



INFORME SOBRE EL ESTADO ACTUAL DE LAS CERTIFICACIONES DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL



EQUALvet - Desarrollo de un programa de formación profesional para personas con discapacidad intelectual en tres profesiones: ayudante de cocina, ayudante de jardinería y limpiador/a.

604569-EPP-1-2018-1-EL-EPPKA3-IPI-SOC-IN

KA3 – Apoyo a la Reforma Política – Inclusión social y valores comunes:
Contribuir en el campo de la Educación, la Formación y la Juventud

2019-2020



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

EQUALvet

El “Informe sobre el estado actual” es el resultado de la cooperación entre los miembros del consorcio de EQUALvet y el proyecto Erasmus+.

AUTORAS:

Sandra Lima, Directora de Aprendizaje y Desarrollo, EASPD

Zoé Lardou, Directora de Aprendizaje y Desarrollo, EASPD

Con la colaboración de:

Maria Mouka, Terapeuta Ocupacional, VTC MARGARITA

Ioannis Bistas, Educador Especial, VTC MARGARITA

Chiara Torresan, Educadora Especial, Primavera 85

Montse Aulinas, Gestora de Proyectos, Fundació Mas Xirgu

Este proyecto se ha financiado con el apoyo de la Comisión Europea.

El apoyo de la Comisión Europea a la elaboración de esta publicación no implica que apruebe el contenido de la misma, el cual refleja exclusivamente los puntos de vista de los autores. La Comisión no se hace responsable de cualquier uso que pueda hacerse de la información aquí contenida.



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

Índice

EL CONSORCIO	Error! Bookmark not defined.
CAPÍTULO I	4
Introducción	4
CAPÍTULO II	8
Situación actual en Italia, España y Grecia.....	8
ITALIA	8
ESPAÑA	Error! Bookmark not defined.
GRECIA	Error! Bookmark not defined.
CAPÍTULO III	26
Entrevistas a los agentes implicados	Error! Bookmark not defined.
CAPÍTULO IV	32
Conclusión.....	32
BIBLIOGRAFÍA.....	34

EL CONSORCIO

El consorcio está formado por los siguientes socios:

Organización		Sitio web / Email
	Margarita VTC (Grecia)	www.eeamargarita.gr research.development@eeamargarita.gr
	Fundació Ramon Noguera	https://grupfrn.cat/en comunicacio@grupfrn.cat
	Arcil	arcil.org.pt/ arcil@arcil.org
	Grupo de Investigación sobre Diversidad – Universidad de Girona	www.udg.edu/en/grupsrecerca/diversitat/qui-som judit.fullana@udg.edu
	Tüv Hellas (Tüv Nord)	www.tuv-nord.com/gr/el/home/ vvoudouris@tuv-nord.com
	EASPD	www.easpd.eu/ zoe.lardou@easpd.eu
	Primavera 85 Cooperativa Sociale (Italia)	http://www.primavera85.it/ bilancio@primavera85.it

CAPÍTULO I

Introducción

A medida que la Unión Europea va cambiando de una **sociedad basada en la industria** a una **sociedad basada en el conocimiento**, observamos que la amplia variedad de **procesos de aprendizaje no formal e informal se vuelven cada vez más importantes**. Según datos del Consejo Europeo, tanto la educación como la formación tienen un papel preponderante para lograr el objetivo 'Europa 2020' de crecimiento inteligente, sostenible e inclusivo. Un modo de conseguir este objetivo es **dotando a los ciudadanos de las capacidades y competencias que Europa necesita para seguir siendo competitiva e innovadora**.

El aprendizaje no formal e informal les permite a las **personas adquirir habilidades y conocimientos en un contexto fuera de la escuela**. Estos tipos de aprendizaje no deberían excluir ninguna categoría y deberían estar destinados a cualquier persona, puesto que permiten mejorar su acceso a la vida profesional o a programas educativos, reafirmando así su identidad y su papel en la sociedad. De hecho, el empleo y la formación, por ejemplo, son maneras privilegiadas para que las personas con discapacidad puedan conseguir independencia económica y social. Adquiriendo ciertas habilidades, a través de la educación y la formación, podrán competir por puestos de trabajo. En este sentido, las oportunidades de formación para personas con discapacidad deberían ser igual de relevantes y posibles que para cualquier otra persona.

VALIDACIÓN DEL APRENDIZAJE NO FORMAL E INFORMAL

Para ganar legitimidad en relación con sus conocimientos adquiridos, las personas necesitan tener **validados** los resultados de su aprendizaje no formal y/o informal. Como resultado de ello, la validación de estos tipos de aprendizaje representa un objetivo prioritario para la Unión Europea. Con este fin, el **Consejo de la UE** publicó, el 20 de diciembre de 2012, una **Recomendación sobre la validación del aprendizaje no formal e informal**.¹ **La validación no solo es importante para fomentar la empleabilidad y la movilidad, sino también para aumentar la motivación para un aprendizaje continuo**. La recomendación sugiere que la Comisión Europea y los Estados miembros tomen medidas en relación con el proceso de validación. Deberían fomentar la involucración de todos los agentes implicados para alcanzar este objetivo. Además, se pide a la Comisión Europea que

¹ Revista oficial de la Unión Europea, *Recomendación del Consejo sobre la validación del aprendizaje no formal e informal* (20 de diciembre de 2012, <https://eur-lex.europa.eu/LexUriServ/LexUriServ.do?uri=OJ:C:2012:398:0001:0005:EN:PDF>)

apoye a los Estados miembros y los agentes implicados, por ejemplo facilitando el aprendizaje entre pares y los intercambios de buenas prácticas, y que considere el desarrollo de instrumentos adicionales para facilitar la transparencia de los resultados validados de los conocimientos adquiridos a través de aprendizaje no formal e informal.

En 2015 se publicaron las **directrices europeas del CEDEFOP para la validación del aprendizaje no formal e informal**, siguiendo cuidadosamente las recomendaciones del Consejo. Estas directrices destacan el hecho de que los acuerdos de validación deberían beneficiar a todos los ciudadanos, no solamente **ayudando a combatir el desempleo, sino también mejorando la cohesión social**: de este modo, los ciudadanos podrían comunicar el valor de sus habilidades y competencias a potenciales empleadores, por ejemplo. Estas directrices van dirigidas a instituciones tanto europeas, como nacionales, regionales y locales de diferentes contextos.

La validación tiene dos objetivos. Por un lado, hará visible el aprendizaje de las personas y, por el otro, otorgará valor a su aprendizaje independientemente del contexto en el que tuvo lugar. **El propósito principal del proceso de validación es aportar pruebas del aprendizaje.** Una vez aportadas estas pruebas, la persona gana legitimidad a ojos de los empleadores, por ejemplo, así como de la sociedad. Este proceso pueden llevarlo a cabo diferentes agentes externos a la educación y la formación, como por ejemplo los sectores económicos.

Las directrices definen **cuatro fases a seguir para la certificación del aprendizaje no formal e informal**. En primer lugar, deben identificarse de manera clara los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas. Segundo, se deberían proporcionar pruebas de los resultados del aprendizaje adquirido. En algunos países, estas dos fases convergen en una como parte de la elaboración de un expediente que consiste en reunir tanto la información como las pruebas. El siguiente paso es comparar los resultados del aprendizaje de la persona frente a los estándares. Finalmente, el proceso termina con el otorgamiento de la certificación. Según define la recomendación de 2012, la persona debe ser siempre, a lo largo de todo el proceso, el centro de los acuerdos de validación.

La experiencia nacional en relación con el tema de este documento ha demostrado que la coordinación es un concepto que debe prevalecer durante el todo proceso: debe proporcionarse tanto información como asesoramiento. Además, debe informarse a las personas acerca de los costes y beneficios de la validación. **Por ello, los agentes implicados deben desempeñar su papel a la hora de asesorar, guiar y facilitar información imparcial y completa durante el proceso.**

Además, como la validación es un proceso complejo, debe involucrar a diferentes actores con responsabilidades y funciones distintas. La idea es permitir la comunicación y la coordinación entre dichos actores para desarrollar e implementar servicios de orientación.

Implementados en toda Europa, los **Marcos Nacionales de Cualificaciones pueden apoyar la introducción y la integración del proceso de validación**. En este sentido, la pregunta es la siguiente: ¿los acuerdos de validación se ven como parte de los marcos nacionales de cualificaciones y como un medio para obtener una cualificación?

Además, cuando se basa en el aprendizaje no formal e informal, la concesión de un certificado **requiere un estándar**. De hecho, la evaluación y la certificación deben efectuarse siguiendo un estándar acordado y aprobado. Las cualificaciones, cuando se efectúan mediante el proceso de validación, se asocian con dos categorías: por un lado la categoría profesional, que puede tener relación con el empleo y que se centra en lo que las personas deben hacer, el modo cómo lo han hecho y cuán satisfactoriamente lo han hecho. Por otro lado, las cualificaciones también tienen relación con los estándares educativos-formativos que se centran en lo que las personas necesitan aprender y el modo cómo lo aprenden.

CERTIFICACIÓN PARA PERSONAS CON DISCAPACIDAD

En lo que refiere a las **personas con discapacidad**, y más concretamente personas con discapacidad intelectual, los Centros de Formación Profesional son un actor principal para este público que no dispone de ninguna clase de educación ni formación post-escolar oficial especialmente diseñada para ellos: es decir, no está reconocida ni certificada. En este sentido, parece una prioridad validar los resultados del aprendizaje no formal e informal que puedan adquirir en diferentes contextos. Sin un reconocimiento oficial, las oportunidades de aportar pruebas de las habilidades profesionales adquiridas a través de la experiencia son escasas.

La ausencia de certificación oficial para personas con discapacidad muestra la necesidad de crear un programa de formación profesional equivalente a la educación estándar.

Sin embargo, a pesar de esta observación, hay que destacar que ha habido muchos intentos de otorgar reconocimiento a los conocimientos, habilidades y competencias adquiridas por las personas con discapacidad a través de aprendizaje no formal e informal.

En Francia, por ejemplo, la AFPA (Agencia Nacional para la Formación Profesional de las Personas Adultas), una agencia nacional responsable del aprendizaje profesional de las personas adultas, en

2001 introdujo la 'Reconnaissance des Savoir-Faire Professionnels', es decir, el reconocimiento de las aptitudes profesionales.² Está destinada a un público específico: personas con discapacidad, tanto si trabajan en empleos tutelados como en entornos laborales convencionales, alumnos de educación especial y empleados de estructuras de inserción a través de la actividad económica. **El objetivo es que se les validen sus competencias** para que adquieran así una mayor autoestima: ganar autoconfianza, orgullo, autonomía, profesionalidad y desarrollo tanto personal como social. Algunas competencias se identifican y se clasifican **en base a estándares fijados por profesionales**. La RSFP aspira a tener valor de evaluación, **aunque todavía no se considera una cualificación**.

² 'RSFP – el reconocimiento de aptitudes', AFPA, 2019, <https://www.afpa.fr/actualites/rsfp-la-reconnaissance-des-savoir-faire>

CAPÍTULO II

Situación actual en Italia, España y Grecia

ITALIA

En Italia, el Organismo Nacional de Acreditación está diseñado por el gobierno, en cumplimiento del Reglamento Europeo 765/2008, para garantizar la competencia, independencia e imparcialidad de los organismos de certificación, inspección y verificación.

El proceso de reconocimiento de las competencias adquiridas en contextos de aprendizaje no formal e informal se inició con la aprobación de la Ley 92/2012 de la reforma del mercado laboral, seguida por el Decreto Legislativo 13/2013, cuyo objetivo es establecer una serie de normas comunes para todas las instituciones italianas competentes. Estas reglas se implantaron con los principales objetivos de:

- Articular la función de validación y certificación en tres fases funcionales distintas (identificación, validación, certificación).
- Publicar un folleto educativo.
- Definir los requisitos mínimos para la certificación de cualificaciones y competencias.
- Definir los estándares del sistema necesarios para garantizar un servicio homogéneo y de calidad en todos los ámbitos.
- Establecer un Directorio nacional de cualificaciones formativas y profesionales, que constituya el marco de referencia unitario para la certificación de competencias.

El decreto legislativo hace operativo el nuevo Sistema Nacional de Certificación de Competencias y pretende **destacar y desarrollar las habilidades profesionales adquiridas no solamente en el trabajo sino también en el tiempo libre**, con el objetivo de promocionar la movilidad geográfica y profesional, favorecer la confluencia entre suministro y demanda en el mercado laboral e incrementar la transparencia del aprendizaje y la usabilidad de las certificaciones tanto nacionales como europeas.

En base a este decreto, el 30 de junio de 2015 un decreto interministerial (Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación) definió el marco nacional para las cualificaciones regionales. Este decreto establecía:

1. un mecanismo de reconocimiento mutuo entre las **cualificaciones regionales**,

2. el proceso, la certificación y los procedimientos del sistema estándar para los servicios de **identificación/validación del aprendizaje no formal e informal** y la certificación de habilidades.

Finalmente, con el decreto interministerial (Ministerio de Trabajo y Ministerio de Educación) del 8 de enero de 2018, se estableció el **Marco Nacional de Cualificaciones (MNC)** como una herramienta para describir y clasificar las cualificaciones expedidas dentro del marco del Sistema Nacional para la certificación de competencias.

El MNC es el dispositivo nacional para referenciar las cualificaciones italianas con respecto al Marco de Cualificaciones Europeas, cuya función es la de asociar el sistema de cualificaciones italiano con los sistemas de otros países europeos. Tiene el objetivo de **coordinar y reforzar los diversos sistemas** que contribuyen a la oferta pública de aprendizaje continuo y de los servicios para la identificación, validación y certificación de habilidades.

Con respecto a la FP para **personas con discapacidad o personas con necesidades especiales, no existen itinerarios de aprendizaje específicos.**

A los 14 años los jóvenes, incluyendo las personas con discapacidad (discapacidad moderada/leve), eligen entre educación general y FP: tienen el derecho/obligación a seguir en el sistema educativo hasta los 18 años para acumular 12 años de educación y/o una cualificación profesional.

A nivel de los estudios post-secundarios, se ofrecen los siguientes cursos de FP:

1. **Programas de cinco años (nivel 4 del Marco Europeo de Certificaciones):** en institutos técnicos que otorgan un diploma de estudios técnicos o en instituciones profesionales que otorgan un diploma de formación profesional. Los programas combinan la educación general con la FP y también pueden realizarse en la educación alternativa. Los graduados tienen acceso a estudios superiores.
2. **Cursos de tres años (Formación Profesional)** que otorgan un certificado de aptitud profesional (nivel 3 del Marco Europeo de Certificaciones); normalmente, la mayoría de personas con discapacidad eligen esta opción.
3. **Cursos de cuatro años que otorgan un diploma técnico profesional (Instituto de Empleo y Formación Profesional) (nivel 4 del Marco Europeo de Certificaciones).**

IMPLEMENTACIÓN DE LA VALIDACIÓN

Según la experiencia conjunta, parece que normalmente las personas con discapacidad no tienen consciencia de que la validación del aprendizaje no formal e informal puede ayudarles.

Sin embargo, la validación del aprendizaje no formal e informal puede afirmar la identidad de la persona y mejorar su autoestima.

COORDINACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS

Los agentes implicados en la validación del aprendizaje no formal e informal son los siguientes:

- El Ministerio de Educación
- Universidad e Investigación (MIUR) y el Ministerio de Trabajo y Políticas Sociales (MLPS), que definen las reglas generales y los principios comunes para el sistema de educación y formación.
- Regiones y Provincias Autónomas que son responsables de los programas de FP y la mayoría de programas de aprendizaje.
- Cámaras de comercio, industria y oficios
- Organismos nacionales involucrados en el proceso de reconocimiento de las cualificaciones profesionales.
- Servicios de empleo
- Operadores socio-educativos
- Instituciones/servicios educativos y formativos
- Organismos públicos y privados acreditados para proporcionar servicios de ocupación.
- SIL (Servicio de Integración Laboral) del Organismo Público

El SIL se compone de un equipo de "operadores de mediación" específicamente formados para el acompañamiento y apoyo de personas con discapacidad y/o déficit de integración social en itinerarios de integración laboral. Actúa conjuntamente con los servicios especializados del Sistema de Salud Pública, con los Distritos, con los Centros de Empleo y con las Agencias educativas, formativas y sociales del territorio. El objetivo del SIL es la integración laboral asumiendo el método de planificación personalizada, que varía en función de las necesidades de las personas.

El SIL ofrece:

- Asesoramiento y orientación para evaluar el potencial y/o las aptitudes de las personas en términos de autonomía y aprendizaje, y para la adquisición de normas básicas del empleo.
- Formación en situaciones laborales a través de períodos de prácticas.
- Mediación en la contratación, para fomentar el aprendizaje de habilidades de trabajo específicas, y para establecer y mantener una relación laboral.
- Conservación del empleo mediante seguimiento y apoyo en el lugar de trabajo.
- Fomentar la información y las iniciativas de concienciación.
- Colaboración con los Servicios de Empleo para el propósito de una aplicación efectiva de la Ley 68/99 también mediante la participación en el Comité Técnico Provincial exigida por la ley 68/99.
- Participación conjunta con los diferentes sujetos locales, en la realización de proyectos financiados por la Región, por Fundaciones y por Organismos privados de la Unión Europea para el financiamiento de acciones innovadoras y para la disseminación de nuevas prácticas.

La coordinación entre los agentes implicados no suele ser fácil, aunque el SIL trabaja para lograr una mejor cooperación.

ACTORES IMPLICADOS:

Normalmente estos perfiles están involucrados en programas de validación para personas con discapacidad:

- "Operador de mediación" SIL, se encarga del acompañamiento y apoyo en itinerarios de integración laboral, así como de monitorizar y dar apoyo en el lugar de trabajo, proporcionar asesoramiento y orientación para evaluar el potencial y/o las aptitudes de la persona en cuanto a autonomía, aprendizaje y adquisición de normas básicas para el empleo, análisis de la solicitud de empleo e identificación de las posibles tareas, selección de la oferta de trabajo para identificar los perfiles que se adecuan a las necesidades de las empresas.
- Técnico/profesor/educador, responsable de la adquisición de habilidades transversales mediante la formación.

- Organismo público/mediador del distrito, como responsable del proyecto general para las personas con discapacidad.

ESPAÑA

En el sistema educativo español existe una gran oferta de programas de FP. Sin embargo, las personas con discapacidad no tienen acceso a la mayoría de ellos (sobre todo las personas con discapacidad intelectual). La mayoría de personas con discapacidad intelectual no cumplen los requisitos o criterios de acceso.

Si nos centramos en la formación profesional de las personas con discapacidad intelectual o personas con necesidades especiales, en Cataluña actualmente hay solo 3 itinerarios formativos específicos (denominados IFE – *Itineraris Formatius Específics*) destinados a alumnos de entre 16 y 20 años (cumplidos durante el año natural en que empiezan el itinerario) con necesidades educativas específicas asociadas a una discapacidad intelectual leve o moderada que no pueden participar en programas de FP convencionales.

Estos itinerarios de FP específicos son:

- Ayudante de in Cuidador de Animales y Espacios Verdes
- Ayudante de Comercial y Servicio al Cliente
- Ayudante de Mantenimiento en Instalaciones Deportivas

Esta iniciativa se puso en marcha hace solo unos pocos años. Las oportunidades de la formación profesional para personas con discapacidad intelectual las ofrecen principalmente organizaciones que proporcionan **servicios de empleo y otros servicios para personas con discapacidad intelectual**. En este contexto, los **proveedores de servicios tienen un papel importante** a la hora de ofrecer oportunidades para el aprendizaje no formal e informal.

En Cataluña, los diferentes proveedores de servicios que ofrecen formación profesional deben estar acreditados (con un proceso de homologación conforme a los criterios reglamentarios³):

- Acreditación de las aulas y espacios donde tiene lugar la formación.
- Acreditación conforme a las especializaciones formativas⁴ (referente a contenidos, materiales, número de alumnos, etc.). Para cada especialización se requiere presentar un proyecto. Hay un catálogo (listado) de especializaciones profesionales (basado en el catálogo del SEPE - Servicio de Empleo Público Español).

³ Normativas relativas a las acreditaciones y el registro de entidades que imparten formación profesional:

<https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/entitats-i-proveidors/eines-i-recursos-per-les-entitats-de-formacio/registe-inscripcio-i-acreditacio/>

⁴ Catálogo de especialidades formativas: <https://www.oficinadetreball.gencat.cat/socfuncions/CercarEspecialitats.do>

- Acreditación del profesor/formador. Verificación del cumplimiento de ciertos requisitos relativos a la experiencia, títulos, etc. Varía en función de cada especialización.

En Cataluña hay una lista de priorización **destinada a grupos vulnerables o grupos con cualificaciones bajas**. De hecho, existe una lista de priorización por territorios. Las entidades que ofrecen formación para personas con discapacidad intelectual solamente pueden ser acreditadas para otorgar certificados de profesionalidad de nivel 1 (hay que tener en cuenta que el catálogo no solamente incluye los programas, la duración, etc., sino que también el nivel y, en caso de estar vinculado a un certificado profesional, contiene una normativa específica). Se conoce por el nombre de FOAP⁵ – *Formació d’Oferta en Àrees Prioritàries - Formación de Oferta en Áreas Prioritarias*)

Las organizaciones pueden elegir (en función de sus capacidades y sus preferencias) ser acreditadas o acceder al registro sin ser acreditadas. Esto implica que haya dos tipos de entidades:

1. **Entidades o centros de formación acreditados:** que proporcionan formación destinada a obtener el certificado de profesionalidad, y que cumplen los requisitos establecidos en los reglamentos específicos de cada certificado (y las que el Servicio de Ocupación de Cataluña – SOC pueda determinar de modo complementario).

Si se solicita acreditación para impartir los cursos de los certificados de profesionalidad, el personal técnico del SOC, antes de responder a la solicitud, llevará a cabo una visita para verificar si el centro o institución dispone de los espacios e instalaciones necesarios para ello.

2. **Las entidades o centros de formación certificados** son aquellas entidades que proporcionan formación no conductiva para la adquisición de certificados de profesionalidad y que cumplen los requisitos definidos por el SOC.

Si se requiere el registro para impartir formación especializada no destinada a obtener un certificado de profesionalidad, esta presentación debe incluir la declaración responsable de disponer de las instalaciones y recursos humanos suficientes para garantizar la formación, tanto teórica como práctica. Asimismo, es necesario presentar la acreditación del pago de las tarifas correspondientes que permita iniciar la actividad. Esto implica la inscripción en el registro de entidades formativas, sin perjuicio de la posterior supervisión del cumplimiento de los requisitos.

Por otro lado, y en relación con los diferentes programas de que consta el sistema catalán, el programa *Acredita’t* se basa solamente en la experiencia, no en la formación en sí misma. Este

⁵ FOAP: <https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/soc/ambits/formacio-professional-per-a-locupacio/formacio-doferta-en-arees-prioritaries-foap/>

programa también tiene algunas líneas para las personas con discapacidad intelectual, y se basa en la acreditación de competencias solamente por la experiencia.

IMPLEMENTACIÓN DE LA VALIDACIÓN

Normalmente las personas con discapacidad intelectual **no tienen muchas aspiraciones de obtener cualificaciones**, y le dan poca importancia a la carrera profesional. A veces el sentimiento es que ya han renunciado a ella debido a las dificultades y las barreras que se encuentran.

Normalmente, cuando los cursos/programas de formación están gestionados por las entidades como proveedores de servicios se relacionan con itinerarios de inclusión. Este es el enfoque **más interesante** para las personas con discapacidad intelectual, es decir, **cuando la formación se asocia a un programa de inserción laboral** (y tiene el apoyo de un programa de empleo). La formación suele ser el primer paso en el itinerario de inserción laboral, y el hecho de encontrar un empleo es el objetivo principal, más que obtener un título o un diploma.

Existe una necesidad de reconocimiento para mejorar la autoestima y afirmar la identidad personal. A la mayoría de personas con discapacidad les gusta recibir reconocimiento por la formación que han realizado.

Además, durante los cursos de formación y desde el inicio de los mismos, los participantes aprenden a trabajar habilidades transversales. Esto les ayuda mucho a fortalecer su autoconocimiento, responsabilidad, iniciativa y comunicación, entre otros.

Actualmente la única opción para acceder a formación profesional formal es a través de los itinerarios IFE. Pero, tal como se ha mencionado anteriormente, solamente hay 3 opciones y solo en unos pocos centros. Este programa está dirigido a personas de 16 a 20 años de edad con necesidades especiales. En Girona, por ejemplo, en la actualidad hay un instituto que ofrece un IFE.

Al cumplir los 20 años, no hay ninguna opción formal de acceder a un programa de FP. Las opciones son **estudios no formales o informales a través de programas de inclusión y ocupación ofrecidos por proveedores de servicios y entidades del sector terciario**.

Por último, la mayoría de nuestros cursos de formación profesional tienen relación con un itinerario de inclusión laboral, puesto que el empleo tutelado es absolutamente necesario para la mayoría de las personas con discapacidad intelectual.

Agentes implicados en el proceso de validación:

- Servicio de Ocupación Pública de Cataluña (SOC) – Departamento de Empleo (Generalitat de Catalunya). Este organismo es el responsable de las acreditaciones de las organizaciones y los certificados de profesionalidad.
- Empresas – en especial para los períodos de prácticas, en caso de que los programas de FP los incluyan. La mayoría de itinerarios formativos del Catálogo incluyen períodos de prácticas; de hecho, sobre el papel son de libre elección, pero las organizaciones que reciben fondos para impartir cursos de formación se comprometen a encontrar plazas de prácticas para un determinado número de alumnos. Además, en la mayoría de programas con financiación pública (p. ej. SIOAS, FOAP) exigen cartas de apoyo de las empresas y empleadores.
- Entidades formativas acreditadas
- Entidades formativas certificadas
- Proveedores de servicios para personas con discapacidad intelectual que proporcionan programas de orientación y formación (u otras organizaciones acreditadas y certificadas)
- Institut Català de Qualificacions Professionals - ICQP (Instituto Catalán de Cualificaciones Profesionales): entendemos que se trata de la institución principal, por encima del SOC. Así pues, puede haber una coordinación entre el ICQP y el SOC (pero no tenemos constancia de ello, habría que comprobarlo). Por consiguiente, existe una colaboración entre Empleo (SOC) y Educación (ICQP).
- El Consell Català de Formació Professional – Consejo Catalán de Formación Profesional es el órgano consultivo y asesor en materia de formación profesional, no vinculante, de la Generalitat de Catalunya, con la participación de las organizaciones empresariales, los sindicatos y las entidades públicas implicadas, en relación con todos los cursos de formación profesional, tanto reglados como no reglados, asignados al Departamento de Educación.

Además de Empleo y Educación, hay otros departamentos y áreas involucrados que proporcionan apoyo. Recibimos usuarios de diferentes servicios:

- EAP (Equip d'atenció persones amb dificultats especials, equipo de profesionales en escuelas e institutos para apoyar a las personas con necesidades especiales) – nivel educativo.

- SEMSDI (Red de salud mental) – Nivel sanitario
- Servicios sociales municipales – Nivel de servicios sociales

El centro de la acción suelen ser las organizaciones o centros que imparten la formación. Siempre hay un tutor (coach) que conecta al participante con todos los recursos.

En cuanto a la coordinación de los agentes implicados, se gestiona en Cataluña, pero esta coordinación sigue necesitando mejoras y en especial adaptarse a las necesidades de las empresas, preservando los intereses de los usuarios.

ACTORES INVOLUCRADOS

EN general, para los itinerarios ofrecidos en programas de empleo tutelado (incluyendo la formación profesional) se dispone de un equipo compuesto por:

- Un tutor (formación transversal, más orientado hacia la adquisición de habilidades interdisciplinarias, y orientación para las personas a nivel de buscar trabajo)
- Técnico Formador/profesor (especialista en la actividad, profesional de la especialización)
- Buscador (conecta las oportunidades del mercado laboral con la persona)

GRECIA

En Grecia, actualmente **no existe un marco nacional exhaustivo para la certificación del aprendizaje no formal e informal**. Sin embargo, el EOPPEP <https://www.eoppep.gr/index.php/en/> (JMD 119959/H/20.10.2011 y [Ley 4115/2013](#)) es el Organismo Nacional para la Certificación de Cualificaciones y la Orientación Profesional, un órgano estatutario global que invierte en mejorar la calidad, la eficiencia y fiabilidad de los servicios de formación continua en Grecia. El EOPPEP opera bajo la supervisión del Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos, y tiene sede en Atenas. Proviene de la fusión de tres órganos nacionales, todos bajo la supervisión del mismo ministerio: el Centro Nacional para la Acreditación de Proveedores de Formación Continua (EKEPIS), la Organización Nacional para la Certificación de Cualificaciones (EOPP) y el Centro Nacional para la Orientación Profesional (EKEP). La autoridad nacional recientemente establecida (2011) responde a la apremiante necesidad de crear y mantener un marco político holístico e interrelacionado para el desarrollo de la formación continua y la certificación de las cualificaciones en Grecia, con vínculos en el libre mercado y respondiendo a las necesidades de los ciudadanos. Su misión se orienta a asociar la FP con las necesidades del mercado laboral, actualizando las cualificaciones profesionales de las personas, reforzando sus perspectivas de empleo y fortaleciendo la cohesión social. El EOPPEP desarrolla e implementa el Sistema Nacional de Acreditación y Certificación para los estudios no formales, incluyendo la formación profesional inicial y continua y la educación para adultos, y proporciona apoyo científico a los servicios de Orientación Profesional y Asesoría en Grecia.

A nivel más analítico, el EOPPEP pretende garantizar la calidad de:

- Proveedores acreditados que implementan programas de FP, desarrollados conforme a estándares y especificaciones homologadas, basados en perfiles ocupacionales acreditados y empleando a formadores para adultos acreditados, con la ayuda de Profesionales de los Servicios de Apoyo para grupos sociales en situación de vulnerabilidad.
- Conocimientos, habilidades y competencias acreditadas adquiridas a través de itinerarios de aprendizaje no formal e informal y certificación de las cualificaciones.
- **Servicios de orientación profesional y asesoría:** servicios y herramientas viables para apoyar a los ciudadanos de cualquier edad, así como herramientas de educación informativa conforme a las últimas aplicaciones las TIC.

La participación de Grecia en un estudio sobre las habilidades de los adultos organizado por la Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OECD) con el apoyo de la Comisión

Europea se inició el 31 marzo en la conferencia “Mapeo de la escasez de habilidades, planificando el futuro” que tuvo lugar en Atenas.

El estudio, conocido como ‘estudio sobre las habilidades de los adultos’ (PIAAC), evaluó el nivel de competencias en habilidades básicas clave entre aproximadamente 5.000 adultos y la frecuencia con la que estas habilidades se utilizaban en el lugar de trabajo.

Los resultados iniciales de todos los países en la primera ronda se publicaron en octubre de 2013. Según los mismos, el desarrollo de habilidades y el aprendizaje continuo disminuyen notablemente con la edad. Esto es preocupante para Grecia y otros países europeos, que tienen una mano de obra cada vez más envejecida que necesita ponerse al día con los desarrollos tecnológicos y organizativos.

En la actualidad no existe acreditación para la formación no formal e informal centrada en las personas con discapacidad. Estas personas no quedan excluidas de los procedimientos destinados a la población general, pero estos procedimientos no son adecuados para que ellos los sigan. La falta de referencias sobre la validación del aprendizaje no formal e informal, centrado en las personas con discapacidad, en las páginas oficiales equivalentes del CEDEFOP, es indicativo de la ausencia de políticas en relación con este asunto.

IMPLEMENTACIÓN DE LA VALIDACIÓN

La ley correspondiente (4547/18, artículos 88 y 89)) solo ha cambiado hace poco, obligando a la acreditación de las cualificaciones en algunas profesiones (p. ej. las relacionadas con los Institutos de Formación Profesional – IEK) por parte del EOPPEP. No hay respuesta al interés de las personas con discapacidad, puesto que no existen procedimientos adecuados para ellos.

La certificación (o la ausencia de ella) puede afectar directamente a la **autoestima** de las personas con discapacidad. La acreditación les otorgaría derechos profesionales, con lo cual **tendrían más fácil acceso al libre mercado laboral**.

Un hecho fundamental que caracteriza a la sociedad griega es la necesidad de que un trabajador joven o más viejo posea un título – certificado que acredite la evaluación de sus competencias en un dominio concreto. Es **difícil que un empleador tenga confianza en su empleado sin un certificado que demuestre que ha recibido formación y que es capaz de realizar tareas dentro de este campo**. Se trata de una mentalidad que ha ido proliferando durante décadas y las familias griegas han invertido dinero y esfuerzos para que sus hijos puedan ir a la universidad o a la escuela técnica.

Políticas en el contexto griego

En Grecia, durante los últimos 50 años el Ministerio de Educación, Investigación y Asuntos Religiosos ha establecido un gran número de leyes relacionadas con la educación especial e inclusiva.

La ley 3699, establecida en 2008, decretaba que todas las personas con NEE (Necesidades Educativas Especiales) tuvieran acceso a educación gratuita, obligatoria y actualizada en cualquier nivel educativo (Revista Oficial de la República Helénica, 2008). De conformidad con esta ley, la implementación de los principios de **“diseño para todos”**, destinados a garantizar la accesibilidad de los alumnos con NEE, es obligatoria durante el diseño de las intervenciones o la elección del equipo (Revista Oficial de la República Helénica, 2008, p. 281). En esta ley los K.D.A.Y. se renombraron como Centros de Diagnóstico, Evaluación y Apoyo (conocidos como K.E.D.D.Y.) para alumnos con NEE. El principal cambio que implicó esta ley es la mejora de los equipos interdisciplinarios del personal de los K.E.D.D.Y., que pasaron a ser los responsables de diagnosticar a los alumnos con NEE y de diseñar, conjuntamente con sus profesores, las intervenciones más apropiadas (Karamitopoulos, 2015).

Esta ley decreta que **los estudiantes con NEE leves pueden educarse en escuelas convencionales**, teniendo disponibles tres opciones de apoyo (Revista Oficial de la República Helénica, 2008). La primera opción es asistir a clases regulares y recibir la educación de un tutor que estará en constante cooperación con el K.E.D.D.Y. y los consejeros de las escuelas convencionales o especiales para proporcionarle apoyo efectivo (ibid.). La segunda opción indica que los alumnos con un diagnóstico oficial de los K.E.D.D.Y. pueden asistir a clases convencionales teniendo el apoyo complementario de un profesor especialista (ibid.). La última opción es la derivación parcial a unidades de integración organizada especial ubicadas en la escuela donde los alumnos con o sin diagnóstico del K.E.D.D.Y. puedan asistir (Soulis et al., 2016). Las unidades de integración también se describen en la literatura internacional en otros términos, como “clases inclusivas” o “aulas de recursos” (Anastasiou y Polychronopoulou, 2009). Los alumnos con necesidades especiales severas deben educarse en entornos diferentes a las aulas convencionales, es decir, en **escuelas especiales o incluso en casa** en los casos de problemas graves de salud que les impidan asistir a la escuela (Revista Oficial de la República Helénica, 2008).

La ley más reciente, 4368 (2016), **destacaba la necesidad de implementar programas de inclusión en las escuelas griegas**. En concreto, el artículo 82 fomenta la educación inclusiva subrayando la necesidad de educar a todos los alumnos en clases convencionales implementando programas que

cumplan las necesidades tanto de los alumnos de escuelas convencionales como los de escuelas especiales (Revista Oficial de la República Helénica, 2016).

Por supuesto Grecia trabaja para cumplir los estándares internacionales en relación con la educación inclusiva y fomenta valores fundamentales de inclusión como la equidad y la diversidad de cada alumno (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014; Kitsou, 2015). No obstante, Grecia sigue estando en **una fase inicial en cuanto a inclusión puesto que no se entiende como es debido en el contexto griego** (Tsakalou et al., 2018). La literatura indica que la legislación existente pretende establecer la inclusión en un sistema educativo y una cultura de escuela que no están preparados para ello (Symeonidou y Pthiaka, 2014). Indicativamente, los términos empleados en la ley 3699/2008 sobre inclusión son bastante difusos y nada sistemáticos (Lampropoulou, 2008; Tsakalou et al., 2018). Esta ley prioriza el diagnóstico, insertando varias especialidades médicas en las estructuras de la educación especial, mientras que la intervención en el sistema educativo está infravalorada, puesto que los educadores asumen con resignación las decisiones de los especialistas del K.E.D.D.Y. (Lampropoulou, 2008). De este modo, los alumnos se clasifican en base a su patología en lugar de sus necesidades educativas o sus fortalezas (ibid.) y, aparentemente, existe una orientación general basada en aspectos médicos (Lampropoulou et al., 2005).

Hay mucha confusión en relación con el significado de inclusión, que se originó a partir de los documentos sobre política inclusiva, en los que la definición de inclusión era bastante difusa (Tsakalou et al., 2018).

DESAFÍOS

Las pruebas sugieren que el **sistema educativo y los currículos griegos** impiden a los profesores implementar la inclusión (Coutsocostas y Alborz, 2010). El currículo escolar es obligatorio y el mismo para todas las escuelas, y se exige que todos los profesores lo sigan estrictamente (Vlachou, 2006). La inflexibilidad del currículo, junto con su filosofía en gran medida orientada hacia los exámenes, impide a los profesores tomar iniciativas y les insta a usar métodos docentes tradicionales (Zoniou-Sideri et al., 2006). Esto tiene como resultado un **sistema educativo centrado en los profesores, que se basa en el seguimiento del currículo y los exámenes**. Estos últimos normalmente van acompañados sistemas de evaluación desactualizados que fomentan “el aprendizaje de memoria” (Tsakalou et al., 2018, p.7) y una elevada competencia entre alumnos (Zoniou-Sideri et al., 2006).

Probablemente el desafío más importante es **la falta de financiación**, puesto que tanto escuelas como profesores carecen de las infraestructuras apropiadas para implementar la inclusión (Koutrouba et al., 2008). Las escuelas griegas no están bien equipadas para acomodar y apoyar a todos los alumnos (Anastasiou y Polychronopoulou, 2009).

Otro desafío es la falta de formación adecuada en relación con la inclusión y el apoyo de los alumnos con NEE. La inclusión requiere una **formación continua y sistemática para poder ser implementada**, pero los profesores no reciben esta formación. La literatura destaca el hecho de que los profesores griegos quieren promulgar la inclusión en sus aulas, pero no reciben ninguna clase de formación al respecto (Koutrouba et al., 2008). Esta falta de formación hace que tengan poca eficacia, puesto que no se sienten para nada preparados para adoptar un concepto nuevo como es la inclusión, y a veces esto genera una percepción negativa de la propia inclusión (Tsakiridou y Polyzopoulou, 2014).

RECOMENDACIONES

En primer lugar, las escuelas **deben reformarse según corresponda a las necesidades de todos los alumnos** (Angelides y Stylianou, 2011). Esto significa que debe crearse una nueva infraestructura y las escuelas deben recibir suficiente financiación para poder adquirir equipamiento especial que permita acomodar a los alumnos con discapacidad y que ayude a los profesores a crear un ambiente más inclusivo (Koutrouba et al., 2008).

El sistema educativo griego debe volverse **más flexible** para proporcionar a los profesores la oportunidad de tomar iniciativas y examinar de manera crítica cuáles son los métodos más apropiados para facilitar material educativo basado en las necesidades de cada alumno (Koutrouba et al., 2008). El hecho de tener unos currículos más flexibles hará que la filosofía de los sistemas educativos **se vuelva menos académica** y permitirá que los profesores impartan a todos sus alumnos una educación más holística que se centre en el desarrollo socioemocional, salvo en los aspectos cognitivos (Farrell et al., 2007).

Así pues, el Ministerio de Educación, que es el responsable absoluto de los asuntos educativos, debe implementar seminarios de formación con carácter experimental, con el propósito de actualizar a todos los profesores de educación secundaria convencionales en relación con las necesidades de los alumnos con NEE y dotarlos de las estrategias apropiadas para la inclusión efectiva de los mismos (Koutrouba et al., 2008; Coutsocostas y Alborz, 2010).

Para que las escuelas mejoren y los profesores logren una cooperación efectiva y puedan implementar la inclusión, tal como se ha expuesto arriba, es esencial poner en práctica un plan de liderazgo escolar distribuido (MacBeath, 2006; Obiakor et al., 2012). Los profesores no pueden hacerlo si no comparten responsabilidades en el contexto escolar. Cuando unas pocas personas asumen la responsabilidad de liderar la escuela e implementar la inclusión, es más posible que se cometan errores y que se genere una sensación de inflexibilidad (Hargreaves y Fink, 2003; Harris, 2008; Harris y Spillane, 2008). Así, de conformidad con el liderazgo distributivo, debe dotarse al personal docente de la oportunidad de participar en la toma de decisiones y asumir papeles de liderazgo en varios sectores dentro de la comunidad escolar para mejorar el funcionamiento de la escuela en cuanto a la implementación de políticas de inclusión (Savva y Angelides, 2011).

Se ha demostrado que los conocimientos comunes y los valores compartidos en relación con la inclusión son elementos clave para su implementación efectiva (Curcic et al., 2011). Desgraciadamente, los documentos de la política griega no ofrecen una definición clara de inclusión, lo cual tiene como resultado una confusión generalizada representada por los diferentes entendimientos y prácticas de los profesores en lo que refiere a la inclusión (Tsakalou et al., 2018). Por este motivo, es esencial que las políticas de inclusión sean más claras en cuanto al significado de inclusión y las prácticas que deben seguirse para su implementación efectiva, ayudando así a los miembros de la escuela a seguir un itinerario común hacia la inclusión (Ainscow et al., 2012).

Además, la certificación aumenta las oportunidades de encontrar trabajo para las personas con discapacidad. Los beneficiarios que estudian en el “Margarita” u otras entidades similares, únicamente reciben una confirmación por escrito de su participación en las actividades del “Margarita”, que no se corresponde con un certificado de las habilidades profesionales que han adquirido.

Las personas con discapacidad intelectual que desean **continuar con su educación tras completar sus estudios en escuelas especiales para adquirir habilidades profesionales, tienen las siguientes opciones**. Pueden matricularse en una de las 8 Escuelas Públicas de Formación Profesional (TEE) o en uno de los 16 Talleres Especializados de Formación Profesional (EEEEK). Al graduarse en un EEEK, la persona obtiene un certificado/título equivalente al Certificado de Educación Secundaria, pero esto no les da acceso a seguir estudiando en el Instituto. También reciben un Certificado de Formación Profesional de Nivel 1.

Las personas con discapacidad intelectual también pueden **inscribirse en las clases ofrecidas por talleres profesionales que organizan ONG y asociaciones de padres**. Estos talleres proporcionan

servicios educativos fuera del sistema educativo nacional. Se establecieron como entidades legales de derecho privado por iniciativa de padres y a veces con subsidios estatales o, desde 1981, con el apoyo de los programas europeos. Su papel es el de proporcionar programas para la evaluación de las habilidades de las personas, apoyo educativo, programas para fomentar el cuidado de uno mismo, la independencia y la integración social de las personas con discapacidad, así como programas de formación y rehabilitación profesional. Las condiciones y procedimientos para la integración de las personas en estos talleres los determina cada centro por su cuenta. Cada centro decide también los profesionales que necesita para su personal, que pueden ser psiquiatras, psicólogos, trabajadores sociales, pedagogos especiales, terapeutas ocupacionales, terapeutas orales y artesanos.

Otro modelo de rehabilitación ocupacional es el empleo tutelado, implementado sobre todo por los centros de FP “Margarita” y “la Fundación Theotokos”.

Las organizaciones no gubernamentales que ofrecen programas de formación y rehabilitación profesional para personas con discapacidad también evalúan el progreso de sus graduados, **en base a las habilidades profesionales, el comportamiento, la consistencia y el conocimiento profesional de cada persona**. Estas valoraciones pueden darnos un retrato completo de la promoción de una persona en el mercado laboral. Las evaluaciones se complementan con el período de prácticas, donde el alumno participa en un curso formativo de orientación profesional, solución de problemas en entornos profesionales y diligencia profesional.

La valoración final sobre la preparación del alumno para su rehabilitación profesional se realiza tras finalizar las prácticas. El proceso de evaluación de la capacidad del alumno para el trabajo suele hacerlo un equipo interdisciplinario junto con los formadores de los talleres de formación profesional.

Dentro de la Organización para el Empleo de las Personas (OAED), se desarrollan programas de formación en tres escuelas de FP para personas con necesidades especiales, con una capacidad total de 300 alumnos. Supuestamente están adaptados a los desarrollos y necesidades del mercado laboral, así como a las características específicas de los alumnos.

COORDINACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS

Agentes implicados en el proceso de validación:

- Organización Nacional para la Certificación de Cualificaciones y la Orientación Profesional (EOPPEP)
- Secretaría General para el Aprendizaje Continuo, que actúa como la autoridad ejecutiva para el Aprendizaje Continuo en Grecia
- Entidades no públicas, que proporcionan servicios de inspección y certificación de productos
- Empresas privadas, que proporcionan servicios que pueden ofrecer las personas con discapacidad

No existe una relación estructurada entre estos agentes implicados. Los programas se implementan a iniciativa de las entidades/proveedores de servicios para personas con discapacidad.

Los agentes implicados no gestionan esta coordinación demasiado bien y, a veces, diferentes proveedores de servicios implementan programas similares sin tener conocimiento de que el programa está siendo implantado por otro proveedor. Esto provoca una mala gestión de los recursos humanos y materiales. Estos agentes implicados deberían informarse entre sí en cuanto a los programas implementados, y tal vez unir fuerzas.

ACTORES INVOLUCRADOS

Los profesionales que trabajan en centros como el “Margarita” (proveedores de servicios para personas con discapacidad) son quienes toman la iniciativa de implementar los programas en cuestión.

CAPÍTULO III

Entrevistas con los agentes implicados

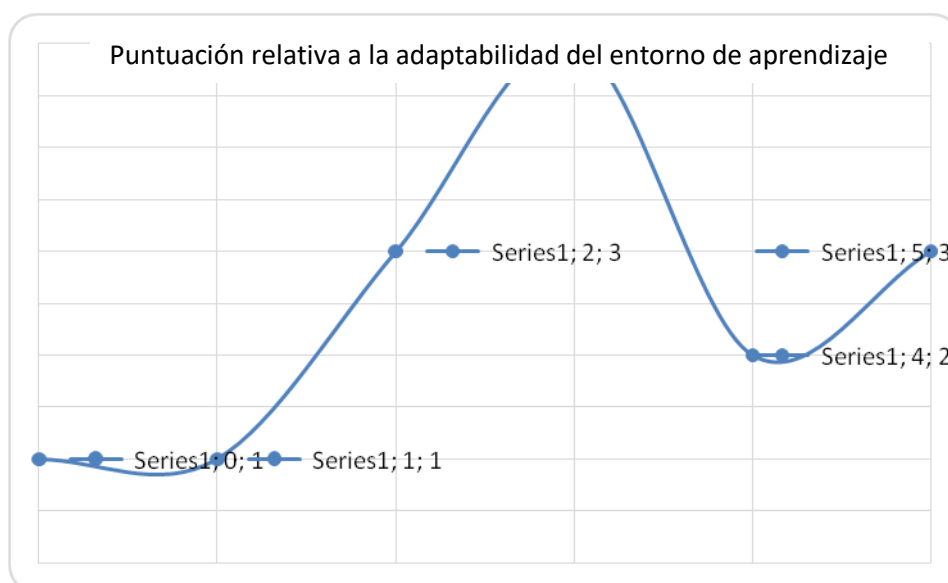
Con tal de abordar exhaustivamente la complejidad de los diferentes sistemas, tanto a nivel nacional como europeo, el consorcio acordó entrevistar a los agentes implicados con conocimientos en el campo de la validación y certificación del aprendizaje no formal e informal para personas con discapacidad.

Se programó la encuesta con el partenariado y se contactó con catorce agentes implicados a nivel europeo en Italia, Grecia y España. Los agentes que respondieron a la entrevista eran representantes del sistema educativo formal, representantes del sistema educativo informal, universidades (haciendo hincapié en la discapacidad o en temas de igualdad), agencias de certificación/validación y autoridades públicas responsables de la educación en varios países y en el ámbito europeo.

Posteriormente se analizaron las respuestas empleando un análisis comparativo, es decir, comparando los diferentes puntos que pusieron en relieve los agentes implicados y tratando de encontrar aspectos en común y discordancias.

Los resultados son los siguientes:

ENTORNO DE APRENDIZAJE ACTUAL EN CUANTO A ADAPTABILIDAD A LAS NECESIDADES INDIVIDUALES DE LOS ALUMNOS



El primer resultado destacable que podemos subrayar del cuestionario de los agentes implicados es la puntuación relativa a la adaptabilidad del entorno de aprendizaje a las necesidades individuales de los alumnos. Aquí podemos ver que la puntuación media es de 3,23, con la mayoría de respuestas por debajo del 4. Por tanto, podemos decir que hay un descontento general con respecto a la adaptabilidad del entorno de aprendizaje.

Los agentes de España comentaron también que mientras ellos mismos trataban de adaptar su propio programa de aprendizaje, la situación general del país no es tan buena. Puede que sí sea buena también para otros agentes que han dedicado esfuerzos a trabajar para una mejor adaptabilidad del entorno de aprendizaje, pero reconocen que el contexto de su país no refleja estos resultados.

GARANTIZAR QUE LOS PROFESORES Y PROFESIONALES PUEDEN ADAPTAR EL APRENDIZAJE NO FORMAL

Cuando se les preguntó qué se podría hacer para garantizar que los profesores y profesionales tienen los conocimientos, capacidad y creatividad para adaptar el aprendizaje no formal a personas con necesidades especiales y/o discapacidad, los agentes señalaron dos problemas principales:

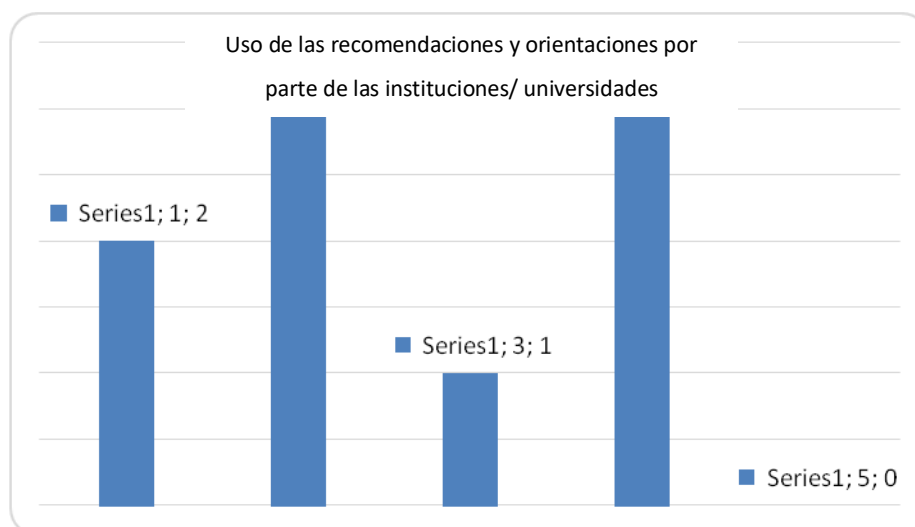
1. Formación de los profesores. Los profesores deben formarse, ya sea durante su educación o más adelante, para poder pensar de manera creativa e innovadora sobre cómo adaptar sus clases y sus exámenes. Esto incluye formación relativa tanto a nuevos posibles currículos para personas con dificultades de aprendizaje como al modo de enseñar a las personas con discapacidad. Los agentes señalaron también que las personas con discapacidad tienen necesidades diferentes, cosa que la formación debe tener en cuenta, y los profesores deberían involucrarse y ser capaces de satisfacer las diferentes necesidades.
2. Cambios contextuales: Todo esto no puede conseguirse sin hacer cambios contextuales. Los diferentes agentes implicados deberían unir fuerzas para realizar progresos y avanzar en el modo cómo se desarrolla el aprendizaje para facilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual.

INCLUIR A PERSONAS CON DISCAPACIDAD SIN EXCLUIRLAS DE LA VALIDACIÓN CONVENCIONAL

¿Cómo garantizar que la validación del aprendizaje no formal e informal puede adaptarse a las personas con discapacidad intelectual sin excluirlas de la validación convencional?

En primer lugar, se volvió a insistir en que las personas con dificultades de aprendizaje tienen necesidades específicas, y que las certificaciones para personas con discapacidad intelectual deben tener en cuenta sus limitaciones de aprendizaje a la hora de evaluar sus conocimientos, p. ej. permitiendo que una persona de apoyo acompañe al alumno al examen, o bien optando por preguntas basadas en imágenes en lugar de texto, o incluso, según comentan algunos agentes, utilizando tests estandarizados. Varios agentes apuntaron también que las personas con discapacidad intelectual tienen una excelente capacidad para trabajar tanto con herramientas físicas como con ordenadores.

USO DE LAS RECOMENDACIONES Y ORIENTACIONES POR PARTE DE LAS INSTITUCIONES/ UNIVERSIDADES



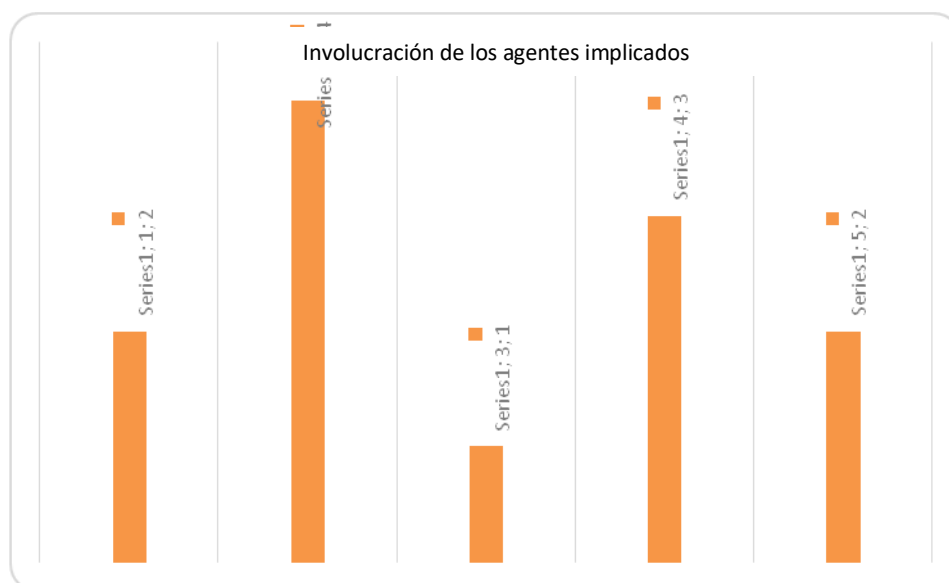
Al preguntarles en qué medida las instituciones o universidades usan las orientaciones o recomendaciones existentes, podemos ver que ningún agente dijo que este uso fuera perfecto, sino que la mayoría respondieron con los valores 2 y 4, lo cual nos lleva a pensar que a veces, o a menudo, tratan de seguir estas recomendaciones, pero en realidad no es algo que se use como sería deseable.

HERRAMIENTAS DISPONIBLES PARA LA CUALIFICACIÓN

Los agentes informan de dificultades en la existencia de herramientas para la cualificación para personas con discapacidad intelectual. Hay algunas herramientas, pero no suelen usarse mucho, y existen experiencias prometedoras en proyectos que apoya la UE, pero no están recogidos de forma sistemática.

Desgraciadamente, en Grecia no existen herramientas o procedimientos para la validación de las habilidades profesionales de personas con discapacidad adquiridas a través de la experiencia y los programas de aprendizaje no formal e informal. En Italia, parece que el sistema universitario no prioriza esta cuestión, mientras que en España existen algunas pautas gubernamentales para la cualificación, pero no son perfectas.

INVOLUCRACIÓN DE LOS AGENTES IMPLICADOS



Los agentes implicados discrepan a la hora de pensar en su propia involucración con la accesibilidad, la educación inclusiva y la propia validación. La mayoría responden que se involucran a veces, pero el promedio es bastante neutro.

Al preguntarles qué se podría hacer para mejorar la coordinación de los agentes implicados para obtener mejores servicios y orientación para los alumnos con necesidades especiales en caso de que hubieran respondido por debajo de 3, los agentes comentaron muchas posibilidades interesantes.

1. Establecer plataformas ampliadas donde los agentes de varias áreas y campos de experiencia pudieran intercambiar información e ideas y formar grupos para solucionar determinados problemas.
2. Evaluar las necesidades personales de las personas con discapacidad.
3. Involucrar a todos los agentes implicados (incluyendo a las personas con discapacidad y sus familias) en todos los procesos de toma de decisiones.

En resumen, las autoridades, personas con discapacidad intelectual y sus familias/personal de apoyo y otros agentes implicados deben unirse al debate para intercambiar ideas y generar una estrategia sobre cómo adoptar la educación inclusiva en el sistema convencional. También podría ser beneficioso el hecho de disponer de unas directrices estandarizadas.

FORMACIÓN PARA LOS PROFESIONALES DE LA VALIDACIÓN

En referencia a la formación para los profesionales de la validación sobre las necesidades de las personas con discapacidad, hay algunos cursos especializados en los campos de la medicina y la salud (por ejemplo terapia oral, fisioterapia) que reconocen las necesidades especiales de este grupo de alumnos, pero son muy minoritarios y se centran más en los aspectos médicos que no en el desarrollo/formación de la persona y sus habilidades.

La interconexión y el intercambio de buenas prácticas entre profesionales y países parece ser una buena solución para garantizar la accesibilidad del proceso de validación. La formación para profesores también se ve como una posible solución.

Los formadores propuestos serían profesionales con experiencia en educación especial, o profesionales en la materia que se está enseñando que además tengan las habilidades para trabajar con personas con discapacidad intelectual.

En cuanto al formato de la formación, los agentes propusieron algunas ideas concretas:

1. Crear un entorno de aprendizaje atractivo y adaptado mediante la introducción de más pausas y tareas diversificadas, en contraste con la formación de escritorio/lección.
2. Crear un currículo adaptado diseñado especialmente para llegar a personas con discapacidad. Al crear este currículo deberíamos tener presente que los objetivos de aprendizaje deberán adaptarse y que este proceso variará en función de la discapacidad.

3. Invertir en la coordinación entre los agentes implicados: solamente involucrando a todos los actores pertinentes podremos crear de manera efectiva un entorno inclusivo para la formación. El diálogo entre agentes es una importante fuente de modos de aprendizaje para optimizar los programas formación.

CAPÍTULO IV

Conclusión

A pesar de los esfuerzos tanto en la legislación como en la práctica, el recorrido hacia la inclusión en la formación no formal e informal sigue todavía muy lejos de su fin. La falta de adaptación de la formación a las necesidades específicas de las personas con discapacidad intelectual, los problemas de coordinación entre los agentes responsables de la formación no formal e informal y la ausencia de una respuesta multidisciplinaria e integrada para generar una respuesta diferente se señalan como las principales dificultades a la hora de lograr la inclusión.

Se insistió repetidamente en uno de los principales problemas que tiene un impacto en todo el sistema, como es la falta de coordinación entre los agentes implicados. La comunicación es limitada, lo cual dificulta poder compartir buenas prácticas, sobre todo cuando hay diferentes entidades involucradas (autoridades públicas, proveedores de servicios, centros de formación).

Otra conclusión importante es que en la mayoría de los países participantes, raramente se adapta la formación a las necesidades individuales y sistemáticamente se utilizan currículos rígidos y exámenes estándar.

Sin embargo, podemos ver muchos apuntes positivos para el futuro. En primer lugar, la formación para personas con discapacidad suele ser impartida por proveedores de servicios que también tratan de crear estos programas como una herramienta para facilitar mejores oportunidades de acceder a un empleo. Esto es especialmente interesante cuando los cursos se combinan con empleo tutelado.

La segunda y más esperanzadora conclusión de este informe es el modo cómo nuestro proyecto, EQUALvet, puede ofrecer una solución a todos los problemas mencionados, poniendo en práctica acciones concretas orientadas a:

- Crear un entorno de aprendizaje más adaptado que responda a las necesidades individuales
- Diseñar un currículo específico adaptado a las personas con discapacidad.
- Involucrar a todos los actores implicados en la creación de un entorno inclusivo para la formación

Así pues, parece claro que existe una necesidad de oportunidades y programas de formación adaptados al contexto si queremos superar las dificultades arriba mencionadas. Los diferentes agentes implicados deberían unir fuerzas para realizar progresos y avanzar en el modo cómo se

desarrolla la formación, con el objetivo de facilitar la inclusión de personas con discapacidad intelectual. El proyecto EQUALvet tendrá un papel crucial en los países miembros a la hora de iniciar este debate, Sin embargo, debería ser un debate transversal en otros países europeos si aspiramos a una UE totalmente inclusiva.

BIBLIOGRAFÍA

Investigación en España:

<https://serveiocupacio.gencat.cat/ca/entitats-i-proveidors/eines-i-recursos-per-les-entitats-de-formacio/registe-inscripcio-i-acreditacio/>

<http://queestudiar.gencat.cat/ca/estudis/ife/>

https://www.institutmontilivi.cat/articles/oferta-formativa/Itineraris-formatius-espec%C3%ADfics/IFE_12_abril_2019.pdf

Investigación en Grecia:

Anastasiou, D. & Polychronopoulou, S., 2009. Identification and Overidentification of Special Learning Disabilities (Dyslexia) in Greece. *Learning Disability Quarterly*, 32(2), pp.55–69.

Angelides, P. & Stylianos, T., 2011. Teachers' training in inclusive education [Η εκπαίδευση των εκπαιδευτικών στη συμπεριληπτική εκπαίδευση]. En: Angelides, P., 2011. *Pedagogies of inclusion [Παιδαγωγικές της συμπερίληψης]*. Zefiri: Diadrassi.

Hargreaves, A. & Fink, D., 2003. Sustaining leadership. *Phi Delta Kappan*, 84(9), pp.693–700.

Harris, A., 2008. *Distributed school leadership developing tomorrow's leaders*. Londres: Routledge.

Harris, A. & Spillane, J., 2008. Distributed leadership through the looking glass. *Management in Education*, 22(1), pp.31–34.

Karamitopoulos, T., 2015. Educational policy for diversity in Greece: a review of the legislative framework [Εκπαιδευτική πολιτική για την ετερότητα και τη διαφορετικότητα στην Ελλάδα: μία ανασκόπηση του θεσμικού πλαισίου]. *Panhellenic Congress of Education Sciences*, 2015, 569-577.

Kitsou, G., 2015. Special Education in Greece with an emphasis on the inclusive framework: Presentation, critical and documented proposals for linking theory to educational policy and practice [«Η Ειδική Αγωγή στην Ελλάδα με έμφαση στο ενταξιακό πλαίσιο: Παρουσίαση, κριτική και τεκμηριωμένες προτάσεις για σύνδεση της θεωρίας με την εκπαιδευτική πολιτική και πρακτική»]. Disponible en:

<https://georgiakitsoumath.weebly.com/uploads/4/5/6/6/45664067/%CE%A3%CE%A5%CE%9D%CE%95%CE%9A%CE%A0%CE%91%CE%99%CE%94%CE%95%CE%A5%CE%A3%CE%97.pdf>

[Última visita: 17/7/2018].

Koutrouba, K., Vamvakari, M., & Steliou, M., 2006. Factors correlated with teachers' attitudes towards the inclusion of students with special educational needs in Cyprus. *European Journal of Special Needs Education*, 21(4), 381-394.

Lampropoulou, B., 2008. The medicalization and distancing of special education from the general education according to law plan [Η Ιατρικοποίηση και απομάκρυνση της ειδικής αγωγής από την γενική εκπαίδευση με σχέδιο νόμου], *Journal Autonomy*, Disponible en: <http://dim-ekv-thess.thess.sch.gr/index.php/deaf-articles/9-medicalization-of-special-education.html> [Última visita: 17/7/2018].

Lampropoulou, B., Markakis, E., Panteliadou, S., 2005. Mapping - Special education curricula: they lagged a day. [Χαρτογράφηση - Αναλυτικά προγράμματα ειδικής αγωγής: άργησαν μια μέρα]. Disponible en: file:///C:/Users/user/Downloads/arethas3_243-262.pdf [Última visita: 1/6/2019].

MacBeath, J., 2006. The Talent Enigma. *International Journal of Leadership in Education*, 9(3), 183–204.

Obiakor, F. E., Harris, M., Mutua, K., Rotatori, A., & Algozzine, B., 2012. Making inclusion work in general education classrooms. *Education and Treatment of Children*, 35(3), 477-490.

Savva, K. & Angelides, P., 2011. The “special” educators as leaders in the development of inclusive education [Οι «ειδικοί» εκπαιδευτικοί ως ηγέτες στην ανάπτυξη συμπεριληπτικής εκπαίδευσης]. En: Angelides, P., 2011. *Pedagogies of inclusion* [Παιδαγωγικές της συμπερίληψης]. Zefiri: Diadrassi.

Symeonidou, S. & Phtiaka, H., 2014. ‘My colleagues wear blinkers...If they were trained, they would understand better’. Reflections on teacher education on inclusion in Cyprus. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 14(2), pp.110–119.

Tsakalou, D., Hamilton, L. & Brown, J., 2018. Institutional narratives and the struggle for inclusive communities in the Greek context. *International Journal of Inclusive Education*, pp.1–19.

Tsakiridou, H., & Polyzopoulou, K., 2014. Greek teachers' attitudes toward the inclusion of students with special educational needs. *American Journal of Educational Research*, 2(4), 208-218.

Vlachou, A., 2006. Role of Special/Support Teachers in Greek Primary Schools: A Counterproductive Effect of "Inclusion" Practices. *International Journal of Inclusive Education*, 10(1), pp.39–58.

Zoniou-Sideri, A., 2000. Inclusion: Utopia or reality [Ένταξη: Ουτοπία ή πραγματικότητα]. Atenas: Ellinika Grammata.

https://eacea.ec.europa.eu/national-policies/eurydice/content/validation-non-formal-and-informal-learning-32_en

<http://www.cedefop.europa.eu/el/news-and-press/press-and-media/press-releases/press-release-international-survey-adult-skills-greece>

https://www.minedu.gov.gr/publications/docs2018/nomos_454718_feka102.pdf

http://dipe-g-athin.att.sch.gr/files/eidikh_agogh/yliko/NOHTIKH_YSTERHSH.pdf

<https://www.eoppep.gr/teens/index.php/amea/ειδικά-εργαστήρια-επαγγελματικής-εκπαίδευσης-και-κατάρτισης>