promueven el apoyo al aprendizaje y, en particular, con intervenciones de apoyo específicas para grupos específicos de estudiantes en riesgo. Las políticas o medidas de apoyo socioemocional también están muy extendidas, pero tienden a ser más universales (es decir, dirigidas a todo el alumnado) en lugar de estar orientadas a las necesidades de grupos de estudiantes específicos.

En general, la mayoría de las políticas y medidas específicas de apoyo al aprendizaje o apoyo socioemocional se centran en estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad. A esto le siguen políticas y medidas dirigidas a estudiantes de origen refugiado, migrantes y de minorías étnicas (especialmente estudiantes de etnia gitana), y a continuación a estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos. Solo unos pocos sistemas educativos informan sobre políticas y medidas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje o apoyo socioemocional dirigido a chicas o chicos, y aún menos sistemas educativos informan sobre políticas relevantes dirigidas a estudiantes LGTBIQ+ o de minorías religiosas.

Cabe señalar que el alumnado que recibe medidas de apoyo adicionales a menudo tiene varias características asociadas con diferentes grupos de estudiantes, como ya se destacó en el concepto de interseccionalidad (ver Capítulo 1). Por ejemplo, puede ser que él o la estudiante tenga necesidades especiales y pertenezca a una minoría étnica. Esto subraya la importancia de garantizar una evaluación integral y una variedad de intervenciones de apoyo que aborden las necesidades particulares de aprendizaje y desarrollo de cada estudiante.

<sup>(298)</sup> Véase

<https://educationservices.gov.mt/en/NSSS/Documents/Policy%20on%20>

[Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf](https://www.inclusiveeducation.gov.mt/en/Inclusive%20Education%20in%20Schools.pdf)

## Capítulo 7. Profesorado y formación docente para promover la diversidad y la inclusión

El profesorado desempeña un papel importante en la aplicación de políticas de promoción de la diversidad y la inclusión en la educación. Puede ser un actor clave a la hora de reconocer las dificultades y necesidades de aprendizaje del alumnado, mejorar sus resultados de aprendizaje y fortalecer sus competencias y su bienestar socioemocionales. Los programas de formación inicial del profesorado (FIP) pueden ayudar a garantizar que el profesorado cuente con los conocimientos y competencias necesarios para cumplir tales funciones. Las oportunidades de desarrollo profesional continuo (DPC) también son esenciales para preparar y apoyar al profesorado en su trabajo con grupos diversificados de estudiantes para implantar principios de inclusión en el aula (UNESCO, 2018).

Aumentar la diversidad del personal docente también puede surtir efectos positivos en el alumnado, especialmente en los grupos con baja representación. Estas medidas, combinadas con la intervención del personal educativo de apoyo, como asistentes docentes o personal especializado, pueden garantizar la oferta de sistemas de aprendizaje e intervenciones que ayuden a todo el alumnado por completo a alcanzar su potencial educativo (OCDE, 2023).

Este capítulo explora en primer lugar si los sistemas educativos europeos llevan a cabo esfuerzos sistemáticos para promover la contratación de docentes de orígenes diversos en los centros escolares. A continuación, analiza cómo los sistemas educativos promueven la capacidad del profesorado para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares en el decurso de la formación relevante para el ejercicio de la docencia. La última sección investiga políticas y medidas destinadas a garantizar la disponibilidad de personal educativo con funciones de apoyo al profesorado en su trabajo.

### 7.1. Diversidad del profesorado

La diversidad del profesorado puede ser beneficiosa para todo el alumnado, particularmente para el que pertenece a grupos subrepresentados o desfavorecidos. Un cuerpo docente diversificado puede afectar positivamente al alumnado, en la medida que aporta perspectivas únicas basadas en las experiencias de vida, culturas y antecedentes del personal docente, que pueden transmitirse al alumnado; además, pueden identificarse con el profesorado con quien aprende. Sin embargo, los datos nacionales existentes demuestran una falta de diversidad en el personal docente en los centros escolares, en particular en términos de sexo/género, etnia y cultura, necesidades educativas especiales y orientación sexual (OCDE, 2023).

La figura 7.1 presenta los sistemas educativos europeos que cuentan con políticas o medidas de nivel superior destinadas a promover la contratación de docentes de orígenes diversos en los centros escolares. Los datos demuestran que solo ocho sistemas educativos informan de iniciativas relevantes.

La mayoría de **las políticas y medidas que promuevan la diversidad del personal docente** se refieren a cuotas específicas reservadas para personas con discapacidad en el sector público, incluidos los centros públicos. En España, por ejemplo, al menos el 7 % de las vacantes en el sector público deben ser cubiertas por personas con discapacidad, siempre que, quien opte a la plaza y tenga una discapacidad, supere los procesos de selección, presente pruebas de su discapacidad y demuestre que no sea incompatible con el desempeño de sus funciones <sup>(299)</sup>. Pueden encontrarse tipos de políticas similares en Irlanda (consulte el ejemplo nacional a continuación), Francia <sup>(300)</sup>, Croacia <sup>(301)</sup>, Chipre <sup>(302)</sup> y Turquía <sup>(303)</sup>.

<sup>(299)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=B0F-A-2015-11719#a59>.

<sup>(300)</sup> Véase [https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independent-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD\\_101\\_RO=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025](https://travail-emploi.gouv.fr/emploi-et-insertion/prevention-maintien-emploi/salarie-travailleur-independent-ou-agent-public/rqth-ou-situation-de-handicap/article/beneficiaire-de-l-obligation-d-emploi-des-travailleurs-handicapes-boeth?TSPD_101_RO=087dc22938ab2000db4013b4af1d04e2ea4dd08117964f3a65c7f98861668a6e7fb48bb6d624679108504a995b143000d025).

[a672ac8f76c61d0f89b783947952e4ae5750d0a3d9b6ea488d2e9b0bc822f7f51e10eb42f534d5d227b16ec22864](https://www.boe.es/buscar/act.php?id=B0F-A-2015-11719#a59).

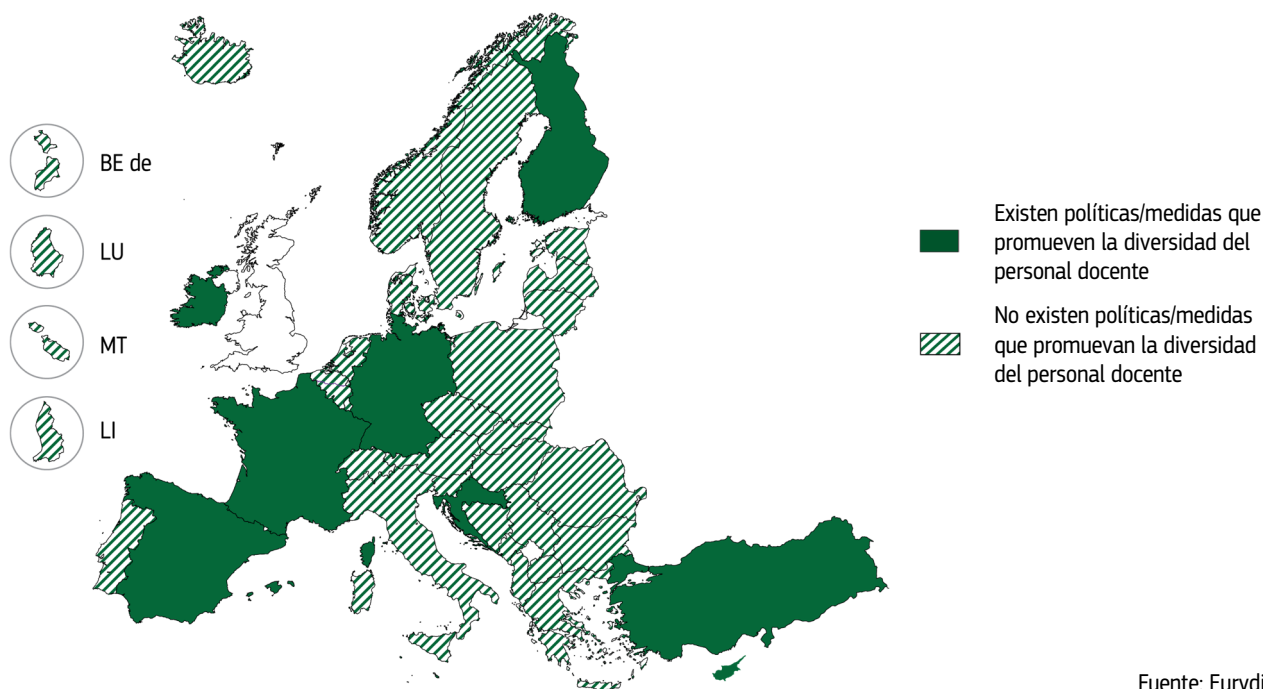
<sup>(301)</sup> Véase [https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013\\_12\\_157\\_3292.html](https://narodne-novine.nn.hr/clanci/sluzbeni/2013_12_157_3292.html).

<sup>(302)</sup> Véase [http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2009\\_1\\_146.pdf](http://www.cylaw.org/nomoi/arith/2009_1_146.pdf).

<sup>(303)</sup> Véase <https://www.aile.gov.tr/evhqm/mevzuat/ulusal-mevzuat/kanunlar/devlet-memurlari-kanunu>.



**Figura 7.1. Políticas y medidas de nivel superior que promueven la contratación de docentes de orígenes diversos en los centros escolares, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

Algunos de estos sistemas educativos también desarrollan políticas que promueven la contratación de docentes de origen migrante. Este es el caso de Irlanda, donde dicha política forma parte de una serie de medidas para aumentar la diversidad en la profesión docente (ver más abajo); Alemania, donde los *Länder* se comprometen a aumentar la proporción de docentes y personal de pedagogía social de origen migrante <sup>(304)</sup>; y Finlandia, donde existen medidas destinadas a mejorar el acceso del profesorado de origen migrante a los centros escolares del país, como el proyecto OSU (“Profesor en Finlandia”), financiado por el Ministerio de Educación y Cultura <sup>(305)</sup>.

En Francia, el Ministerio de Educación Nacional estableció un plan de acción nacional para la igualdad profesional entre mujeres y hombres en el sector público, el cual implica la creación de condiciones para facilitar el acceso al mercado laboral de ambos sexos, mediante la evaluación y el trato de las diferencias salariales por género y las brechas profesionales y prevenir cualquier forma de discriminación o actos de violencia <sup>(306)</sup>.

**En Irlanda,** uno de los objetivos de la política en materia de FIP del Departamento de Educación es

aumentar la diversidad de la profesión docente, desde una variedad de perspectivas. Recientemente, se aprobó el cuarto plan nacional de acceso para la equidad y el acceso a la educación superior (para el periodo 2022-2028) <sup>(307)</sup>. Uno de sus objetivos consiste en trabajar para lograr un personal docente más diverso a través del apoyo a la equidad de acceso, participación y éxito en la FIP para los grupos prioritarios que están subrepresentados en la educación superior: personas socioeconómicamente desfavorecidas, miembros de la comunidad de viajeros/de etnia gitana en el país, y personas con discapacidad, incluida la discapacidad intelectual.

Además, el proyecto Migrant Teacher tiene como objetivo aumentar la participación de docentes migrantes formados en otros países en los centros escolares de primaria y secundaria irlandeses. El proyecto fue establecido por el Marino Institute of Education y ha sido cofinanciado por el Departamento de Educación y el Departamento de Justicia. El proyecto proporciona información, asesoramiento y formación a docentes migrantes que obtuvieron su cualificación fuera de Irlanda, para ayudarles a ejercer su profesión en Irlanda <sup>(308)</sup>.

Entre los sistemas educativos **sin políticas ni**

<sup>(304)</sup> Véase [https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen\\_beschluesse/2015/2015\\_10\\_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf](https://www.kmk.org/fileadmin/veroeffentlichungen_beschluesse/2015/2015_10_08-Darstellung-kultureller-Vielfalt.pdf).

<sup>(305)</sup> Véase <https://www.iamk.fi/en/research-and-development/rdi-projects/osu-onettaiaksi-suomeen>.

<sup>(306)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/le-ministere-s-engage-pour-l-egalite-professionnelle-9284>.

<sup>(307)</sup> Véase <https://www.gov.ie/en/publication/b156c-national-access-plan-2022-to-2028/>.

<sup>(308)</sup> Véase [https://www.mie.ie/en/study\\_with\\_us/migrant\\_teacher\\_project/](https://www.mie.ie/en/study_with_us/migrant_teacher_project/).



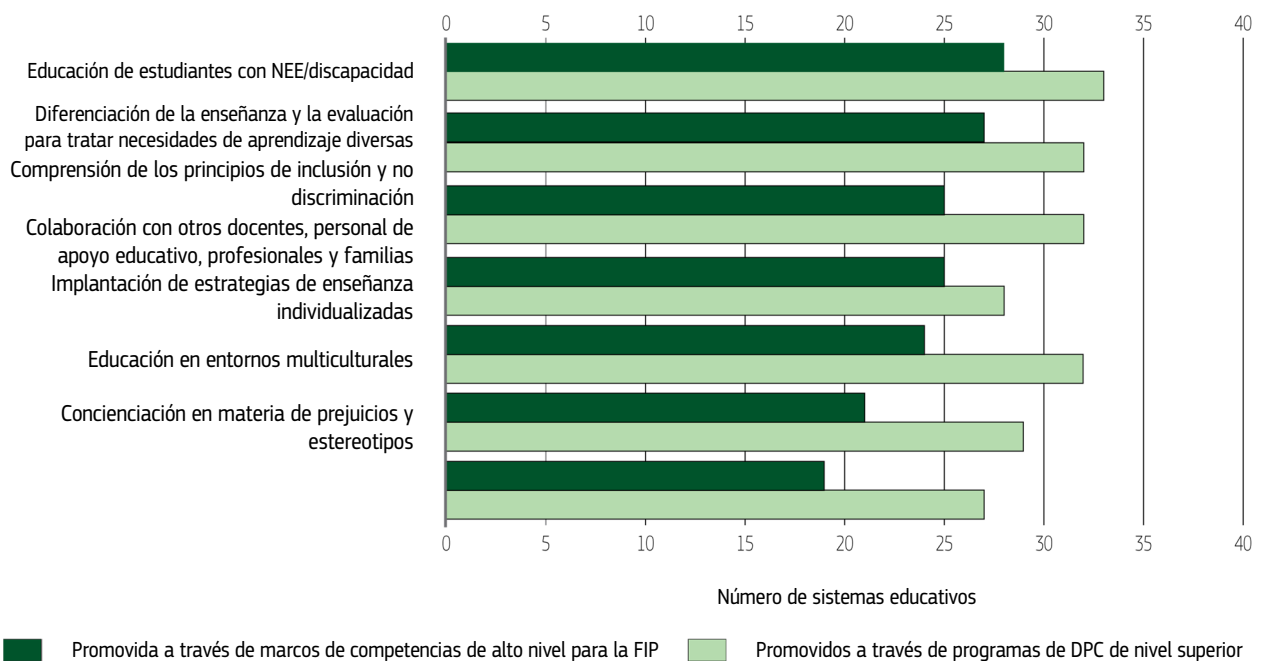
**medidas de nivel superior sobre la diversidad del profesorado**, solo la Comunidad francófona de Bélgica, Estonia e Islandia mencionan algunas llevadas a cabo por las autoridades educativas en este ámbito. La Comunidad francófona de Bélgica y Estonia informan, por ejemplo, que se está supervisando la proporción de género entre el profesorado, aunque no existe una política específica para influir en el número de plazas asignadas a mujeres u hombres. De manera similar, en Islandia, no es raro que los municipios o el equipo directivo de los centros se esfuercen por promover la diversificación del personal docente, especialmente en términos de género y competencias lingüísticas. Sin embargo, en este caso tampoco existen medidas oficiales para regular la contratación de docentes de diversos orígenes en los centros.

## 7.2. Formación del profesorado en materia de diversidad e inclusión

La formación del profesorado puede preparar y apoyar al personal docente para responder a la creciente diversidad en las aulas y promover enfoques inclusivos de aprendizaje. Tal formación debe centrarse en un conjunto de competencias, aptitudes y conocimientos que puedan permitir al profesorado responder a las diferentes necesidades de aprendizaje y de apoyo del alumnado y ayudarle a alcanzar su potencial académico.

La Figura 7.2 presenta una selección de competencias docentes relevantes e indica si estas se promueven a través de marcos de competencias de nivel superior para la FIP o a través de programas de DPC proporcionados o apoyados (por ejemplo, económicamente) por autoridades educativas de nivel superior. Puede observarse que todas las competencias analizadas se promueven ampliamente en toda Europa, en particular a través de programas de DPC.

**Figura 7.2. Competencias docentes relacionadas con la diversidad y la inclusión promovidas a través de marcos de competencias de nivel superior para FIP o programas de DPC de nivel superior, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

### Nota aclaratoria

La figura presenta el número de sistemas educativos que informan sobre la promoción de las competencias docentes enumeradas a través de marcos de competencias de nivel superior para programas de FIP o DPC que son

proporcionados o apoyados (por ejemplo, económicamente) por las autoridades educativas de nivel superior (en orden descendente, según las competencias promovidas a través de los marcos de competencias de la FIP). En el anexo se puede encontrar una descripción general específica por país (Tabla 7.2A).

Cabe señalar, sin embargo, que las competencias abordadas a través de marcos de FIP o programas de DPC pueden ser elementos formativos opcionales. De hecho, los datos del Estudio Internacional de la Enseñanza y del Aprendizaje (TALIS) de 2018 revelan que proporciones relativamente pequeñas de docentes en los países europeos participantes habían asistido a acciones de DPC sobre algunos de los temas (en los 12 meses anteriores a la encuesta), como los enfoques del aprendizaje individualizado (47,3 %), formación de estudiantes con necesidades especiales (45,8 %), cooperación profesor-padre/tutor (31,7 %) y enseñanza en entornos multiculturales o multilingües (20,0 %) (Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021). El estudio revela además que la falta de formación y preparación para gestionar un aula inclusiva, especialmente en la educación primaria, es un gran motivo de preocupación para el personal docente (OCDE, 2021). Por lo tanto, puede ser útil analizar las barreras a la participación en programas de formación pertinentes para garantizar que el profesorado tenga las competencias necesarias para promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares.

Entre las competencias docentes analizadas aquí, la más promovida, a través de la FIP y el DPC, es la de **enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad**. En el contexto de los marcos de competencias docentes, esta competencia generalmente tiene como objetivo proporcionar al futuro personal docente los conocimientos y competencias para ofrecer una educación inclusiva, y aplicar métodos adecuados, en cooperación con otros especialistas, para la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales y su participación en la vida escolar. Los programas de DPC que promueven competencias para enseñar a estudiantes con necesidades educativas especiales suelen ser más específicos, es decir, pueden centrarse en temas específicos como las diferentes dificultades de aprendizaje (por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica); orientación espacial y autocuidado entre estudiantes con discapacidad visual (por ejemplo, en República Checa); asesorar a las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales (por ejemplo, en Estonia); detección temprana, intervención y seguimiento de necesidades educativas especiales (por ejemplo en España); o el uso de iPads como una herramienta poderosa para estudiantes con problemas de aprendizaje (por ejemplo, en Austria).

El 14 de septiembre de 2017, el Ministerio de Educación, Ciencia y Deporte **lituano** aprobó una nueva descripción del modelo de FIP <sup>(309)</sup>, que

describe la formación docente como un proceso continuo que comienza con la FIP y abarca actividades regulares y continuas de desarrollo profesional. En lo que respecta a la educación de estudiantes con necesidades educativas especiales, todos los programas de estudio pedagógico deben incluir un curso sobre el tema “Diversidad de estudiantes, teniendo en cuenta el contexto de aquellos con necesidades educativas especiales (educación inclusiva) y de los superdotados”.

En el ámbito del CPD, un proyecto implantado en **Polonia** por el Centro para el Desarrollo Educativo titulado “Estudiantes con necesidades educativas especiales: desarrollo de un modelo de formación y asesoramiento” <sup>(310)</sup> tiene como objetivo desarrollar un modelo de actividades de formación y asesoramiento para profesores y otros profesionales de la educación, que les permita reconocer las necesidades de chicos, chicas y jóvenes y planificar un apoyo integral de acuerdo con las necesidades individuales identificadas. En la actualidad, se llevan a cabo en toda Polonia (en 16 regiones) cursos de formación para personal directivo de centros, docentes, representantes de las autoridades locales y supervisores pedagógicos en el ámbito de la educación inclusiva. Se prevé una participación de 28.000 personas en estos cursos de formación. Los materiales de formación utilizados se desarrollan a través del proyecto, que está cofinanciado por el ESF.

Además, en 2022, el Ministerio de Educación y Ciencia de Polonia lanzó un curso de posgrado en servicio con una duración de dos semestres, gratuito para quien participe en él y destinado a docentes de primaria y secundaria que enseñan en aulas diversas <sup>(311)</sup>. Los estudios se imparten en cinco universidades de Polonia. Quien obtenga la titulación del programa de máster adquirirán competencias en las siguientes áreas: implantación práctica del modelo de educación inclusiva como educación de calidad para todo el alumnado; aplicación práctica de la legislación educativa en el ámbito de la organización e implantación de la educación inclusiva; preparación para trabajar con estudiantes con necesidades educativas especiales, incluido el uso de los conceptos básicos de didáctica especial en la implantación de la educación inclusiva; realización de una evaluación funcional del alumnado para identificar sus recursos, planificar el proceso de apoyo y preparar una evaluación multidisciplinaria del nivel de funcionamiento de cada estudiante; cooperación con especialistas, docentes y familias en el ámbito del apoyo psicológico-educativo; adaptación de métodos y formas de trabajar con estudiantes con necesidades

<sup>(309)</sup> Véase <https://www.e-tar.lt/portal/lt/legalAct/685f3fe0992211e78871f4322bb82f27>.  
<sup>(310)</sup> Véase <https://www.ore.edu.pl/2018/06/szkolenia-i-doradztwo-dla-noradni-o-proiekcje>.

<sup>(311)</sup> Véase [http://wse.home.amu.edu.pl/podvplomowe/uczniami\\_o\\_zroznicowanyc\\_h\\_potrzebach\\_rozwojowych\\_i\\_educacyjnych](http://wse.home.amu.edu.pl/podvplomowe/uczniami_o_zroznicowanyc_h_potrzebach_rozwojowych_i_educacyjnych).

educativas especiales, incluso en diferentes etapas educativas (adaptación de los requisitos educativos, adaptación de materiales didácticos, evaluación de apoyo al proceso de aprendizaje); trabajar con estudiantes con necesidades de aprendizaje diversas y crear condiciones para un aprendizaje eficaz utilizando los principios del diseño universal; y aplicación de estrategias educativas para construir un equipo de clase para la implantación de una educación inclusiva y la integración de un grupo de estudiantes con necesidades y competencias diversas.

Otra competencia que se promueve de forma bastante extendida a través de la FIP y el DPC en los sistemas educativos europeos es la capacidad del profesorado para aplicar estrategias de **diferenciación en la enseñanza y la evaluación para tratar necesidades de aprendizaje diversas**. Implica que el futuro personal docente aprenda a adaptar su didáctica a los objetivos de aprendizaje y a los intereses, la motivación, la situación y las necesidades de estudiantes diversos. En algunos sistemas educativos (por ejemplo, en Alemania y Croacia), esta competencia docente está relacionada, tanto en programas de FIP como de DPC, con adaptaciones pedagógicas a las necesidades del alumnado con necesidades educativas especiales. Pero en otros casos, implica una diferenciación de la educación de acuerdo con las necesidades de aprendizaje y apoyo de todo el alumnado en un aula (ver, por ejemplo, el ejemplo nacional a continuación).

**En Hungría**, un decreto ministerial de 2021 <sup>(312)</sup> especifica, como resultado del aprendizaje de la FIP para docentes que enseñan en primaria, que el personal docente con titulación debe conocer el papel del aprendizaje y el entorno educativo y ser consciente de las posibilidades/oportunidades y los métodos de enseñanza de la educación inclusiva en los primeros seis grados educativos. Para el personal docente de secundaria, el decreto ministerial establece que el personal docente graduado debe tener conocimientos fundados en ciencias de la educación y conocimientos psicológicos y sociológicos sobre las diferentes visiones sobre las características y el desarrollo de la personalidad del alumnado. Más concretamente, debería tener conocimientos sobre socialización y personalización, educación individualizada, alumnado desfavorecido, trastornos del desarrollo de la personalidad, causas de los problemas de conducta, diferentes métodos de educación infantil, procesos de desarrollo del talento y promoción integral de la salud. Además, el personal docente

titulado debe ser capaz de reconocer y desarrollar eficazmente las aptitudes del alumnado especialmente dotado; que se enfrenta a dificultades o que tiene necesidades educativas especiales; quienes están en desventaja; el que se encuentra en diferentes situaciones desventajosas; que lucha con dificultades de integración, aprendizaje o conducta; y que exige un desarrollo individual en una determinada materia. El personal docente titulado debe poder educar a este alumnado, junto con otros estudiantes de manera inclusiva, brindándole un desarrollo y una educación personalizados. El personal docente titulado también debería poder considerar los aspectos de diferenciación e individualización a la hora de valorar y evaluar.

En términos de DPC, el catálogo húngaro de cursos acreditados para docentes de primaria y secundaria contiene un programa de formación sobre “evaluación formativa y aprendizaje personalizado en la práctica” <sup>(313)</sup>. Cubre los siguientes módulos: (1) evaluación formativa, (2) evaluación formativa en la práctica, (3) aprendizaje personalizado, (4) aprendizaje personalizado en la práctica y (5) evaluación formativa y aprendizaje personalizado en el aula.

La diferenciación entre enseñanza y evaluación está estrechamente relacionada con la siguiente competencia docente más frecuentemente promovida a través de la FIP, es decir, la **implementación de estrategias de enseñanza individualizadas**. Además de exigir al personal docente que adapte los procesos de enseñanza y aprendizaje a las diferentes competencias y necesidades del alumnado, basándose en itinerarios individuales de aprendizaje y desarrollo, los programas de FIP que promueven esta competencia también exigen que el personal docente identifique las dificultades de aprendizaje, informe y colabore para abordarlas. Los programas de DPC que promueven la competencia del profesorado para implantar estrategias de enseñanza individualizadas a veces se centran en materias o áreas de aprendizaje específicas, como matemáticas (por ejemplo, en Irlanda), lectura (por ejemplo, en Austria) o artes (por ejemplo, en Eslovenia).

En **Estonia**, los criterios de cualificación profesional para el personal docente <sup>(314)</sup> incluyen, entre las competencias obligatorias del profesorado, las siguientes: reconocer la necesidad de apoyo del alumnado y sus necesidades de estudio individuales (incluso para estudiantes con más capacidades); implicar y cooperar con especialistas de apoyo y otro personal docente para determinar las necesidades de apoyo y ayuda (rellenar una tarjeta

<sup>(312)</sup> Véase <https://nit.hu/iogszabaly/2021-63-20-70> y <https://net.iogtar.hu/iogszabaly?docid=a1300008.emm>.

<sup>(313)</sup> Véase <https://pedakkred.oh.gov.hu/PedAkkred/Catalogue/CatalogueDetails.aspx?id=7431>.

<sup>(314)</sup> Véase [https://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/1.0824233#standard\\_seotud\\_opnekavad](https://www.kutseregister.ee/ctrl/en/Standardid/vaata/1.0824233#standard_seotud_opnekavad).

de desarrollo individual de cada estudiante); planificar y aplicar actividades de aprendizaje y desarrollo (encontrar métodos y formas de aprendizaje adecuados, ajustar la enseñanza y el aprendizaje según las capacidades, modificar los materiales de aprendizaje, aplicar herramientas de ayuda, planificar la organización del aprendizaje individual, elaborar un plan de estudios individual o un plan de apoyo conductual); en colaboración con los padres, apoyar y guiar a cada estudiante; anotar y reconocer los diferentes intereses, capacidades y necesidades del alumnado (incluidas las necesidades educativas especiales, las especificidades culturales, etc.), garantizar un estudio adecuado a sus capacidades; tener en cuenta los principales procesos cognitivos (percepción, atención, memoria, pensamiento, funciones ejecutivas) al apoyar a cada estudiante; recopilar datos sobre el desarrollo y la eficiencia del alumno dentro del proceso de aprendizaje; utilizar tecnologías digitales para aumentar la inclusión del alumnado en el aprendizaje; personalizar los itinerarios de aprendizaje mediante el uso de tecnologías digitales; enseñar siguiendo las características específicas del alumno y establecer objetivos, resultados de aprendizaje e integración entre materias utilizando diferentes formatos y métodos de estudio para apoyar el desarrollo del aprendizaje y las habilidades temáticas de cada estudiante, siguiendo los principios de la educación inclusiva; analizar la enseñanza y modificar las actividades y el entorno de manera flexible, considerando las necesidades (de traslado) de cada estudiante; y garantizar que se brinde el apoyo necesario y analizar el efecto de las medidas de apoyo junto con otro personal especialista.

En **Finlandia**, los programas de DPC financiados por el Estado se centran cada año en diferentes temas prioritarios. En 2022/2023, los temas principales fueron “Fortalecer el apoyo al aprendizaje y los itinerarios de aprendizaje individuales”<sup>(315)</sup>. El apoyo al crecimiento y el aprendizaje desempeña un papel clave en la concreción de la igualdad educativa y la no discriminación. Cada estudiante tiene derecho a recibir un apoyo adecuado en la educación y acogimiento de la educación infantil, en la educación preescolar y básica, en la segunda etapa de educación secundaria y en las etapas articuladas de su itinerario de aprendizaje. El apoyo debe planificarse individualmente, ser a largo plazo, flexible y adaptable según sea necesario, y ser de calidad uniforme. La formación en vigor brinda a quienes participan en ella información, métodos y modelos operativos basados en investigaciones que apoyan el crecimiento y el aprendizaje de cada estudiante, los itinerarios de aprendizaje

individuales y el liderazgo. En la planificación e implantación del apoyo también se deben considerar grupos especiales, como estudiantes de origen migrante. El objetivo es promover la organización e implantación de un apoyo temprano y un enfoque preventivo en todas las situaciones educativas, docentes y formativas con el fin de reforzar la inclusión.

El número de sistemas educativos que informan acerca de la existencia de formación docente sobre estrategias de enseñanza individualizadas es el mismo que el número de sistemas educativos que informan sobre programas de educación y formación que promueven, junto al profesorado, a la **comprensión de los principios de inclusión y no discriminación**. De un modo general, los marcos de competencias nacionales en materia de FIP generalmente tienen como objetivo fomentar el conocimiento del personal docente sobre diferentes conceptos y modelos para la educación inclusiva y garantizar que este colectivo se comprometa con la igualdad y con el respeto y la adaptación a la diversidad, incluidas las diferencias que surjan de la edad, el género, el origen étnico, la discapacidad, el género, la orientación sexual, religión, nivel socioeconómico, etc. Los programas de DPC en esta área también tratan cuestiones más específicas, como abordar el género y la orientación sexual en los centros escolares (por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica), el acoso (por ejemplo, en República Checa), la inclusión y el bienestar (por ejemplo, en Irlanda), el uso de herramientas digitales para promover la inclusión (por ejemplo, en España), promover la inclusión de estudiantes de origen desfavorecido en el centro (por ejemplo, en Hungría) o tratar el racismo contra la población de etnia gitana (por ejemplo, en Eslovaquia).

En **Francia**, el marco de referencia de las competencias profesionales para las profesiones docentes<sup>(316)</sup> establece una cultura común sobre los valores democráticos (“Saber cómo transmitir y compartir los principios de la vida democrática, así como los valores de la República: libertad, igualdad, fraternidad, laicidad, rechazo de toda forma de discriminación”). Además, el decreto de 25 de noviembre de 2020 sobre el contenido de la FIP<sup>(317)</sup> promueve el desarrollo de una cultura común de educación inclusiva. Pretende fomentar la comprensión del personal docente de los principales conceptos de la educación inclusiva; apoyar su capacidad para observar, analizar, desarrollar y construir como equipo respuestas pedagógicas y didácticas a las necesidades educativas particulares de cada estudiante; fomentar su capacidad para considerar la diversidad de los estudiantes y sus

<sup>(315)</sup> Véase <https://www.oph.fi/fi/funding/opetustoimen-ja-varhaiskasvatuksen-henkilostokoulutus-2022>.

<sup>(316)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/le-referentiel-de-competences->

<des-metiers-du-professorat-et-de-l-education-5753>.

<sup>(317)</sup> Véase <https://www.education.gouv.fr/bo/21/Hebdo2/MENE2032812A.htm>.

necesidades específicas; fomentar la construcción de herramientas y recursos (digitales) que promuevan el aprendizaje de estudiantes con necesidades educativas especiales.

En **Macedonia del Norte**, el programa de formación para el desarrollo profesional de docentes para 2022 <sup>(318)</sup> incluye algunos de los siguientes temas: multiculturalismo en escuelas monolingües y multilingües; derribar barreras – construir una cultura escolar inclusiva; igualdad de género y sensibilidad de género en el centro escolar; inclusión y enfoques para la enseñanza de estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidades; cooperación entre la familia y el centro escolar para prevenir la violencia entre iguales, la violencia cibernética y similares; y la educación inclusiva en la práctica.

Otro aspecto importante de la promoción de la diversidad y la inclusión en los centros se informa, en comparación con las dos categorías anteriores, con menos frecuencia en el contexto de los marcos de competencias de FIP y ligeramente menos frecuente en el contexto de los programas de DPC. Se refiere a la capacidad del personal docente para **colaborar con otro profesorado y personal de apoyo educativo, profesionales y familias**. Los programas de FIP que promueven esta competencia tienen como objetivo, en particular, fomentar la capacidad del personal docente para comunicarse con familias y cuidadores de diversos orígenes, trabajar con demás personas en un equipo educativo e iniciar y mantener la colaboración con profesionales y organizaciones externos. Los programas de DPC relacionados con esta área de competencia a veces se centran en la colaboración del personal docente con personal pedagógico específico, como el trabajo con asistentes de docentes (por ejemplo, en República Checa) o partes interesadas externas específicas, como iglesias locales (por ejemplo, en Hungría), empleadores e interlocutores sociales (por ejemplo, en Macedonia del Norte).

La orden **española** <sup>(319)</sup> por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de la profesión de Maestro en Educación Primaria, específica entre las competencias que todo futuro profesorado debe adquirir la capacidad de diseñar, planificar y evaluar procesos de enseñanza y aprendizaje, tanto de forma individual como en colaboración con otros docentes y profesionales del centro educativo. En cuanto al módulo “Sociedad, familia y escuela”, una de las competencias que debe adquirir es la vinculación de la educación con el medio ambiente y la cooperación con las familias

y la comunidad. Al mismo tiempo, en las prácticas en los centros escolares, una de las competencias que debe adquirir es conocer formas de colaboración con los distintos sectores de la comunidad educativa y el entorno social.

La orden <sup>(320)</sup> por la que se establecen los requisitos para la verificación de los títulos universitarios oficiales que habiliten para el ejercicio de las profesiones de Profesor de Educación Secundaria Obligatoria y Bachillerato, Formación Profesional y Enseñanzas de lenguas específica que todo estudiante de magisterio debe adquirir la capacidad de planificar, desarrollar y evaluar los procesos de enseñanza y aprendizaje, promoviendo procesos educativos que faciliten la adquisición de las competencias de los respectivos cursos y teniendo en cuenta el nivel y formación previa del alumnado y su orientación, tanto de forma individual como en colaboración con otros profesores y profesionales del centro. También deberán ser capaces de analizar la organización y funcionamiento del centro escolar con el fin de coordinar la orientación personal, académica y vocacional del alumnado en colaboración con los miembros de la comunidad escolar.

En **Malta**, el Instituto de Educación ofrece programas de DPC a todo el personal educador <sup>(321)</sup>. Los cursos específicos para desarrollar la capacidad del personal docente para colaborar con otros miembros del personal de apoyo educativo, familias y otras partes interesadas incluyen los siguientes.

- Colaboración e intercambio de ideas. Liderar el equipo profesional – colaboración con el personal docente de apoyo, asistencia de apoyo al aprendizaje, coordinación de inclusión y equipo directivo superior.
- Aprendizaje colaborativo. Creación de una comunidad de práctica entre docentes.
- Habilidades de comunicación para equipos de alta dirección/educadores.
- Desarrollar una comunidad de aprendizaje profesional a través de prácticas colaborativas.
- Implicación de los padres y madres.
- Apoyar a las familias de estudiantes con conductas desafiantes.

Le siguen en términos de frecuencia los programas y oportunidades de formación docente centrados en la **enseñanza en entornos multiculturales o multilingües**. Más de la mitad de los sistemas educativos informan que cuentan con programas de DPC en esta área, y poco más de la mitad de ellos

<sup>(318)</sup> Véase [https://mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk\\_1.pdf](https://mon.gov.mk/stored/document/Programa%20mk_1.pdf).

<sup>(319)</sup> Véase [https://www.boe.es/diario\\_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449](https://www.boe.es/diario_boe/txt.php?id=BOE-A-2007-22449).

<sup>(320)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2007-22450>.

<sup>(321)</sup> Véase

<https://instituteforeducation.gov.mt/en/Pages/Courses/COPF%20Sessions/Professional-Learning-Areas.aspx#8>.



mencionan que se aborda en los marcos nacionales de competencias de FIP. Estos marcos de competencias incluyen objetivos de aprendizaje como ser capaz de desarrollar la enseñanza en un aula multilingüe, abordar situaciones escolares en un contexto multicultural y promover la inclusión de estudiantes de diferentes orígenes socioculturales. Otros temas más específicos abordados a través de programas de DPC promovidos en el ámbito nacional incluyen la enseñanza de la lengua de escolarización (por ejemplo, en la Comunidad francófona de Bélgica) y la enseñanza desde una perspectiva de segunda lengua (por ejemplo, en Suecia); enseñar a estudiantes recién llegados (por ejemplo, en Francia) y, más específicamente, enseñar a estudiantes recién llegados de Ucrania (por ejemplo, en República Checa e Irlanda); enseñar a estudiantes de minorías nacionales (por ejemplo, en Croacia); enseñanza y aprendizaje plurilingües (por ejemplo, en Austria); y educación multicultural y global (por ejemplo, en Estonia).

En **Suiza**, las regulaciones nacionales <sup>(322)</sup> en materia de FIP determinan que el futuro personal docente debe poder identificar oportunidades, riesgos y condiciones para el éxito en la educación inclusiva y nombrar, reconocer y clasificar los desafíos en el proceso de desarrollo y las necesidades especiales de cada estudiante. También debería ser capaz de analizar las diferencias socioculturales y reflexionar sobre su importancia en el ámbito educativo. El futuro personal docente debe tener un conocimiento práctico de cuestiones relacionadas con la reproducción de la desigualdad social a través del sistema educativo, las teorías de clase y de medio, la discriminación institucional, la construcción y reconstrucción de la diferencia, el racismo, el sexismo, la xenofobia, la homofobia y cuestiones de derechos humanos y fundamentales.

En **Portugal**, la Asociación de Profesores para la Educación Intercultural (APEDI) <sup>(323)</sup> cuenta con una serie de actividades de formación profesional relacionadas con la interculturalidad en contextos escolares dirigidas al personal docente. Estas actividades incluyen cursos que promueven la capacidad de cada docente para enseñar a estudiantes con una lengua materna diferente en contextos de diversidad cultural, para aprender a vivir en y con la diversidad y para llevar a cabo actividades interculturales y multilingües. El objetivo es desarrollar prácticas educativas que promuevan valores como la paz, la aceptación y el respeto, y

valorar la importancia de la comunidad escolar para la construcción de un mundo intercultural.

Entre los temas analizados aquí, la competencia docente que se informa con menos frecuencia como tema para la FIP o el DPC, es **la concienciación en materia de prejuicios y estereotipos**. Aun así, más de la mitad de los sistemas educativos europeos indican que los programas de DPC promovidos en el ámbito nacional abordan esta área. En términos de contenido, los marcos de competencias de la FIP cubren diferentes aspectos relacionados con esta competencia, como el conocimiento de los valores fundamentales, la libertad de expresión y religión, el respeto a las minorías (étnicas) y la igualdad de género. De manera similar, los programas de DPC abordan diferentes temas relacionados, en particular, estereotipos y prejuicios basados en el sexo, el género y la orientación sexual (por ejemplo, en república Checa, Irlanda, España, Francia, Italia, Portugal y Suecia; véase también el ejemplo nacional a continuación).

En **Suecia**, los objetivos para obtener la titulación de docente incluidos en la ordenanza de educación superior <sup>(324)</sup> especifican, entre otros, que el personal docente debe demostrar la capacidad de comunicar e inculcar valores educativos fundamentales, incluidos los derechos humanos y los valores democráticos fundamentales; prevenir y frenar la discriminación y otras formas de acoso a la población infantil; y respetar, comunicar e inculcar una perspectiva de igualdad de género y de derechos en los procesos educativos.

El programa de DPC “Chicas-chicos: ¡Rompe los estereotipos de género en la escuela!” <sup>(325)</sup> ofrecido en la **Comunidad francófona de Bélgica** tiene como objetivo permitir al personal docente deconstruir estereotipos y representaciones relacionados con el sexo, el género y la orientación sexual identificando y analizando los mensajes discriminatorios transmitidos por la literatura, los libros de texto, los medios de comunicación, los propios estudiantes, etc.; tomar conciencia de las desigualdades entre chicas y chicos, entre heterosexuales, homosexuales y bisexuales, y entre personas cisgénero y transgénero en la escuela y en la sociedad; y utilizar herramientas basadas en las preguntas de la población joven sobre la diversidad, la igualdad y la diferencia, y promover actitudes no discriminatorias.

<sup>(322)</sup> Véase la normativa nacional sobre el reconocimiento de títulos de docentes de primaria, primera etapa de secundaria y segunda etapa de secundaria ([https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl\\_Lehrdiplome\\_d.pdf](https://edudoc.ch/record/202452/files/Regl_Lehrdiplome_d.pdf)) y el programa para la formación docente de primaria, Universidad de Formación Docente de Berna (<https://omp.phbern.ch/File/CoreDownload?id=1946>).

<sup>(323)</sup> Véase <http://apedi.nl>.

<sup>(324)</sup> Véase [https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA\\_PrimEdu](https://www.uhr.se/en/start/laws-and-regulations/laws-and-regulations/The-Higher-Education-Ordinance/Annex-2/#BAMA_PrimEdu).

<sup>(325)</sup> Véase <https://www.csem.be/eduquer-aux-medias/formations/filles-garcons-brisons-les-stereotypes-de-gendre-lecole>.



### 7.3. Personal de apoyo educativo en los centros escolares

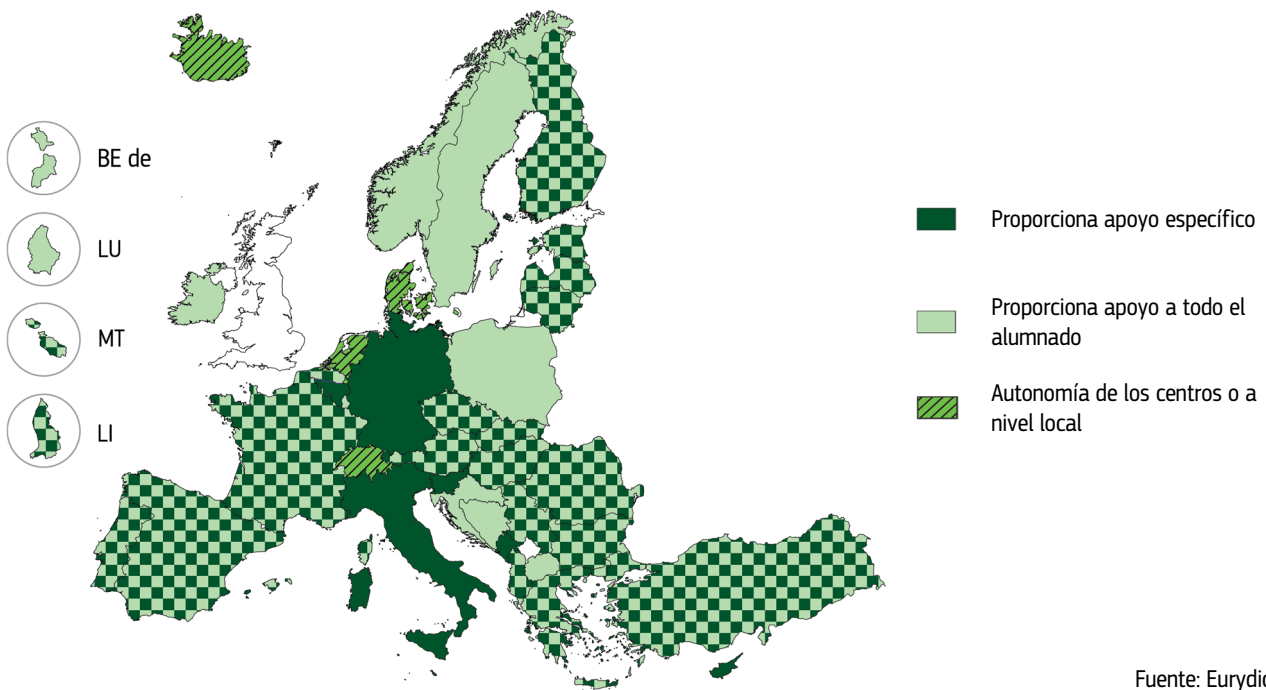
Para ayudar aún más al personal docente a responder a las necesidades de los estudiantes diversos y promover la inclusión en los centros escolares, en los centros escolares puede asignarse personal de apoyo educativo, es decir, diferentes especialistas en psicología o logopedia, especialistas en necesidades educativas especiales, trabajo social, etc., o asistentes docentes. Las autoridades educativas pueden implantar políticas que requieran o recomienden la disponibilidad de este tipo de personal de apoyo educativo en los centros para promover el aprendizaje del alumnado o proporcionar intervenciones específicas, o pueden proporcionar recursos financieros que permitan a los centros contratar a personal de apoyo.

La Figura 7.3 presenta los sistemas educativos europeos que cuentan con políticas o medidas de nivel superior relacionadas con el personal de apoyo educativo en los centros, y si este personal está

destinado a trabajar con grupos específicos de estudiantes que requieren apoyo adicional o si tienen la tarea de apoyar a todo el alumnado que pueda requerir ayuda adicional. Cabe señalar que, en la mayoría de los sistemas educativos, los centros y el personal docente también cooperan con centros de orientación y asesoramiento especializados que pueden proporcionar asesoramiento y apoyo para el desarrollo académico, cognitivo, lingüístico, sensorial y psicomotor, emocional y social de cada estudiante (véase también el Capítulo 6). Sin embargo, la atención se centra aquí en las políticas o medidas de nivel superior que determinan la disponibilidad de personal de apoyo educativo que trabaja en los centros y que puede brindar asistencia directa tanto a estudiantes como a docentes en el aula.

Los datos muestran que en casi todos los sistemas se informa de contar con políticas o medidas de nivel superior sobre el personal de apoyo educativo en los centros; solo una minoría de sistemas educativos no regula este ámbito o dejan el asunto en manos de las autoridades locales o los centros.

**Figura 7.3. Funciones principales del personal de apoyo educativo que trabaja en los centros, 2022/2023**



Fuente: Eurydice

Alrededor de dos tercios de los sistemas educativos cuentan con políticas y medidas de nivel superior que promueven la disponibilidad de personal de apoyo educativo en los centros que **proporciona apoyo adicional específico**. En la mayoría de estos casos, el énfasis se centra en satisfacer las necesidades de estudiantes con necesidades educativas especiales (ver el ejemplo nacional continuación). Otra tarea principal del personal de apoyo es ayudar a estudiantes que aún no dominan completamente la lengua de escolarización. Algunos sistemas educativos, como los de la República Checa <sup>(326)</sup>, Letonia <sup>(327)</sup> y Austria <sup>(328)</sup>, también informan de un enfoque particular en el personal de apoyo que atiende la lengua y otras necesidades de estudiantes de Ucrania. Letonia <sup>(329)</sup> y Eslovenia <sup>(330)</sup> informan sobre políticas que orientan la disponibilidad de docentes asistentes de etnia gitana en centros con un mayor número de estudiantes de este origen.

En **República Checa**, sobre la base de la recomendación de un centro de orientación y asesoramiento escolar, se podrá contratar en los centros a docentes asistentes que trabajen en clases con estudiantes con necesidades educativas especiales, discapacidades o trastornos del aprendizaje o del comportamiento y que apoye a alumnado recién llegado <sup>(331)</sup>. Este personal forma parte de las medidas de apoyo que contribuyen a la inclusión de estos educandos en el proceso educativo y las actividades dentro y fuera del aula. También trabaja con los demás estudiantes de la clase, siguiendo las instrucciones del profesorado del aula. También se pueden contratar intérpretes de lengua de signos checa y una persona encargada de la transcripción para estudiantes con sordera.

Varios sistemas educativos, como los de República Checa <sup>(332)</sup>, España <sup>(333)</sup>, Hungría <sup>(334)</sup>, Malta <sup>(335)</sup>, Finlandia <sup>(336)</sup>, Albania <sup>(337)</sup>, Liechtenstein <sup>(338)</sup> y Turquía <sup>(339)</sup>, determinan que en los centros debe haber personal de apoyo educativo para acompañar, entre otros, a estudiantes desfavorecidos o en riesgo de discriminación, por ejemplo, estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos o estudiantes que viven en áreas geográficas socialmente excluidas.

En la mayoría de los sistemas educativos, las políticas y medidas de nivel superior también indican que en los centros debe haber personal de apoyo educativo disponible para **trabajar con estudiantes que requieren apoyo adicional**. Para ello, las autoridades educativas generalmente aportan recursos económicos y corresponde a los centros solicitar u organizar los servicios del personal de apoyo. En algunos sistemas educativos que entran en esta categoría, como en Polonia <sup>(340)</sup>, existe la obligación legal de que los centros escolares empleen personal de apoyo educativo, no solo para ayudar al alumnado que lo necesite, sino también para ayudar a docentes de las materias a satisfacer las necesidades de aprendizaje del alumnado durante las clases y para cooperar con las familias.

El personal de apoyo educativo contratado para prestar asistencia a todo el alumnado presta principalmente asistencia a estudiantes cuyas necesidades no son solo pedagógicas, es decir, brindan logopedia, apoyo psicológico, intervenciones de carácter social y pedagógico, etc. Sin embargo, en algunos sistemas educativos, las políticas prevén la disponibilidad de otro personal de apoyo o intervenciones específicas. Por ejemplo, en Letonia <sup>(341)</sup>, las políticas destacan la participación del personal de apoyo en cada institución educativa para promover un enfoque educativo inclusivo. El apoyo está destinado a estudiantes que lo necesitan por diversas circunstancias; sin embargo, en la práctica, es especialmente necesario para estudiantes con necesidades educativas especiales y estudiantes provenientes de familias en riesgo de pobreza o exclusión social. En Malta, además del personal educador de apoyo al aprendizaje que ayuda al alumnado con necesidades generales de apoyo al aprendizaje, el Departamento de Educación, dentro del ministerio responsable de la educación, contrata a profesores itinerantes de alfabetización y aritmética para trabajar junto con el profesorado de aula para ayudar a todo el alumnado a dominar las competencias básicas.

En **Croacia**, la definición del trabajo del personal experto asociado proviene de la ley de educación

<sup>(326)</sup> Véase <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistentu-pedagogu-od-zari-2022>.

<sup>(327)</sup> Véase <https://www.lsm.lv/raksts/zinas/latvija/ukraini-nak-paliga-latvijas-skolas--strada-gan-par-ukrainu-valodas-skolotajiem-gan-pedagogu-paligiem.a454994>.

<sup>(328)</sup> Véase <https://www.integrationsfonds.at/buddy-programm>.

<sup>(329)</sup> Véase <https://www.km.gov.lv/lv/diskute-par-romu-skolotaju-paligu-darbibas-prakses-attistibu-izolitibas-iestades?utm>.

<sup>(330)</sup> Véase <http://pisrs.si/Pis/web/prehledPredpisa?id=PRAV7973>.

<sup>(331)</sup> Véase <https://www.edu.cz/methodology/metodicke-poznamky-k-zajisteni-ukrajinskeho-asistentu-pedagogu-od-zari-2022>.

<sup>(332)</sup> Véase <https://www.edu.cz/wp-content/uploads/2022/09/Katalog-nastroju-priklady.pdf>.

<sup>(333)</sup> Véase <https://www.boe.es/buscar/act.php?id=BOE-A-2006-7899#a71>.

<sup>(334)</sup> Véase <https://nit.hu/iaqszabaly/2013-326-20-22>.

<sup>(335)</sup> Véase <https://eduservices.gov.mt/en/education-psycho-social-services>.

<sup>(336)</sup> Véase <https://www.finlex.fi/fi/laki/ajantasa/2013/20131287#L1P6>.

<sup>(337)</sup> Véase

[https://www.google.com/url?sa=t&source=web&amp;amp;amp;amp;amp;mp;mp;mp;rct=&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;ved=2ahUKewi\\_iPTXwtP\\_AhVRR\\_EDHfbwDloQEnoFCBIOAQ&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;usq=AOvVaw3nnHonDwdz\\_FrSn9nWOFsQ](https://www.google.com/url?sa=t&source=web&amp;amp;amp;amp;amp;mp;mp;mp;rct=&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;url=https://arsimi.gov.al/wp-content/uploads/2021/05/Draft-Strategjia-per-Arsimin-2021-2026.pdf&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;ved=2ahUKewi_iPTXwtP_AhVRR_EDHfbwDloQEnoFCBIOAQ&amp;amp;amp;amp;amp;amp;amp;usq=AOvVaw3nnHonDwdz_FrSn9nWOFsQ)

<sup>(338)</sup> Véase <https://www.gesetze.li/konso/pdf/2004154000?version=12>.

<sup>(339)</sup> Véase <https://orom.meb.gov.tr/www/2020-2021-rehberlik-ve-psikolojik-danisma-programi/icerik/1413>.

<sup>(340)</sup> Véase

<https://isap.sejm.gov.pl/isap.nsf/DocDetails.xsp?id=WDU20210001762>

<sup>(341)</sup> Véase <https://likumi.lt/ta/id/324332-par-izolitibas-attistibas-namatnostadnem-2021-2027-gadam>.

primaria y secundaria <sup>(342)</sup>, en la que se afirma que este personal realiza una labor educativa directa con el alumnado, así como tareas de desarrollo profesional y coordinación. En los centros escolares, este personal está orientado a llevar a cabo acciones de capacitación, brindando apoyo al alumnado y sus familias, y al equipo docente, con el objetivo de garantizar el bienestar del alumnado y tratando de enseñarles competencias para la vida (por ejemplo, pensamiento crítico y regulación emocional) que puedan ayudarle a lidiar, con mayor eficacia, situaciones desafiantes ahora y más adelante en la vida. Con el alumnado se llevan a cabo numerosos programas de prevención, que se incorporan al plan anual y programa de trabajo del centro a través de talleres, conferencias, visitas, etc. Este personal experto suele ser quien se encarga de los programas de prevención en los centros y los líderes responsables de las actividades de prevención, desempeñando así un papel importante en el contexto de la prevención de la violencia y todas las demás formas de comportamiento de riesgo. Más concretamente, se trabaja para crear un entorno de apoyo y estímulo para estudiantes, considerando sus necesidades y brindándoles apoyo, pero también a sus familias, en momentos de crisis y periodos de vida marcados por la inestabilidad.

Los métodos que debe utilizar este personal experto para proteger al alumnado, además de otras funciones que debe desarrollar, están claramente establecidos en las regulaciones pertinentes <sup>(343)</sup>. Además, la Ordenanza sobre asistentes pedagógicos e intermediarios profesionales de la comunicación <sup>(344)</sup> define los métodos de inclusión; los métodos y contenidos de la formación; la actuación de los auxiliares docentes y de los intermediarios profesionales de la comunicación en los centros y demás instituciones públicas que realicen actividades educativas, y las condiciones que deben cumplir; y el procedimiento para el ejercicio del derecho de estudiantes con dificultades del desarrollo al apoyo de auxiliares docentes e intermediarios profesionales de comunicación.

Cabe señalar que, a pesar de las políticas y medidas de nivel superior en este ámbito en toda Europa, existen pruebas de que la financiación inadecuada ha provocado en algunos casos que el personal de apoyo educativo haya perdido su empleo. Esto, por ejemplo, ha llevado a las familias de estudiantes con necesidades educativas especiales a buscar centros especiales porque los centros ordinarios a veces no pueden apoyar adecuadamente a este alumnado sin personal de apoyo bien calificado que trabaje junto con el personal docente. Por lo tanto, una financiación pública adecuada es crucial para que los centros escolares puedan

garantizar la contratación de personal de apoyo educativo (CSEE-CSEE, 2021).

## 7.4. Resumen

Contar con personal docente diverso y bien preparado es un elemento importante cuando se trata de la implantación de políticas para promover la diversidad y la inclusión en los centros. Sin embargo, en toda Europa, solo ocho sistemas educativos cuentan con políticas o medidas de nivel superior que promueven la contratación de docentes de diversos orígenes para los centros. Cuando existen tales medidas, fomentan principalmente la contratación de docentes con discapacidad o de origen migrante.

La educación y formación docente también pueden preparar y apoyar al personal docente para responder a la creciente diversidad en las aulas y promover enfoques de aprendizaje inclusivos. Los marcos de competencias para programas de FIP o DPC proporcionados o apoyados (por ejemplo, económicamente) por las autoridades educativas de nivel superior promueven muchas competencias docentes relevantes. Las competencias más informadas están relacionadas con la enseñanza a estudiantes con necesidades educativas especiales, diferenciar e individualizar estrategias de enseñanza y evaluación, y comprender los principios de inclusión y no discriminación. Los programas de educación y formación para promover la capacidad del profesorado para colaborar con otros docentes, profesionales y familias, para enseñar en contextos multiculturales/multilingües y para concienciar sobre los prejuicios y los estereotipos se mencionan con algo menos de frecuencia.

Sin embargo, cabe señalar que los datos de TALIS de 2018 demuestran que proporciones relativamente pequeñas de docentes en toda Europa habían asistido a DPC sobre algunos de los temas antes mencionados en los 12 meses anteriores al estudio. Además, el profesorado expresó su preocupación por la falta de formación y preparación para gestionar un aula inclusiva, especialmente en educación primaria. Esto apunta a una posible necesidad de analizar las barreras a la participación en programas de formación relevantes para garantizar que los docentes tengan las competencias necesarias para promover la diversidad y la inclusión en los centros escolares.

Este capítulo también ha investigado las políticas o medidas de nivel superior existentes sobre el personal de apoyo educativo en los centros escolares para ayudar al personal docente a responder a las necesidades de estudiantes diversos y promover su

<sup>(342)</sup> Véase <https://bit.ly/3YwiFCO>.

<sup>(343)</sup> Véase <https://bit.ly/3FE1tGa>, <https://bit.ly/3GaliFm>.

<https://bit.ly/3YCMWTC>, <https://bit.ly/3YxsCTL>, y <https://bit.ly/415Dt7m>.

<sup>(344)</sup> Véase <https://bit.ly/3hAsuSK>.

inclusión en los centros. La mayoría de los sistemas educativos europeos exigen o recomiendan que en los centros escolares haya diferentes especialistas (especialistas de psicología, logopedia, en necesidades educativas especiales, trabajo social) o auxiliares docentes o proporcionen recursos económicos para que los centros puedan contratar personal de apoyo.

Alrededor de dos tercios de los sistemas educativos informan de contar con políticas y medidas que promueven la participación del personal de apoyo educativo en los centros escolares con vistas a

proporcionar apoyo adicional, principalmente, a estudiantes con necesidades educativas especiales, a estudiantes que aún no dominan plenamente la lengua de escolarización (incluidos de origen ucraniano) y a estudiantes de etnia gitana. En la mayoría de los sistemas educativos, las políticas y medidas de nivel superior también indican que el personal de apoyo educativo de los centros debe trabajar con todo el alumnado que requiera apoyo adicional. Sin embargo, una financiación pública adecuada es crucial para que los centros puedan garantizar la contratación de personal de apoyo educativo.

## Referencias

- Alves, I., Campos Pinto, P. y Pinto, T.J., 2020. 'Developing inclusive education in Portugal: evidence and challenges'. *Prospects*, Vol. 49, pp. 281-296.
- Bešić, E., Gasteiger-Klicpera, B., Buchart, C., Hafner, J. y Stefitz, E., 2020. 'Refugee students' perspectives on inclusive and exclusive school experiences in Austria'. *International Journal of Psychology*, Vol. 55, pp. 723-731.
- Blaskó, Z., da Costa, P. y Schnepf, S. V., 2022. 'Learning losses and educational inequalities in Europe: mapping the potential consequences of the COVID-19 crisis'. *Journal of European Social Policy*, Vol. 32, pp. 361-375.
- Comisionado de Derechos Humanos del Consejo de Europa, 2017. *Fighting school segregation in Europe through inclusive education: Position paper* (<https://rm.coe.int/financing-school-segregation-in-europe-through-inclusive-education-a-positivo/168073fb65>), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- Crenshaw, K. W., 1989. 'Demarginalizing the intersection of race and sex: a black feminist critique of antidiscrimination doctrine, feminist theory and antiracist politics'. *University of Chicago Legal Forum*, Vol. 1989, pp. 139-167.
- EASNIE (Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva), 2014. *Organisation of provision to support inclusive education – Summary report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Organisation%20of%20Provision%20Summary%20Report.pdf>), último acceso el 28 de marzo de 2023.
- EASNIE, 2016. *Financing of inclusive education: Background information report*. Odense (<https://www.european-agency.org/sites/default/files/Financing%20of%20Inclusive%20Education%20-%20Background%20Information%20Report.pdf>), último acceso 28 de marzo de 2023.
- EASNIE, 2022. *European Agency Statistics on Inclusive Education: 2018/2019 school year dataset cross-country report* (Lenárt, A., Lecheval, A. y Watkins, A. [eds.]). Odense (<https://www.european-agency.org/resources/publications/FASIF-2018-2019-cross-country-report>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- ETUCE-CSEE (Comité Sindical Europeo para la Educación), 2021. *Embracing Diversity in Education* ([https://www.csee-etuce.org/images/RP\\_Inclusion-compressed.pdf](https://www.csee-etuce.org/images/RP_Inclusion-compressed.pdf)), consultado por última vez el 13 de julio de 2023.
- Comisión Europea, 2006. *Communication from the Commission to the Council and to the European Parliament – Efficiency and equity in European education and training systems* (COM(2006) 481 final) (<https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=COM:2006:0208:FIN:en:PDF>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, 2018. *Elements of a Policy Framework: ET2020 working group on promoting citizenship and the common values of freedom, tolerance and non-discrimination through education 2016-2018* ([https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Noticias\\_Imagens/elements\\_of\\_a\\_policy\\_framework.pdf](https://www.dqe.mec.pt/sites/default/files/Noticias_Imagens/elements_of_a_policy_framework.pdf)), consultado por última vez el 14 de septiembre de 2022.
- Comisión Europea, 2020. *Prospective report on the future of assessment in primary and secondary education*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/3774>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, 2022a. *A study on smart, effective, and inclusive investment in education infrastructure: Final report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/08649>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, 2022b. *Education and training monitor 2022: Comparative report*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/117416>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, 2023. *Working group on schools (2021–25) 'pathways to school success': Blended learning for inclusion: Exploring challenges and enabling factors; Key messages and illustrative examples*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/14836>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022a. *Pathways to School Success: Commission staff working document, accompanying the document proposal for a Council recommendation on pathways to school success*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/874295>), consultado por última vez el 7 de julio de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022b. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Commission staff working document accompanying the communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxemburgo: Publications Office of the European Union (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/237368>), consultado por última vez el 7 de julio de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, 2022c. *Progress towards the achievement of the European Education Area: Communication from the Commission to the European Parliament, the Council, the European Economic and Social Committee and the Committee of the Regions*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/059480>), consultado por última vez el 7 de julio de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Melstveit Roseme, M., Donlevy, V., Driel, B. et al., 2023. *Tackling different forms of discrimination in and through education and training*. Working group on equality and values in education and training (2021–2025). Issue paper. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/798464>), consultado por última vez el 4 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Koehler, C., Psacharopoulos, G. y Graaf, L., 2022. *The impact of COVID-19 on the education of disadvantaged children and the socio-economic consequences thereof: Analytical report*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/929570>), consultado por última vez el 7 de julio de 2023.
- Comisión Europea, Dirección General de Educación, Juventud, Deporte y Cultura, Melstveit Roseme, M., Day, L., Fellows, T., et al., 2021. *Enhancing learning through digital tools and practices: How digital technology in compulsory education can help promote inclusion: Final report. Octubre de 2021*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2766/365846>), consultado por última vez el 24 de marzo de 2023.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2018. *Citizenship education at school in Europe – 2017*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/778483>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.



- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2020. *Equity in school education in Europe: Structures, policies and student performance*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/658266>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2021. *Teachers in Europe: Careers, development and well-being*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/997402>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022a. *Supporting refugee learners from Ukraine in schools in Europe*. Informe Eurydice. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/066388>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Comisión Europea/EACEA/Eurydice, 2022b. *Teaching and learning in schools in Europe during the COVID-19 pandemic*. Luxemburgo: Oficina de Publicaciones de la Unión Europea (<https://data.europa.eu/doi/10.2797/1056>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Fórray, K. y Óhidy, A., 2019. 'The situation of Roma women in Europe: increasing success in education – changing roles in family and society', *Hungarian Educational Research Journal*, Vol. 9.
- FRA (Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea), 2014. *Discrimination against and living conditions of Roma women in 11 EU Member States – Roma survey – Data in focus* ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender\\_en.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra-2014-roma-survey-gender_en.pdf)), consultado por última vez el 21 de marzo de 2021.
- Gasinska, K., 2015. *Homophobic bullying in Lithuanian schools: Survey results and recommendations* (<https://www.lal.lt/en/files/Patviciu-leidiny-analu-internet-nauias1.pdf>), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- Gorard, S., 2020. 'Overcoming equity-related challenges for the education and training systems of Europe'. *Education Sciences*, Vol. 10, p. 305.
- He, J. y Fisher, J., 2020. 'Differential associations of school practices with achievement and sense of belonging of immigrant and non-immigrant students'. *Journal of Applied Developmental Psychology*, Vol. 66.
- High-Level Group on Non-discrimination, Equality and Diversity, 2018. *Guidelines on improving the collection and use of equality data* ([https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra\\_uploads/16c-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf](https://fra.europa.eu/sites/default/files/fra_uploads/16c-july-2018-guidelines-equality-data-collection.pdf)), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- IGLYO (the International Lesbian, Gay, Bisexual, Transgender, Queer and Intersex Youth and Student Organisation), 2021. *LGBTQI Inclusive education study* ([https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695\\_D20-Inclusive-Education-Study.pdf](https://assets-global.website-files.com/63fdd3923aa8fbc7d5b6f168/643972f485d5065f4b12a695_D20-Inclusive-Education-Study.pdf)), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- MDG (Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft), 2022. *OECD-Wirksamkeitsanalyse des Schulsystems: Hintergrundbericht der Deutschsprachigen Gemeinschaft Belgiens [OECD analysis of the effectiveness of the school system: Background report of the German-speaking Community of Belgium]*. Ministry of the German-speaking Community of Belgium ([https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062\\_read-66108](https://ostbelgienbildung.be/desktopdefault.aspx/tabid-7326/12062_read-66108)), consultado por última vez el 3 de febrero de 2023.
- Mezzanotte, C., 2020. 'Policy approaches and practices for the inclusion of students with attention-deficit hyperactivity disorder (ADHD)'. *OECD Education Working Papers*, No 238 (<https://dx.doi.org/10.1787/49af95e0-en>), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- Musilová, M., 2021. *The right to education of Roma girls in the Slovak Republic: Does the 'practical woman' educational program violate the right to education of Roma girls in the Slovak Republic as it is protected by international human rights law?* Central European University ([https://www.etd.ceu.edu/2021/musilova\\_madalena.pdf](https://www.etd.ceu.edu/2021/musilova_madalena.pdf)), consultado por última vez el 21 de marzo de 2021.
- Nurse, L. y Melhuish, E., 2021. 'Comparative perspectives on educational inequalities in Europe: an overview of the old and emergent inequalities from a bottom-up perspective'. *Contemporary Social Science*, Vol. 16, pp. 417-431.
- OCDE, 2019. 'Have students' feelings of belonging at school waned over time?', *Pisa in Focus*, N.º 100. París: Publicaciones de la OCDE ([https://www.oecd.org/pisa/PISA\\_in\\_Focus\\_100.pdf](https://www.oecd.org/pisa/PISA_in_Focus_100.pdf)), consultado por última vez el 21 de marzo de 2023.
- OCDE, 2021. 'Supporting students with special needs: a policy priority for primary education', *Teaching in Focus*, N.º 40. París: Publicaciones de la OCDE (<https://doi.org/10.1787/d47e0a65-en>), consultado por última vez el 13 de julio de 2023.
- OCDE, 2023. *Equity and Inclusion in Education: Finding strength through diversity*. París: Publicaciones de la OCDE (<https://doi.org/10.1787/e9072e21-es>), consultado por última vez el 13 de julio de 2023.
- Rouse, M., 2008. 'Developing Inclusive Practice: A Role for Teachers and Teacher Education?'. *Education in the North*, Vol. 16, N.º 1, pp. 6-13.
- Rundel, C. y Saleminck, K., 2021. 'Bridging digital inequalities in rural schools in Germany: a geographical lottery?'. *Education Sciences*, Vol. 11, p. 181.
- Soriano, V., Watkins, A. y Ebersold, S., 2017. *Inclusive education for learners with disabilities*. Bruselas ([https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/1/POL\\_STU\(2017\)596807\\_FN.pdf](https://www.europarl.europa.eu/RegData/etudes/STUD/2017/596807/1/POL_STU(2017)596807_FN.pdf)), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- UNESCO, 1960. *Convention against Discrimination in Education*. París (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000183342>), consultado por última vez el 11 de septiembre de 2023.
- UNESCO-UIS, 2012. *International Standard Classification of Education – ISCED 2011*. París (<http://uis.unesco.org/sites/default/files/documents/international-standard-classification-of-education-isced-2011-en.pdf>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- UNESCO, 2017. *A guide for ensuring inclusion and equity in education*. París (<http://unesdoc.unesco.org/images/0024/002482/248254e.pdf>), consultado por última vez el 20 de septiembre de 2022.
- UNESCO, 2018. *Ensuring the right to equitable and inclusive quality education – Results of the Ninth Consultation of Member States on the implementation of the UNESCO Convention and Recommendation against Discrimination in Education*. París (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000251463/PDF/251463eng.pdf.multi>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- UNESCO, 2021a. *Global Education Monitoring Report 2021 – Central and eastern Europe, the Caucasus and Central Asia – Inclusion and education: All means all: key messages and recommendations*. París (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000375517>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- UNESCO, 2021b. *AI and Education – Guidance for policy-makers*. París (<https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000376709>), consultado por última vez el 8 de septiembre de 2023.
- Volante, L., Klinger, D. A., Siegel, M. y Yahia, L., 2019. 'Raising the achievement of immigrant students: towards a multi-layered framework for enhanced student outcomes'. *Policy Futures in Education*, Vol. 17, pp. 1037-1056.
- Waitoller, F. y Kozleski, E., 2013. 'Understanding and dismantling barriers for partnerships for inclusive education: cultural historical activity theory perspective'. *International Journal of Whole Schooling*, Vol. 9, pp. 23-42.





# Glosario

## **Abandono Temprano de la Educación y**

**Formación (ATEF):** abandonar la educación habiendo completado, como máximo, la primera etapa de educación secundaria y sin participar más en la educación o la formación.

## **Adaptación/modificación/ajuste de la evaluación:**

una alteración en la forma en que se realiza o aplica una evaluación o prueba general. La adaptación de la evaluación permite, por ejemplo, que el alumnado con necesidades educativas especiales demuestre lo que sabe o lo que puede hacer eliminando las barreras que pueden ser intrínsecas a la propia evaluación (por ejemplo, proporcionar preguntas de prueba escritas de forma oral a estudiantes con discapacidad visual).

## **Administración educativa central (o de nivel**

**superior):** el nivel de autoridad más alto con responsabilidad en materia de educación en un país determinado normalmente está situado a nivel nacional (estatal). Sin embargo, en el caso de Bélgica, Alemania, España, las *Communautés*, los *Länder*, las Comunidades Autónomas y las administraciones descentralizadas, respectivamente, tienen la responsabilidad plena o compartida con el nivel estatal en todas o la mayoría de las esferas relacionadas con la educación. Por lo tanto, estas administraciones se consideran como la máxima autoridad en las áreas en las que tienen la responsabilidad, mientras que en las áreas en las que la comparten con el nivel nacional (estatal), ambas se consideran como la máxima autoridad.

## **Alumnado desfavorecido o en riesgo de**

**discriminación:** estudiantes cuyas circunstancias familiares, sociales o económicas, características personales o antecedentes culturales dificulten su acceso e igualdad de oportunidades en la educación escolar. Estudiantes en riesgo de bajo rendimiento, abandono escolar y abandono temprano de la educación y la formación. Estudiantes que puedan experimentar discriminación basada en características individuales, como su género, origen nacional/étnico/religioso, discapacidad, etc.

**Alumnado migrante:** aquí, chicos, chicas y jóvenes migrantes recién llegados/de primera generación, de segunda generación o que regresan y que participan en el sistema educativo formal de un país.

**Alumnado refugiado:** chicos, chicas y jóvenes que participan en el sistema educativo formal de un país cuyo origen está en terceros países y que, debido a temores fundados de ser perseguidos por motivos de raza, religión, nacionalidad, opiniones políticas o pertenencia a un determinado grupo social, se encuentran fuera del país de su nacionalidad y no pueden o, a causa de dichos temores, no quieren acogerse a la protección de ese país.

**Apoyo selectivo al aprendizaje:** recursos y estrategias de instrucción que abordan las necesidades de aprendizaje específicas del alumnado que se encuentra en desventaja o en riesgo de discriminación. Le ayuda a aprender y desarrollar sus capacidades académicas para funcionar con su capacidad de aprendizaje óptima en el entorno de aprendizaje.

**Apoyo socioemocional dirigido:** intervenciones especializadas y profesionales para apoyar los desafíos sociales y emocionales específicos a los que el alumnado desfavorecido o en riesgo de discriminación se enfrenta en entornos educativos. Le ayuda a desarrollar su resiliencia y gestionar sus pensamientos, sentimientos y relaciones. Este tipo de apoyo podrá proporcionar el personal profesional/servicios internos o externos al centro escolar.

**Aprendizaje mixto:** aprendizaje que implica una diversidad de enfoques, es decir, que requiere que un centro escolar, el profesorado, el personal de formación o cada estudiante adopte más de un enfoque para el proceso de aprendizaje: combinar el centro escolar con otros entornos físicos fuera del centro escolar (ya sea con la presencia de una persona docente/formadora, o separados por espacio o tiempo en el aprendizaje a distancia), o combinar diferentes herramientas de aprendizaje, que pueden ser digitales (incluyendo aprendizaje en línea) y no digitales.

**Autonomía de los centros o a nivel local:** la capacidad de las autoridades/centros escolares locales para tomar decisiones por sí solas dentro de los límites establecidos por la legislación o los reglamentos nacionales/locales. No obstante, la autoridad educativa puede proporcionar directrices, pero no restringen la autonomía del centro.

**Barreras (al aprendizaje):** barreras o circunstancias que en la educación —y durante el proceso de aprendizaje— limitan la plena participación del alumnado, y que pueden ser muchas. El alumnado tendrá diferentes requisitos (a corto y largo plazo) que pueden requerir consideración para permitirle participar en todas las actividades y beneficiarse plenamente de las oportunidades que se ofrecen. La participación plena y activa puede verse afectada por actitudes negativas y pensamiento deficitario, barreras físicas, acceso deficiente a ayudas de comunicación e información adecuada en formatos accesibles o una falta de confianza o formación en las habilidades necesarias para participar.

**Clasificación Internacional Normalizada de la Educación (CINE):** sistema de clasificación desarrollado para facilitar las comparaciones de estadísticas e indicadores educativos entre países a partir de definiciones uniformes y acordadas a nivel internacional. La cobertura de esta clasificación se extiende a todas las oportunidades de aprendizaje organizadas y permanentes para niñas/niños, jóvenes y adultos, incluidos los que tienen necesidades educativas especiales, independientemente de las instituciones u organizaciones que las ofrezcan o de la forma en que se impartan. La primera recopilación de datos estadísticos basada en la nueva clasificación (CINE 2011) tuvo lugar en 2014.

La clasificación actual – CINE 2011 (Instituto de Estadística de la UNESCO, 2012) – tiene los siguientes niveles de Educación Primaria y Secundaria.

**CINE 1:** La educación primaria ofrece actividades de aprendizaje y educación que suelen estar diseñadas para proporcionar a los estudiantes competencias fundamentales en lectura, escritura y matemáticas (es decir, alfabetización y cálculo). Proporciona un cimiento sólido para el aprendizaje y la comprensión de las áreas básicas de conocimiento y fomenta el desarrollo

personal, preparando a los alumnos para la educación secundaria inferior. Proporciona un aprendizaje básico con poca o ninguna especialización.

El nivel comienza entre los 5 y los 7 años de edad, es obligatorio en todos los países y suele durar entre 4 y 7 años.

**CINE 24:** Los programas del nivel CINE 24, o primera etapa de Educación Secundaria, generalmente se basan en los procesos fundamentales de enseñanza y aprendizaje que comienzan en el nivel CINE 1. Habitualmente, el objetivo educativo es sentar las bases del aprendizaje permanente y el desarrollo personal, preparando a los alumnos para posteriores oportunidades educativas. Los programas de este nivel suelen organizarse en torno a un plan de estudios más orientado a las asignaturas, introduciendo conceptos teóricos en una amplia gama de materias.

Este nivel suele comenzar alrededor de los 10 o 13 años y suele terminar a los 14 o 16 años, coincidiendo muchas veces con el final de la educación obligatoria.

La indicación CINE 24 denota primera etapa de Educación Secundaria general.

**CINE 34:** Los programas de nivel CINE 34, o educación secundaria superior, están habitualmente diseñados para completar la educación secundaria en preparación para la educación terciaria o superior, para proporcionar competencias necesarias para el empleo o con ambos objetivos simultáneamente. Los programas de este nivel ofrecen al alumnado más programas basados en materias, especializados y en profundidad que en la primera etapa de Educación Secundaria (nivel CINE 24). Están más diferenciados entre sí y disponen de una mayor gama de opciones e itinerarios.

Este nivel generalmente comienza al finalizar la enseñanza obligatoria. La edad de ingreso suele ser los 14 o 16 años. Normalmente se necesita una titulación básica (por ejemplo, haber completado la enseñanza obligatoria) u otro requisito mínimo para acceder a esta etapa. La duración del nivel CINE 34 varía de 2 a 5 años.

El indicador CINE 34 denota segunda etapa de Educación Secundaria general.

**Contexto socioeconómico:** la posición de un individuo o grupo en la escala socioeconómica, que está determinada por una combinación de factores sociales y económicos como ingresos, nivel y tipo de educación, tipo y prestigio del empleo, lugar de residencia y, en algunas sociedades o partes de la sociedad: origen étnico u origen religioso. En lo que respecta al estatus socioeconómico del alumnado en los centros, algunos componentes que pueden considerarse son la educación o empleo de los progenitores y un entorno de aprendizaje en el hogar desfavorable.

**Datos desagregados:** aquí, datos sobre características individuales de estudiantes, por ejemplo, sexo, país de nacimiento, nacionalidad, grupo étnico, lengua hablada en casa, afiliación religiosa, orientación sexual/identidad y expresión de género, y necesidades educativas especiales.

**Desarrollo profesional continuo (DPC):** la formación que se realiza a lo largo de la carrera de un miembro del profesorado que le permite ampliar, desarrollar y actualizar sus conocimientos, habilidades y actitudes. Puede ser formal o informal e incluir formación pedagógica o en una determinada materia. Se ofrecen diferentes formatos, como cursos, seminarios, talleres, programas de grado, autoobservación o reflexión entre pares o autoobservación, apoyo de redes de docentes, visitas de observación, etc. En determinados casos, las actividades de DPC pueden conducir a titulaciones complementarias.

**Discapacidad:** según el Instituto de Estadística de la UNESCO, un concepto amplio que abarca deficiencias, limitaciones de actividad y restricciones de participación. La discapacidad es un fenómeno complejo que refleja la interacción entre las características del cuerpo de una persona y las características de la sociedad en la que vive. Superar las dificultades a las que se enfrentan las personas con discapacidad requiere intervenciones para eliminar las barreras ambientales y sociales.

**Discriminación:** aquí, cualquier distinción, exclusión, limitación o preferencia que, basándose en el origen étnico, el color de piel, el sexo, la lengua, la religión, la opinión política o de otra índole, el origen nacional o social, la condición económica o nacimiento, etc., tenga por objeto o efecto de anular o menoscabar la igualdad de trato en la educación y, en particular, de privar a

cualquier persona o grupo de personas del acceso a la educación de cualquier tipo o nivel; de limitar a cualquier persona o grupo de personas a una educación de nivel inferior; de establecer o mantener sistemas o instituciones educativos separados para personas o grupos de personas; o de infligir a cualquier persona o grupo de personas condiciones que sean incompatibles con la dignidad del hombre (Convención de las Naciones Unidas contra la Discriminación en la Educación, 1960).

**Diversidad:** diferencias entre las personas, que pueden estar relacionadas con su sexo, género, origen étnico, orientación sexual, lengua, cultura, religión o capacidad física y mental (UNESCO, 2017).

**Educación especial:** un sistema de educación en el que el alumnado con necesidades educativas especiales o discapacidad aprende por separado de aquellos sin necesidades educativas especiales o discapacidad (UNESCO, 2020).

**Educación regular:** entornos de educación regular en los que estudiantes de diferentes orígenes, identidades y capacidades aprenden juntos (UNESCO, 2020).

**Estudiantes de minorías étnicas:** según la Oficina del Alto Comisionado de las Naciones Unidas para los Derechos Humanos, cualquier estudiante de una minoría étnica, religiosa o lingüística que constituya menos de la mitad de la población en todo el territorio de un Estado cuyos miembros compartan características comunes de cultura, religión o lengua, o una combinación de cualquiera de estos. Una persona puede pertenecer fácilmente a una minoría étnica, religiosa o lingüística sin ningún requisito de ciudadanía, residencia, reconocimiento oficial o cualquier otro estatus. En Europa, la población de origen gitano es la minoría étnica de mayor tamaño.

**Estudiantes de minorías religiosas:** ver estudiantes de minorías étnicas.

**Estudiantes LGTBIQ+:** niños, niñas y jóvenes que se sienten atraídos por otras personas de su propio género (lesbianas, gais) o de más de un género (bisexuales); cuya identidad o expresión de género no se corresponde con el sexo que le fue asignado al nacer (transgénero); que nacen con características sexuales que no se ajustan a la definición típica de hombre o mujer

(intersexual); o cuya identidad no encaja en una clasificación binaria de sexo o género (no binaria). “Q” significa “Queer”, que es un término general para personas que no son heterosexuales ni cisgénero (una persona cuyo género se corresponde con el sexo asignado al nacer). El “plus” representa otras identidades sexuales.

**Formación inicial del profesorado (FIP):** periodo de estudio y formación durante el cual los futuros profesores asisten a cursos académicos basados en el estudio de determinadas materias y realizan formación profesional (sea de forma consecutiva o simultánea) con el objeto de adquirir los conocimientos y competencias necesarios para la docencia. Las instituciones de educación superior son los principales proveedores de FIP en la mayoría de los sistemas educativos europeos.

**Género:** según el Instituto Europeo para la Igualdad de Género (diferentes organizaciones han propuesto varias definiciones), los atributos y oportunidades sociales asociados con ser mujer y hombre y las relaciones entre mujeres y hombres y entre chicas y chicos, así como aquellos entre mujeres y entre hombres. Estos atributos, oportunidades y relaciones se construyen socialmente y se aprenden a través de procesos de socialización. Son específicos del contexto y del tiempo, y modificables. El género determina lo que se espera, se permite y se valora en una mujer o en un hombre en un contexto determinado. El término también se utiliza de manera más amplia para denotar una variedad de identidades que no corresponden a ideas establecidas de hombre y mujer (es decir, el género como espectro).

**Igualdad:** justicia en la forma en que tratamos a otras personas. La igualdad se refiere a brindar oportunidades y acceso equitativos y resultados justos para diferentes personas y proteger a las personas de la discriminación ilegal. La igualdad no significa tratar a todos por igual, sino garantizar que las personas reciban un trato justo (Loke, 2022).

**Inclusión (educación inclusiva):** estrategia que valora la diversidad y tiene como objetivo brindar igualdad de derechos y oportunidades a todos los individuos. En el área de la educación, las políticas inclusivas tienen como objetivo “permitir que todos los estudiantes alcancen su máximo potencial brindando

educación de buena calidad para todos en entornos ordinarios, con especial atención a los estudiantes en riesgo de exclusión y bajo rendimiento, buscando activamente apoyarlos y respondiendo con flexibilidad a las circunstancias y necesidades de todos los estudiantes, incluso a través de enfoques individualizados, apoyo específico y cooperación con las familias y las comunidades locales” (Comisión Europea, 2018, p. 15).

**Lenguaje inclusivo:** lenguaje que tiene como objetivo garantizar que todo el mundo se sienta bienvenido, valorado y respetado en todas las comunicaciones, interacciones y espacios. El lenguaje inclusivo implica el uso de términos que sean culturalmente conscientes, se centren en una persona y respeten la identidad individual. Existen varias estrategias para hacer que el lenguaje sea más inclusivo. Véanse, por ejemplo, las directrices de la ONU sobre el lenguaje inclusivo en materia de género (<https://www.un.org/en/gender-inclusive-language/guidelines.shtml>).

**Legislación/estrategia/plan de acción:** documento político oficial desarrollado por las autoridades de nivel superior en un esfuerzo por lograr un objetivo general. Más específicamente, la legislación se refiere a reglas o normativas. En el área de la educación, la legislación tiene como objetivo orientar el funcionamiento y los objetivos de un sistema educativo en particular. Una estrategia puede contener una visión, identificar objetivos y metas (cualitativas y cuantitativas), describir procesos, autoridades y personas a cargo, identificar fuentes de financiación, hacer recomendaciones, etc. Un plan de acción es una forma sistemática de definir una meta, ideando formas para alcanzar la meta y decidir cómo evaluar si se ha cumplido la meta.

**Marco de competencias (para la FIP):** conjunto de afirmaciones de lo que una persona con tareas docentes debería saber o ser capaz de hacer. Estas indicaciones contienen una descripción de las habilidades y competencias que debe tener este personal educativo. El formato, el valor y el reconocimiento de estos marcos pueden variar según los países.

**Necesidades educativas especiales (NEE):** término usado de forma frecuente para describir las necesidades educativas especiales de un niño o niña que no puede beneficiarse de la educación escolar disponible para

todo el alumnado de la misma edad sin apoyo adicional o adaptaciones en el contenido de los estudios. Por lo tanto, las NEE pueden cubrir una variedad de necesidades, incluidas discapacidades físicas o mentales y deficiencias cognitivas o educativas. El concepto es una construcción que los países suelen definir con más detalle en su legislación. Las necesidades especiales o “adicionales” deben verse no solo como el resultado de factores “individuales”, sino más bien como “una discrepancia entre lo que un sistema escolar normalmente proporciona y lo que el niño o la niña necesita para apoyar su aprendizaje” (Rouse, 2008, p. 6, citado por Soriano, Watkins y Ebersold, 2017, p. 22).

**Nivel nacional/superior:** el nivel más alto de autoridad en un país determinado, generalmente a nivel nacional (estatal).

**Organismo de seguimiento:** aquí, un grupo, departamento, observatorio, etc. determinado, que supervisa cuestiones relacionadas con la discriminación y las desventajas, es decir, puede informar sobre cuestiones de discriminación, investigar casos específicos, realizar investigaciones y proporcionar información, recomendaciones de políticas, etc.

**Organismo para la igualdad:** entidades públicas que ayudan a las víctimas de la discriminación, supervisando e informando sobre cuestiones de discriminación y contribuyendo a la sensibilización sobre los derechos y a una sociedad que valore la igualdad. Están legalmente obligadas a hacerlo en relación con uno, algunos o todos los motivos de discriminación cubiertos por la legislación de la UE: género, raza y etnia, edad, orientación sexual, religión o creencias y discapacidad. Desempeñan un papel fundamental en la arquitectura de no discriminación de la UE (ver Equinet (Red Europea de Organismos para la Igualdad), <https://www.equineteurope.org>).

**Personal de apoyo educativo:** profesionales que no son docentes de aula, incluidos, entre otros, asistentes de enseñanza, especialistas en habla y lenguaje, especialistas en necesidades educativas especiales, consejeros y psicólogos, que brindan apoyo adicional al alumnado en el centro escolar.

**Plan de estudios (o documentos orientadores**

**similares):** un documento oficial emitido por autoridades educativas de nivel superior que detallan programas de estudio o alguno de los siguientes: contenido de aprendizaje, objetivos pedagógicos, objetivos de rendimiento, directrices para la evaluación del alumnado y programas de estudios. En un momento determinado en un sistema educativo pueden coexistir varios planes de estudio o documentos guía oficiales, y estos pueden imponer diferentes niveles de obligación de cumplimiento a los centros educativos. Puede tratarse de consejos, recomendaciones o normas, Cualquiera que sea el nivel de obligatoriedad, todos establecen el marco básico en el que los centros educativos desarrollan su propia enseñanza para satisfacer las necesidades de su alumnado.

**Políticas de admisión:** decisiones, criterios, evaluaciones, exámenes de acceso y otros procedimientos de selección utilizados para decidir a quién se le ofrece una plaza en un centro escolar o en un programa. Estas políticas pueden estar relacionadas con los logros académicos del alumnado (criterios de admisión académica) u otras características no académicas del alumnado (incluidos criterios relacionados con el entorno socioeconómico del alumnado, lugar de residencia, afiliación religiosa o acuerdo con la instrucción u orientación ideológica del centro escolar, etc.).

**Políticas/medidas de nivel superior:** normativas, recomendaciones, documentos directivos oficiales (incluido el plan de estudios), acciones (incluido el seguimiento y la evaluación) o financiación proporcionada por las autoridades educativas de nivel superior con el fin de promover el tema en cuestión.

**Promoción de la diversidad:** en el ámbito de la educación, promoción de la aceptación y el respeto por las diferencias entre las personas, en el sentido de “entendernos y superar la perspectiva más limitada de la tolerancia” (Comisión Europea, 2018). Incluye llevar a cabo ajustes razonables para tener en cuenta las implicaciones prácticas de la diversidad.

**Segregación:** para estudiantes con una característica particular en términos de antecedentes, identidad o capacidad, consiste en la educación en clases separadas



o centros escolares aislados del alumnado sin esta característica (UNESCO, 2020).

**Sexo:** se refiere a las diferentes características biológicas y fisiológicas, como órganos reproductivos, cromosomas, hormonas, etc., que definen al ser humano como femenino o masculino.

**Tecnología de apoyo:** equipos, dispositivos, aparatos, servicios, sistemas, procesos y modificaciones ambientales utilizados por las personas con discapacidad para superar barreras sociales, de infraestructura y de otro tipo para la independencia del aprendizaje, para permitir una participación fácil y segura en actividades de aprendizaje y una participación plena en la sociedad (UNESCO, 2020).

# Anexo

## Capítulo 2. Seguimiento de la discriminación y la diversidad en los centros escolares

**Tabla 2.2A: Principales motivos en los que se basan los casos de discriminación en los centros escolares, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	NEE/ discapacidad	Origen étnico	Género	Otros	Nacionalidad	Sexo	Afiliación religiosa	Contexto socio-económico	Orientación sexual	Datos no disponibles
BE fr										✓
BE de										✓
BE nl										✓
BG	✓	✓								
CZ				✓						
DK										✓
DE										✓
EE	✓									
IE										✓
EL										✓
ES										✓
FR	✓		✓							
HR	✓	✓					✓			
IT										✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓			
LV		✓		✓						
LT										✓
LU				✓						
HU	✓				✓			✓		
MT										✓
NL										✓
AT										✓
PL										✓
PT										✓
RO	✓	✓						✓		
SI	✓			✓						
SK	✓							✓		
FI										✓
SE	✓	✓	✓	✓		✓	✓		✓	
AL										✓
BA	✓	✓	✓			✓				
CH										✓
IS										✓
LI										✓
ME	✓	✓								
MK										✓
NO	✓	✓	✓		✓	✓				
RS	✓	✓			✓					
TR	✓	✓	✓	✓	✓		✓			

**Tabla 2.3A. Datos sobre las características individuales del alumnado accesibles a las autoridades educativas de nivel superior, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Sexo/género	NEE	Nacionalidad	País de nacimiento	Contexto socio-económico	Refugiado/so licitante de asilo	Contexto migratorio	Lengua hablada en casa	Otros	Origen étnico	Afiliación religiosa	Sin acceso a datos desglosados
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
BE de	✓	✓	✓	✓							✓	
BE nl	✓	✓	✓		✓			✓				
BG	✓	✓										
CZ	✓	✓	✓		✓	✓			✓			
DK	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓					
DE	✓	✓	✓	✓				✓				
EE	✓	✓	✓			✓	✓	✓				
IE	✓	✓	✓	✓				✓	✓	✓	✓	
EL	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓		
ES	✓	✓	✓						✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓				✓			
HR	✓	✓	✓	✓		✓			✓			
IT	✓	✓	✓	✓					✓			
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
LV	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
LT	✓	✓			✓							
LU	✓	✓	✓	✓		✓		✓				
HU	✓	✓	✓		✓	✓	✓					
MT	✓	✓	✓		✓	✓						
NL												✓
AT	✓	✓	✓					✓				
PL	✓	✓	✓			✓	✓		✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓					✓		
RO	✓	✓	✓	✓							✓	
SI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓			
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
FI	✓	✓	✓				✓	✓				
SE	✓	✓		✓	✓		✓		✓			
AL												✓
BA	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CH	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓				
IS	✓		✓	✓	✓			✓				
LI	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓			✓	
ME	✓	✓		✓	✓	✓	✓					
MK	✓	✓		✓				✓		✓		
NO	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			✓		
RS	✓											
TR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	

**Tabla 2.4A. Principales ámbitos de cooperación entre las autoridades educativas de nivel superior y los organismos de igualdad, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Desarrollo de políticas	Seguimiento de la discriminación y las desventajas en los centros escolares	Identificación de buenas prácticas	Prestación de apoyo a las víctimas	Evaluación de políticas	Otros	Ninguna cooperación
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓		
BE de						✓	
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓		
BG	✓		✓				
CZ		✓		✓		✓	
DK	✓					✓	
DE	✓						
EE	✓	✓	✓		✓		
IE	✓						
EL	✓	✓		✓	✓	✓	
ES	✓		✓	✓		✓	
FR		✓	✓	✓			
HR	✓	✓	✓	✓	✓		
IT	✓		✓	✓			
CY				✓			
LV	✓	✓			✓	✓	
LT	✓						
LU							✓
HU	✓	✓			✓		
MT	✓					✓	
NL		✓					
AT							✓
PL	✓			✓			
PT	✓	✓	✓	✓			
RO		✓	✓		✓		
SI	✓	✓			✓		
SK	✓						
FI	✓		✓				
SE	✓	✓	✓	✓	✓		
AL		✓					
BA		✓					
CH							✓
IS						✓	
LI							✓
ME	✓	✓	✓		✓		
MK	✓	✓					
NO	✓		✓	✓			
RS	✓	✓	✓	✓	✓		
TR							✓



### Capítulo 3. Legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares

**Tabla 3.1A. Objetivos principales de la legislación, estrategias y planes de acción de nivel superior para fomentar la diversidad y la inclusión en los centros escolares, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Mejorar el sistema educativo, incluso mediante la educación inclusiva, la igualdad de acceso y el apoyo	Prevenir la discriminación y promover la igualdad de oportunidades, también en la educación	Mejorar los resultados académicos o reducir el ATEF	Promover la educación inclusiva	Promover la participación y la inclusión de estudiantes de etnia gitana	Incluir y apoyar a estudiantes con NEE/ discapacidad	Promover la diversidad y la inclusión de estudiantes migrantes/refugiados	Fomentar la igualdad de género	Luchar contra el antisemitismo	Luchar contra la discriminación de estudiantes LGTBIQ+
BE fr	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓			
BE de						✓	✓			
BE nl		✓	✓			✓		✓		✓
BG	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
DK	✓				✓		✓		✓	
DE			✓	✓	✓	✓	✓		✓	
EE	✓	✓	✓							
IE		✓	✓		✓	✓	✓			
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
HR	✓	✓			✓	✓				
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
CY	✓	✓	✓		✓	✓	✓	✓		
LV	✓				✓				✓	
LT	✓				✓					
LU	✓					✓	✓			
HU	✓	✓	✓	✓	✓	✓				
MT	✓	✓	✓	✓		✓	✓	✓		✓
NL		✓	✓							
AT			✓		✓	✓		✓	✓	
PL	✓				✓	✓	✓			
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
RO		✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
SI	✓	✓		✓	✓	✓	✓	✓		
SK	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓
SE	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓
AL	✓	✓			✓					
BA	✓				✓					
CH	✓	✓								
IS				✓						
LI	✓									
ME				✓		✓				
MK	✓	✓								
NO	✓									
RS	✓				✓					
TR	✓		✓							



## Capítulo 4. Promoción del acceso y la participación en los centros escolares

**Tabla 4.1A. Políticas y medidas específicas de nivel superior encaminadas a promover el acceso y la participación del alumnado en el centro educativo, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Facilitar el acceso a la educación ordinaria para estudiantes con NEE/discapacidad	Mejorar la accesibilidad física y las infraestructuras	Proporcionar apoyo financiero para cubrir los gastos escolares	Proporcionar asistencia y apoyo social	Ofrecer oportunidades de aprendizaje mixto	Mejorar los procesos de admisión escolar	Eliminar las barreras administrativas	Promover la cooperación con padres y familias	Autonomía de los centros o a nivel local
BE fr	✓					✓			
BE de	✓								
BE nl	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
BG	✓	✓			✓	✓		✓	
CZ	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
DK		✓			✓				
DE			✓			✓		✓	
EE	✓	✓	✓		✓		✓		
IE	✓		✓	✓				✓	
EL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
ES	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR	✓	✓	✓		✓	✓	✓		
IT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
CY	✓	✓	✓	✓	✓	✓		✓	
LV	✓		✓	✓	✓	✓			
LT	✓	✓	✓						
LU	✓	✓		✓	✓		✓		
HU	✓		✓	✓		✓			
MT	✓	✓	✓	✓	✓		✓	✓	
NL		✓			✓				
AT	✓	✓		✓	✓			✓	
PL	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
PT	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
RO			✓			✓			
SI	✓	✓	✓			✓	✓	✓	
SK	✓		✓	✓		✓		✓	
FI	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
SE	✓	✓			✓				
AL	✓								
BA	✓	✓	✓		✓			✓	
CH		✓	✓		✓		✓		
IS									✓
LI							✓		
ME	✓	✓	✓		✓			✓	
MK	✓	✓	✓	✓	✓		✓		
NO	✓	✓			✓				
RS			✓			✓			
TR			✓						



**Tabla 5.3A. Grupos de estudiantes a los que se dirigen los planes de estudios escolares que tratan la diversidad y la inclusión, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Estudiantes con NEE/discapacidad		Estudiantes de minorías étnicas		Alumnado migrante		Alumnado refugiado		Chicas/chicos		Estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos		Estudiantes de minorías religiosas		Estudiantes LGBTQI+		Ningún grupo objetivo específico	
	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △
BE fr																		△
BE de																		○
BE nl																		○
BG																		○
CZ	○		○		○		○				○							
DK																		○
DE			○		○		○											
EE	○		○		○				○				○					
IE																		△
EL		△		△		△		△										
ES		△		△		△		△		△		△		△		△		
FR		△		△					△		△				△			
HR																		△
IT																		○
CY	○		○		○		○		○		○		○					
LV							△											△
LT		△		△		△												
LU																		○
HU	○		○				○				○		○					
MT																		○
NL																		○
AT		△		△		△				△								
PL	○		○										○					
PT																		△
RO																		○
SI																		○
SK																		○
FI	○		○		○		○		○				○		○			
SE																		○
AL	○		○		○		○		○		○		○		○			
BA																		○
CH																		○
IS	○		○		○		○		○		○		○		○			
LI																		△
ME		△																
MK		△		△						△		△		△				
NO																		△
RS	○		○		○		○						○					
TR	○		○		○				○		○		○					

CE ○ = En los planes de estudio existentes.

RC △ = En revisiones curriculares recientes.

**Tabla 5.4A. Temas relacionados con la diversidad y la inclusión en los currículos escolares, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Prevenir los prejuicios y la discriminación		Debate sobre los derechos humanos		Representación de diversas identidades		Lucha contra los estereotipos		Sensibilización sobre exclusión, acoso o violencia		Combate contra la falsa representación o la no representación de minorías/grupos		Uso de un lenguaje inclusivo	
	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △	CE ○	RC △
BE fr		△		△		△		△		△				△
BE de			○											
BE nl	○		○		○		○				○			
BG	○				○		○		○					
CZ	○		○		○		○		○		○		○	
DK	○		○		○		○		○		○		○	
DE	○		○		○		○				○			
EE	○		○		○		○		○					
IE						△				△				
EL		△		△		△		△		△		△		△
ES		△		△		△		△		△		△		△
FR		△		△		△		△		△		△		
HR		△		△		△		△		△		△		△
IT	○		○		○		○		○		○		○	
CY	○		○		○		○		○		○		○	
LV		△		△				△		△				
LT										△				
LU	○		○		○		○		○		○		○	
HU	○		○		○		○		○		○		○	
MT	○		○		○		○		○		○		○	
NL			○		○									
AT	○	△	○	△			○	△	○	△	○	△		
PL	○		○		○		○		○					
PT		△		△		△		△						△
RO	○		○		○		○		○		○			
SI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△
SK	○		○		○		○		○		○			
FI	○		○		○		○		○		○		○	
SE	○		○		○		○		○					
AL	○				○		○		○					
BA			○		○		○		○					
CH	○		○		○		○		○		○		○	
IS	○		○		○		○		○		○		○	
LI	○	△			○	△					○	△	○	△
ME		△		△										
MK		△		△		△		△		△		△		△
NO		△		△		△		△		△		△		△
RS	○		○		○		○							
TR	○		○						○					

CE ○ = En los planes de estudio existentes.

RC △ = En revisiones curriculares recientes.

## Capítulo 6. Promover el apoyo específico al aprendizaje y el apoyo socioemocional

**Tabla 6.1A. Políticas y medidas de nivel superior para identificar las necesidades de apoyo al aprendizaje y socioemocional del alumnado, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Servicios de orientación/ asesoramiento para evaluar las necesidades de aprendizaje o socioemocionales	Procedimientos de evaluación para determinar las NEE	Orientaciones/ herramientas para evaluar las necesidades de aprendizaje (incluidas las barreras socioemocionales)	Orientaciones/ herramientas específicas para evaluar las necesidades socioemocionales	Pruebas nacionales de diagnóstico	Orientaciones/ herramientas específicas para evaluar las competencias lingüísticas	Autonomía de los centros o a nivel local
BE fr	✓			✓	✓		
BE de	✓	✓					
BE nl	✓	✓		✓			
BG	✓	✓					
CZ	✓	✓	✓	✓		✓	
DK							✓
DE	✓	✓				✓	
EE		✓	✓				
IE			✓		✓		
EL	✓	✓	✓	✓		✓	
ES	✓	✓		✓			
FR	✓	✓	✓	✓	✓	✓	
HR				✓			
IT		✓			✓		
CY	✓	✓	✓		✓	✓	
LV		✓	✓				
LT	✓	✓					
LU	✓	✓					
HU	✓	✓	✓		✓		
MT	✓	✓	✓	✓			
NL							✓
AT	✓	✓				✓	
PL	✓	✓	✓	✓			
PT	✓		✓	✓			
RO			✓				
SI	✓						
SK	✓						
FI	✓	✓	✓	✓			
SE	✓	✓	✓	✓		✓	
AL	✓						
BA							✓
CH		✓					
IS							✓
LI	✓		✓				
ME		✓		✓			
MK			✓				
NO	✓				✓		
RS	✓		✓				
TR		✓		✓			

**Tabla 6.3A. Grupos de estudiantes a quienes se dirigen políticas y medidas específicas de nivel superior sobre apoyo al aprendizaje y socioemocional, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Estudiantes con NEE/discapacidad		Alumnado refugiado		Alumnado migrante		Estudiantes de minorías étnicas		Estudiantes de entornos socioeconómicos desfavorecidos		Chicas/chicos		Estudiantes LGTBQ+		Estudiantes de minorías religiosas		Apoyo general para todo el alumnado		Autonomía de los centros o a nivel local	
	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS	AA	APS
BE fr	○																○	△		
BE de	○				○														△	
BE nl	○		○		○		○		○		○		△		△		○	△		
BG	○	△	○		○		○		○								○			
CZ	○	△	○	△	○	△			○	△							○	△		
DK																	○			△
DE	○	△	○	△	○															
EE	○		○		○												○	△		
IE	○		○		○		○		○	△							○			
EL	○	△	○	△	○	△		△	○	△							○	△		
ES	○		○				○		○								○	△		
FR	○		○		○				○		○	△		△			○	△		
HR		△					○										○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△					○			
CY	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
LV	○		○	△			○	△	○	△								△		
LT	○				○													△		
LU																	○	△		
HU	○	△							○	△								△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL																			○	△
AT	○		○	△	○		○										○	△		
PL	○		○		○		○		○									△		
PT	○		○		○		○		○								○	△		
RO	○				○		○		○											△
SI	○		○		○		○										○	△		
SK	○	△	○	△			○	△	○	△							○	△		
FI	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△							○	△		
SE	○	△			○	△	○		○	△							○	△		
AL																	○	△		
BA																			○	△
CH	○																○			△
IS																			○	△
LI																	○	△		
ME	○	△					○													
MK	○						○		○											
NO	○																○	△		
RS	○		○		○		○											△		
TR																	○	△		

AA ○ = Políticas/medidas selectivas de apoyo al aprendizaje.  
 APS △ = Políticas/medidas específicas de apoyo socioemocional.



## Capítulo 7. Profesorado y formación docente para promover la diversidad y la inclusión

**Tabla 7.2A. Competencias docentes relacionadas con la diversidad y la inclusión promovidas a través de marcos de competencias de nivel superior para FIP o programas de DPC de nivel superior, 2022/2023 — datos por país**

Sistema educativo	Educación de estudiantes con NEE/discapacidad		Diferenciación de la enseñanza y la evaluación para tratar necesidades de aprendizaje diversas		Comprensión de los principios de inclusión y no discriminación		Colaboración con otros docentes, personal de apoyo educativo, profesionales y familias		Implantación de estrategias de enseñanza individualizadas		Enseñanza en un entorno plurilingüe o multicultural		Concienciación en materia de prejuicios y estereotipos		No hay un marco de competencias de nivel superior relevante para la FIP	No hay programas de DPC relevantes proporcionados o apoyados por las autoridades educativas de nivel superior
	FIP	DPC	FIP	DPC	FIP	DPC	FIP	DPC	FIP	DPC	FIP	DPC	FIP	DPC		
BE fr		△		△		△		△		△		△	○	△		
BE de	○	△	○		○		○		○							
BE nl	○	△	○	△		△	○		○		○			△		
BG	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		△		
CZ	○	△		△		△		△		△		△		△		
DK	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
DE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EE	○	△	○	△		△	○	△	○	△		△		△		
IE	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
EL		△		△		△		△		△		△		△	○	
ES	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
FR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
HR	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
IT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
CY	○	△	○	△	○	△		△		△		△	○	△		
LV	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
LT	○	△	○	△	○	△	○			△						
LU			○	△	○	△			○	△	○	△				
HU	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
NL															○	△
AT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PL	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
PT	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
RO						△				△					○	
SI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SK	○	△	○	△	○	△	○		○	△				△	○	
FI		△		△		△		△		△		△		△	○	
SE	○	△	○	△	○		○	△	○	△		△	○	△		
AL		△		△		△		△		△		△		△	○	
BA															○	△
CH	○		○		○		○		○		○		○			△
IS	○		○								○					△
LI		△		△		△		△		△		△		△	○	
ME	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△	○	△		
MK	○	△			○	△	○	△			○	△		△		
NO	○	△	○	△	○	△	○		○	△	○	△	○	△		
RS		△		△		△		△		△		△		△	○	
TR	○	△	○	△	○		○	△	○	△						

FIP ○ = Promovidas a través de marcos de competencias de nivel superior para la FIP.  
 DPC △ = Promovidas a través de programas de DPC de nivel superior.

# Agradecimientos

## **AGENCIA EJECUTIVA EUROPEA DE EDUCACIÓN Y CULTURA**

### Plataformas, Estudios y Análisis

Avenue du Bourget 1 (J-70 – Unidad A6)  
B-1049 Bruselas (<https://eurvdice.eacea.ec.europa.eu/>)

### **Dirección editorial**

Peter Birch

### **Autoras principales**

Sogol Noorani (Coordinación), Ania Bourgeois y Diana Antonello

### **Experto externo**

Gary Loke, consultor en igualdad, diversidad e inclusión  
(Apoyo en el desarrollo conceptual y autor del Capítulo 1)

### **Maquetación y diseño gráfico**

Oficina de Publicaciones de la Unión Europea

### **Coordinadora de producción**

Gisèle De Lel

## UNIDADES NACIONALES DE EURYDICE

### ALBANIA

**Unidad de Eurydice**  
**Ministerio de Educación y Deporte**  
 Rruga e Durrësit, Nr. 23  
 1001 Tiranë  
 Contribución de la unidad: Egest Gjokuta

### ALEMANIA

**Eurydice-Informationsstelle des Bundes**  
**Deutsches Zentrum für Luft- und Raumfahrt e. V. (DLR)**  
 Heinrich-Konen Str. 1  
 53227 Bonn

Eurydice-Informationsstelle der Länder im Sekretariat  
 der Kultusministerkonferenz  
 Taubenstraße 10  
 10117 Berlin  
 Contribución de la unidad: Thomas Eckhardt

### AUSTRIA

**Eurydice-Informationsstelle**  
**Bundesministerium für Bildung, Wissenschaft und**  
**Forschung**  
 Abt. Bildungsstatistik und –monitoring  
 Minoritenplatz 5  
 1010 Wien  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### BÉLGICA

**Unité Eurydice de la Communauté française**  
**Ministère de la Fédération Wallonie-Bruxelles**  
**Administration Générale de l'Enseignement**  
 Avenue du Port, 16 – Bureau 4P03  
 1080 Bruxelles  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**Eurydice Vlaanderen**  
**Departement Onderwijs en Vorming/Afdeling**  
**Strategische Beleidsondersteuning**  
 Hendrik Consciencegebouw 7C10  
 Koning Albert II-laan 15  
 1210 Brussel  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**Eurydice-Informationsstelle der Deutschsprachigen**  
**Gemeinschaft**  
**Ministerium der Deutschsprachigen Gemeinschaft**  
**Fachbereich Ausbildung und Unterrichtsorganisation**  
 Gospertstraße 1  
 4700 Eupen  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### BOSNIA Y HERZEGOVINA

**Ministerio de Asuntos Civiles**  
**Departamento de educación**  
 Trg BiH 3  
 71000 Sarajevo  
 Contribución de la unidad: contribución de la unidad y  
 representantes relevantes de instituciones educativas  
 competentes

### BULGARIA

**Unidad de Eurydice**  
**Centro de Desarrollo de Recursos Humanos**  
**Unidad de investigación y planificación educativa**  
 15, Graf Ignatiev Str.  
 1000 Sofía  
 Contribución de la unidad: Angel Valkov

### CHIPRE

**Unidad de Eurydice**  
**Ministerio de Educación, Deporte y Juventud**  
 Kimonos y Thoukydidou  
 1434 Nicosia  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### CROACIA

**Agencia de Movilidad y Programas de la UE**  
 Frankopanska 26  
 10000 Zagreb  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

### DINAMARCA

**Unidad de Eurydice**  
**Ministerio de Educación Superior y Ciencia**  
**Agencia Danesa de Educación Superior y Ciencia**  
 Haraldsgade 53  
 2100 Copenhagen Ø  
 Contribución de la unidad: Ministerio de Infancia y  
 Educación y Ministerio de Educación Superior y  
 Ciencia

### ESLOVAQUIA

**Unidad de Eurydice**  
**Asociación Académica de Cooperación Internacional de**  
**Eslovaquia**  
 Krížkova 9  
 811 04 Bratislava  
 Contribución de la unidad: Martina Valušková; experto  
 externo: Adam Marko (Ministerio de Educación,  
 Ciencia, Investigación y Deporte de la República  
 Eslovaca)

### ESLOVENIA

**Ministerio de Educación**  
**Ministrstvo za vzgojo in izobraževanje**  
**Oficina de Calidad y Desarrollo Educativo**  
 Masarykova cesta 16  
 1000 Ljubljana  
 Contribución de la unidad: Saša Ambrožič Deleja

### ESPAÑA

**Unidad Eurydice España-REDIE**  
**Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEE)**  
**Ministerio de Educación y Formación Profesional**  
**(MEFP)**  
 Paseo del Prado, 28  
 28014 Madrid  
 Contribución de la unidad: Gerardo López Porras, Ana  
 Martín Martínez, Juan Mesonero Gómez y Jaime  
 Vaquero Jiménez; expertos: Carolina Cano Rosa y

Jesús Ibáñez Milla (MEFP).  
 Aportación de las Comunidades/Ciudades Autónomas:  
 José Calvo Dombón (Aragón); Antoni Bauzà Sampol y Rosa M<sup>a</sup> Binimelis Henares (Illes Balears); Carlos Duque Gómez (Canarias); Claudia Lázaro del Pozo (Cantabria); María Pilar Martín García y Alicia Ortega de la Calle (Castilla y León); María Isabel Rodríguez Martín (Castilla-La Mancha); Roberto Romero Navarro (Comunitat Valenciana); María Guadalupe Donoso Morcillo y Myriam García Sánchez (Extremadura); Manuel Enrique Prado Cueva (Galicia); Nerea Sáenz de Urturi López (La Rioja); Francisco Escudero Pinar (Región de Murcia); Pablo Arriazu Amat y M<sup>a</sup> José Cortés Itarte (C.F. de Navarra); Xabier Balerdi Irola y Lucía Torrealday Berrueco (País Vasco); Antonio A. Coronil Rodríguez (Ceuta); y Antonio Guevara Martínez (Melilla)

## ESTONIA

**Unidad de Eurydice**  
**Ministerio de Educación e Investigación**  
 Munga 18  
 50088 Tartu  
 Contribución de la unidad: Inga Kukk (coordinadora), Piret Liba y Vivian Jõemets (expertas)

## FINLANDIA

**Unidad de Eurydice**  
**Agencia Nacional Finlandesa de Educación**  
 CP: CP: 380  
 00531 Helsinki  
 Contribución de la unidad: Irma Garam, Hanna Laakso y Petra Packalen

## FRANCIA

**Unidad de Eurydice**  
**Dirección de Evaluación, Proyección y Seguimiento del Desempeño (DEPP)**  
**Ministerio de Educación Nacional y de la Juventud**  
 61-65, rue Dutot  
 75732 Paris Cedex 15  
 Contribución de la unidad: Jonas Erin (experto), Anne Gaudry-Lachet y Robert Rakocevic (Eurydice Francia)

## GRECIA

**Unidad de Eurydice Helénica**  
**Dirección de Asuntos Europeos e Internacionales,**  
**Dirección General de Asuntos Internacionales y Europeos, Diáspora Helénica y Educación Intercultural**  
 Ministerio de Educación y Asuntos Religiosos  
 37 Andrea Papandreou Street (Office 2172)  
 15180 Amarousion (Attiki)  
 Contribución de la unidad: Maria Nika (IEP) e Ioanna Poulgianni (MoE)

## HUNGRÍA

**Unidad Húngara de Eurydice**  
**Autoridad Educativa**  
 19–21 Maros Str.  
 1122 Budapest  
 Contribución de la unidad: Doctor László Kiss, Anikó Orbán, Gábor Rózsa y Mariann Takács Tóth-Korcsmáros

## ISLANDIA

**Unidad de Eurydice**  
**Dirección de Educación**  
 Víkurhvarf 3  
 203 Kópavogur  
 Contribución de la unidad: Kristian Guttesen

## IRLANDA

**Unidad de Eurydice**  
**Departamento de Educación**  
**Sección International**  
 Marlborough Street  
 Dublin 1 – DO1 RC96  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

## ITALIA

**Unità italiana di Eurydice**  
**Istituto Nazionale di Documentazione, Innovazione e Ricerca Educativa (INDIRE)**  
**Agenzia Erasmus+**  
 Via C. Lombroso 6/15  
 50134 Firenze  
 Contribución de la unidad: Simona Baggiani y Erika Bartolini. Expertos (Ministero dell'Istruzione e del Mérito, Direzione generale per lo Studente, l'inclusione e l'orientamento scolastico): dott.ssa Clelia Caiazza, dirigente ufficio IV; Mariangela Di Gneo (datos sobre discapacidad); y Vinicio Ongini (datos sobre migrantes). Experta (INDIRE): Maria Chiara Pettenati (datos sobre docentes)

## LETONIA

**Unidad de Eurydice**  
**Agencia Estatal de Desarrollo Educativo**  
 Valņu street 1 (5th floor)  
 1050 Riga  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

## LIECHTENSTEIN

**Informationsstelle Eurydice**  
**Schulamt des Fürstentums Liechtenstein**  
 Austrasse 79  
 Postfach 684  
 9490 Vaduz  
 Contribución de la unidad: Belgin Amann

## LITUANIA

**Unidad de Eurydice**  
**Agencia Nacional de Educación**  
 K. Kalinausko Street 7  
 03107 Vilnius  
 Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

## LUXEMBURGO

**Unité nationale d'Eurydice**  
 ANEFORÉ ASBL  
 eduPôle Walferdange  
 Bâtiment 03 – étage 01  
 Route de Diekirch  
 7220 Walferdange  
 Contribución de la unidad: Claude Sevenig (MENJE)

**MACEDONIA DEL NORTE****Agencia Nacional de Movilidad y Programas Educativos Europeos**

Boulevard Kuzman Josifovski Pitu, No. 17  
1000 Skopje  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**MALTA****Ministerio de Educación, Deporte, Juventud, Investigación e Innovación**

Great Siege Road  
Floriana VLT 2000  
Contribución de la unidad: Dr. Carlos Grima

**MONTENEGRO****Unidad de Eurydice**

Vaka Djurovica bb  
81000 Podgorica  
Contribución de la unidad: Tamara Milić (Jefa de la Dirección de Educación Inclusiva, Ministerio de Educación de Montenegro)

**NORUEGA****Unidad de Eurydice**

**Dirección de Educación Superior y Capacidades**  
Postboks 1093,  
5809 Bergen  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**PAÍSES BAJOS****Eurydice Países Bajos**

**Ministerie van Onderwijs, Cultuur en Wetenschap**  
**Directie Internationaal Beleid**  
Rijnstraat 50  
2500 BJ Den Haag  
Contribución de la unidad: Mandy Malinka y Charlotte Ruitinga

**POLONIA****Unidad Polaca de Eurydice**

**Fundación para el Desarrollo del Sistema Educativo**  
Aleje Jerozolimskie 142A  
02-305 Warszawa  
Contribución de la unidad: Magdalena Górowska-Fells; experta nacional: Elżbieta Neroj (Ministerio de Educación y Ciencia)

**PORTUGAL****Unidad Eurydice portuguesa**

**Dirección General de Estadísticas de Educación y Ciencia**  
Av. 24 de Julho, 134  
1399-054 Lisboa  
Contribución de la unidad: Margarida Leandro, en colaboración con la Dirección General de Educación (DGE); experta externa: María Álvares

**REPÚBLICA CHECA****Unidad de Eurydice**

**Agencia Nacional Checa para la Educación e Investigación Internacional**  
**Dům zahraniční spolupráce**  
Na Poříčí 1035/4  
110 00 Praha 1  
Contribución de la unidad: Simona Pikálková, Helena Pavlíková y Petra Prchlíková

**RUMANÍA****Unidad de Eurydice**

**Agencia Nacional de Programas Comunitarios en materia de Educación y Formación Profesional**  
Universitatea Politehnică București  
Biblioteca Centrală  
Splaiul Independenței, nr. 313  
Sector 6  
060042 București  
Contribución de la unidad: Veronica-Gabriela Chirea, en cooperación con los expertos Ciprian Fartușnic y Roxana Mihail (Centro Nacional de Políticas y Evaluación en Educación)

**SERBIA****Unidad de Eurydice Serbia**

Foundation Tempus  
Zabljacka 12  
11000 Belgrade  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**SUECIA****Unidad de Eurydice**

**Universitets- och högskolerådet/  
Consejo Sueco para la Educación Superior**  
CP: 4030  
171 04 Solna  
Contribución de la unidad: responsabilidad colectiva

**SUIZA****Unidad de Eurydice**

**Congreso de Ministros Cantonales de Educación (EDK) de Suiza**  
Speichergasse 6  
3001 Berna  
Contribución de la unidad: Alexander Gerlings

**TURQUÍA****Unidad de Eurydice**

**MEB, Strateji Geliştirme Başkanlığı (SGB)**  
Eurydice Türkiye Birimi, Merkez Bina 4. Kat  
B-Blok Bakanlıklar  
06648 Ankara  
Contribución de la unidad: Osman Yıldırım Uğur

## Ponerse en contacto con la UE

### EN PERSONA

En toda Europa hay cientos de centros de información locales de la UE. Puede encontrar la dirección del centro más cercano a usted en: [europa.eu/contact](http://europa.eu/contact)

### POR TELÉFONO O CORREO ELECTRÓNICO

Europe Direct es un servicio que responde a sus preguntas acerca de la Unión Europea. Puede contactar con este servicio:

- por teléfono gratuito: 00 800 6 7 8 9 10 11 (algunos operadores pueden cobrar por estas llamadas),
- en el siguiente número: +32 22999696, o
- por correo electrónico a través de: [europa.eu/contact](http://europa.eu/contact)

## Encontrar información sobre la UE

### EN LÍNEA

Encontrará información en todas las lenguas oficiales de la Unión Europea en el sitio web Europa: [europa.eu](http://europa.eu)

### PUBLICACIONES DE LA UE

Puede descargar o solicitar publicaciones de la UE gratuitas o de pago de EU Bookshop en: <http://bookshop.europa.eu>.

Puede obtener varias copias de publicaciones gratuitas poniéndose en contacto con Europe Direct o con un centro de información local ([ver http://europa.eu/contact](http://europa.eu/contact)).

### LEGISLACIÓN EUROPEA Y DOCUMENTOS RELACIONADOS

Para acceder a información legal de la UE, incluida toda la legislación de la UE desde 1951 en todas las lenguas oficiales, visite el portal EUR-Lex: <https://eur-lex.europa.eu>

### DATOS ABIERTOS DE LA UE

El portal de datos abiertos de la UE (<http://data.europa.eu/en/data>) proporciona acceso a conjuntos de datos de la UE.

Los datos se pueden descargar y reutilizar de forma gratuita, tanto para fines comerciales como no comerciales.



## LA PROMOCIÓN DE LA DIVERSIDAD Y LA INCLUSIÓN EN LOS CENTROS EDUCATIVOS DE EUROPA.

### Informe Eurydice

La diversidad del panorama educativo está aumentando; sin embargo, el alumnado de entornos desfavorecidos y el que sufre discriminación o trato desigual tiene un rendimiento desproporcionadamente bajo en los centros educativos. La igualdad, la equidad y la inclusión son principios fundamentales de la Unión Europea. También se han convertido en temas clave del discurso científico de la educación y en una prioridad política en toda Europa.

Este informe investiga las políticas y medidas nacionales/de alto nivel en 39 sistemas educativos europeos, que abordan la discriminación y promueven la diversidad y la inclusión en los centros educativos. Se centra especialmente en actividades dirigidas al alumnado que tiene más probabilidades de sufrir desventajas o discriminación en los centros, incluidos chicas y chicos, estudiantes de diferentes orígenes migrantes, étnicos y religiosos, estudiantes LGTBQ+ y estudiantes con necesidades educativas especiales o discapacidad.

Las conclusiones demuestran la amplia presencia, en las áreas investigadas (seguimiento, estrategias, acceso, planes de estudio, aprendizaje y apoyo socioemocional, y educación y formación docente) de políticas y medidas relevantes. Sin embargo, no se dirigen por igual a todos los grupos de estudiantes. El informe también destaca áreas donde se pueden desarrollar más políticas y medidas.

La Red Eurydice se encarga de analizar y explicar la organización y funcionamiento de los diferentes sistemas educativos europeos. La red elabora descripciones de los sistemas educativos nacionales, estudios comparativos sobre distintos temas específicos, indicadores y estadísticas. Todas las publicaciones de Eurydice están disponibles de manera gratuita en la página web de Eurydice y en formato impreso previa petición. El objetivo de Eurydice es promover el entendimiento, la cooperación, la confianza y la movilidad a nivel europeo e internacional. La red está integrada por unidades nacionales de distintos países europeos, coordinadas por la Agencia Ejecutiva Europea de Educación y Cultura (EACEA). Para obtener más información sobre **Eurydice**, consulte: <https://eurydice.eacea.ec.europa.eu>.



Oficina de Publicaciones  
de la Unión Europea

PDF

ISBN 978-92-9488-606-4

doi:10.2797/786022

EC-09-23-157-ES-N