



PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

2019-2022

EUSKO JAURLARITZA

HEZKUNTZA SAILA



GOBIERNO VASCO

DEPARTAMENTO DE EDUCACIÓN

INTRODUCCIÓN

CAPÍTULO 1: LA ESCUELA INCLUSIVA

- 1.1. Qué entendemos por escuela inclusiva
- 1.2. Punto de partida.
- 1.3. Fortalezas y ámbitos de mejora

CAPÍTULO 2: VALORES Y PRINCIPIOS INSPIRADORES DEL PLAN MARCO

- 2.1. Coherencia con el modelo educativo de la Comunidad Autónoma del País Vasco
- 2.2. Inclusión, equidad y excelencia
- 2.3. Convivencia positiva
- 2.4. Corresponsabilidad en la tarea educativa
- 2.5. Evaluación y rendición de cuentas

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS DEL PLAN

CAPÍTULO 4: SEGUIMIENTO, REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL PLAN

CAPÍTULO 5: ACCIONES, INDICADORES, RESULTADOS ESPERADOS Y TEMPORALIZACIÓN

BIBLIOGRAFÍA

ANEXO I: ESQUEMA-RESUMEN GENERAL DE PLAN

ANEXO II: CRONOGRAMA DE ACTUACIONES

ANEXO III: GLOSARIO

INTRODUCCIÓN

La inclusión hace referencia al modo en que la sociedad debe responder a la diversidad en todas sus expresiones: lingüística, cultural, de capacidades, de orientación sexual, de género, socioeconómica, etc. Parte de un paradigma ético de justicia social, supone la superación de toda forma de discriminación y exclusión y gira en torno al principio de igualdad de derechos de todas y todos y de la consiguiente obligación social de que estos derechos se materialicen para todas las personas y en todos los contextos sociales y personales.

La diversidad, por su parte, ha de entenderse como un factor de enriquecimiento social y personal inherente a una sociedad en constante cambio, que colabora en hacer frente a los retos que éste exige. La escuela, como parte de esa sociedad y siendo un elemento de gran importancia en su configuración y desarrollo, debe colaborar en la integración de los principios inclusivos en todos sus ámbitos y, de manera especial, en sus contextos formativos y de convivencia. Así, la idea de que en cualquier grupo humano la diversidad es la norma y no la excepción debe ser compartida por todos y todas los/las profesionales y demás integrantes de la comunidad escolar.

La escuela inclusiva, a la que dedicaremos el primer capítulo de este Plan, es aquella que asume la diversidad como base de su actuación y garantiza que todos y todas, niñas, niños y jóvenes tengan acceso a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa. El objetivo de esa escuela es el éxito escolar de todo el alumnado, ya que la verdadera excelencia se logra cuando la totalidad del alumnado alcanza el máximo desarrollo de sus capacidades personales, orientadas al logro de las competencias básicas previstas en el perfil de salida.

El impulso a la inclusión ha sido y es un elemento clave que identifica al sistema educativo vasco, además de ser una de sus líneas estratégicas. Han sido muchas las medidas adoptadas a lo largo de estos años para impulsar una escuela inclusiva y ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad. Sin embargo, teniendo en cuenta que vivimos en una sociedad compleja y en continua evolución, la escuela debe continuar realizando el esfuerzo de modernización y mejora que desarrolle su potencial transformador y dé respuesta a los retos actuales.

La preocupación por esa modernización de la escuela (expresada de manera clara en el *Acuerdo para la Educación: Bases para el Acuerdo*) corre pareja al esfuerzo de hacer de ésta una escuela más abierta a una diversidad que es parte constituyente de nuestra identidad como seres vivos, como individuos que viven en sociedad, como personas. No siempre ha sido así. El valor de la diversidad y de la respuesta a la diversidad ha ido evolucionando a lo largo de nuestra historia reciente. Entender esa evolución puede facilitar el comprender su significado actual, especialmente si tenemos en cuenta que nos referimos a posiciones teóricas, conceptuales, ideológicas, sobre cómo entendemos la sociedad y, por ende, cómo entendemos el papel de la educación y la escuela que forman parte de ella.

No es necesario remontarnos muy lejos en el tiempo. Basta con que recordemos el gran impacto que tuvo, primero en el Reino Unido y luego en el resto de Europa, el conocido como Informe Warnock, publicado a finales de la década de los setenta. Por primera vez se afirmaba la necesidad de no categorizar al alumnado y separar la necesaria asignación de recursos de categorías absolutas no vinculadas a las situaciones reales del alumnado. La “etiqueta” no debería condicionar la respuesta educativa. Por primera vez, también, se señalaba que eran las *necesidades educativas especiales* (NEE) del alumnado las que justificaban una atención que debía ser especializada. El alumnado con esas necesidades debía estar integrado en centros educativos ordinarios, salvo que sus posibilidades de integración fueran muy escasas, en cuyo caso debían de escolarizarse en centros especializados que fueran capaces de afrontar esas necesidades educativas de manera eficaz.

Los conceptos evolucionan, pero no es el tiempo la única variable que explica esa evolución. Así ha ocurrido con el significado de *necesidades educativas especiales*. El desarrollo de las ciencias del desarrollo y del comportamiento humanos, el de las ciencias económicas y sociales, el propio devenir histórico y, no en menor medida, los resultados observados del *modelo NEE*, fueron configurando una nueva perspectiva que tuvo su expresión más temprana en la Conferencia Mundial sobre Necesidades Educativas Especiales, en la Salamanca de 1994¹. Coinciden en este espacio la necesidad de implementar una respuesta más eficaz a las necesidades educativas especiales por parte de la escuela ordinaria, la consideración de la discapacidad como el resultado de una relación interactiva con el contexto, el auge de la educación intercultural, así como la preocupación por la articulación y cohesión social en base a los principios de igualdad de derechos, equidad e inclusión social².

Se comienza a hablar entonces no de *necesidades educativas especiales* sino de *barreras para el aprendizaje y la participación*, situando en el contexto escolar, y no en las condiciones personales, la clave y razón de la respuesta educativa para todo el alumnado. Lo que había que cambiar es cómo y en qué condiciones se enseña para que todos y cada uno de los alumnos y alumnas alcancen, como se explicaba antes, el mayor desarrollo de sus capacidades personales.

Afirmaciones generales como la que se acaba de hacer suelen suscitar el acuerdo de los distintos profesionales y académicos de la educación. Sin embargo, las consecuencias que de ellas se derivan, las medidas a tomar para hacer realidad esa escuela para todo el alumnado, permiten concluir que el de la inclusión no es un concepto unívoco, sino que admite matizaciones relacionadas con el grado de “radicalidad” de las propuestas concretas y la posibilidad de que los cambios a realizar en la educación afecten globalmente a todo el sistema. Esta realidad permite considerar la inclusión como un camino que tiene como destino final el aprendizaje, la participación y el logro académico de todo el alumnado, pero en el que puedan existir etapas intermedias en las que se ofrezcan diferentes respuestas a los dilemas derivados de su desarrollo

¹ Marchesi, A (2017)

² Op.cit.

práctico (por ejemplo, ¿cómo hacer compatibles en un mismo espacio, capacidades, culturas y competencias diversas?).

Parece claro, por tanto, que la escuela inclusiva implica un cambio de paradigma que pretende superar el que ha guiado las actuaciones educativas de los últimos años y en el que, con algunas variaciones, aún nos encontramos, el de las *Necesidades Educativas Especiales*. No resulta menos clara, además, la percepción de que el desarrollo de una escuela inclusiva requiere a su vez procesos de transición, de reflexión compartida, para que, en ningún caso, las medidas adoptadas no obliguen a elegir entre aprendizaje o participación óptimas para todo el alumnado. Esto significa en la práctica, tratar de asegurar la máxima inclusión posible en todas las prácticas educativas.

En el ámbito de esos procesos de transición es donde podemos situar el concepto de *Necesidades Específicas de Apoyo Educativo* (NEAE), que introduce la idea de “especificidad” como elemento diferencial del tipo de apoyo. Sin embargo, en la práctica, la mayoría de las actuaciones “específicas” se concretan únicamente en la intensidad de los apoyos, no en una mayor especificidad de los mismos. Esta realidad, no exclusiva de nuestro sistema educativo, debe conducir a una confrontación sistemática entre prácticas educativas y las necesidades que pretenden satisfacer.

Finalmente, hablar del objetivo de lograr un modelo inclusivo de escuela, razón de este Plan Marco, supone considerar que todas las iniciativas de respuesta a la diversidad actuales y futuras deben responder a los principios que informan ese modelo. Por tanto, el Plan Marco debe ofrecer coherencia y cobertura a todas las actuaciones que en forma de planes, programas o proyectos pretendan responder a las *necesidades específicas* de todo el alumnado y que faciliten su desarrollo integral y su éxito escolar.

Reflexión, coherencia, actuaciones estructurales y planificación. Son los elementos de un Plan como el que presentamos y con el que esperamos hacer de nuestra escuela un espacio de convivencia, amable, inclusivo, de crecimiento personal, donde todos y cada uno de los alumnos y alumnas alcancen sus metas más elevadas y excelentes.

Finalmente, es necesario señalar que para la elaboración de este II Plan se ha contado, además de con el trabajo de un grupo motor, con la participación y colaboración no solo de los profesionales educativos (ISEI-IVEI, Inspección de Educación, Berritzegune Nagusia, Berritzegune zonales...) sino también de otras instituciones (Instituto Vasco de la Mujer-Emakunde...), agentes y entidades del ámbito universitario (Universidad del País Vasco, Universidad de Deusto, Universidad de Mondragón), del ámbito social, de la salud y, por supuesto, del tercer sector. También se ha puesto a disposición de la ciudadanía, a través del Portal de Transparencia y Participación Ciudadana- *Irekia*. Este Plan es deudor de todas estas personas e instituciones por lo que queremos manifestar nuestro reconocimiento y la voluntad de seguir contando con su colaboración en el desarrollo del mismo.

CAPÍTULO 1: LA ESCUELA INCLUSIVA

1.1. QUÉ ENTENDEMOS POR ESCUELA INCLUSIVA

La escuela inclusiva es aquella que garantiza no sólo que todo el alumnado tenga acceso a una educación de calidad, sino que además pretende que la totalidad del alumnado alcance el mayor nivel de desarrollo de las competencias para la vida.

Dado que el nivel de abandono temprano en la Comunidad Autónoma del País Vasco (CAPV), actualmente del 7%, está en tasas muy inferiores a las planteadas como objetivos por la UE para el 2020 (menos del 10 %), y que el 60,4% de la generación más joven tiene estudios superiores³ (la UE se ha fijado como objetivo alcanzar el 40% en 2020), nuestro sistema educativo debe abordar el reto ambicioso de conseguir el éxito escolar y el mayor nivel de excelencia posible de todo el alumnado. Es necesario ofrecer las respuestas, las adaptaciones y oportunidades educativas precisas para lograr el mayor progreso académico y personal de todos y cada uno de nuestros alumnos y alumnas.

Debemos insistir en que responder a cada niña o niño de forma personalizada, desde planteamientos inclusivos, exige impulsar estrategias que respondan a todo el alumnado y eliminar aquellas **barreras** que puedan limitar su desarrollo personal y académico. Esto implica cambiar sustancialmente la estructura, funcionamiento y propuestas pedagógicas de la escuela. Se trata, como decíamos, de que todos tengan éxito en su aprendizaje y participen en el mismo de manera equitativa. Dicho de otro modo, hablar de eliminación de barreras significa que es el contexto escolar el que debe modificarse para que las alumnas y los alumnos no tengan dificultades a la hora de desenvolverse y crecer en su entorno escolar. Supone, en la práctica, trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en las condiciones personales del alumnado, al contexto escolar ordinario. En definitiva, la inclusión tiene que ver con acceso y participación y la escuela inclusiva es la que asume el principio del respeto y reconocimiento a la diferencia del alumnado y que se organiza de forma flexible para responder a esa diversidad y promover aprendizajes de éxito para todos.

Ilustramos lo dicho hasta el momento con un par de citas, de entre las muchas posibles:

“(...) las barreras para el aprendizaje no son, de hecho, inherentes a las capacidades de los estudiantes, sino que surgen de su interacción con métodos y materiales inflexibles” (Rose y Meyer, 2002).

“...las diferencias educativas de los alumnos se pueden encontrar en sus respuestas a las tareas y actividades, más que en criterios diagnósticos que son utilizados para categorizar a los estudiantes... y... determinar si son elegibles para apoyo adicional...” (Florian, 2010)

En este sentido remarcamos las referencias europeas e internacionales en la materia, como la Guía para la educación inclusiva así como las conclusiones y orientaciones recogidas en otras propuestas como el Diseño Universal de aprendizaje (DUA), un nuevo enfoque sobre el aprendizaje que se basa en la utilización flexible de métodos y materiales que, a su vez, posibilita,

³ El nivel de educación superior entre la población de 25 a 29 años de la CAPV alcanza el 60,4 %, frente al 38,0 % de la Unión Europea (UE-28) y al 44,3 % de España. Datos correspondientes a 2017 del Ministerio de Educación y Formación profesional (*Sistema Estatal de Indicadores de la Educación 2018*)

la participación, la interacción entre iguales en contextos normalizados y el aprendizaje desde las necesidades y capacidades de cada persona. Dicho de otro modo, insiste en la necesidad de que exista una relación directa entre la diversidad del alumnado y la diversidad de la respuesta educativa.

En la misma línea y con una mirada hacia el futuro, disponemos del *Informe de la UNESCO de 2015, Replantear la educación: Hacia un bien común mundial* que da continuidad a las publicaciones ya históricas *Aprender a ser: la educación del futuro* y *La educación encierra un tesoro* y que aporta significativas orientaciones al respecto en el apartado “Lograr una educación más inclusiva” del capítulo 2.

El mismo organismo en su *Informe de seguimiento de la Educación para todos en el Mundo (2016)*, señala la necesidad de planes y programas de estudios pertinentes e inclusivos para lograr una educación de calidad. Además de insistir en el papel del profesorado como agente fundamental e impulsor del cambio, remarca la necesidad de tener en cuenta los avances en neurociencia, ya que nos permiten conocer mejor las interacciones entre los procesos biológicos y el aprendizaje humano y pueden facilitar la adecuación de las prácticas educativas y el desarrollo en tecnología digital.

Por su parte, la Unión Europea, en el *Marco Estratégico de Educación y Formación 2020*, señala entre sus ámbitos prioritarios para el ciclo 2015-2020, la “Educación inclusiva, igualdad, equidad, no discriminación y promoción de las competencias cívicas” y “el desarrollo de una educación y una formación abiertas e innovadoras, con una plena incorporación a la era digital”. Esto supone que las tecnologías se convierten en elementos clave para fomentar la inclusión social y la reducción de la llamada “brecha social”. El diseño universal para el aprendizaje, un ejemplo de nuevos modos de abordar el aprendizaje y al que nos hemos referido antes, pone de manifiesto las ventajas que ofrece la tecnología para favorecer el aprendizaje y la participación del alumnado

Finalmente, el *Marco de Acción Educación 2030 (Hacia una educación inclusiva y equitativa de calidad y un aprendizaje a lo largo de la vida para todos)*, aprobado en París por 184 miembros de la UNESCO, acentúa en una visión de la educación como medio para transformar las vidas de las personas. Más en concreto, propone garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos. El compromiso incluye el reconocimiento de la importancia de la igualdad de género y la necesidad de una educación de calidad que promueva los mejores resultados y oportunidades de aprendizaje a lo largo de la vida, en todos los contextos y en todos los niveles educativos.

En definitiva, generar condiciones para que la escuela sea inclusiva, equitativa y de calidad exige constantes adaptaciones en el conjunto del sistema educativo: en la cultura, en las políticas y en las prácticas educativas. Esto debe ocurrir en el ámbito de la administración, a la que corresponde la realización de planes estratégicos innovadores y eficaces, la regulación normativa, el apoyo y

acompañamiento a los centros educativos, acuerdos y convenios, recursos, estabilidad de los equipos docentes... Todo ello sin olvidar que las propias administraciones lo son en un contexto social determinado y que, por lo tanto, también los cambios deben producirse en la comunidad educativa a través de la sensibilización, la participación, el desarrollo de altas expectativas, la formación, la planificación y organización de los recursos y apoyos, el trabajo colaborativo de los docentes, la puesta en práctica de estrategias inclusivas y de metodologías activas que favorezcan la autonomía y el trabajo colaborativo entre el alumnado, en fin, la adecuación de los espacios y los tiempos... Ambos planos, el de la administración y el de la comunidad educativa, deben desarrollarse de manera interdependiente y complementaria.

Por otro lado, no debe olvidarse la necesaria participación de otros agentes, tanto del propio sistema educativo (la inspección de educación y los servicios de apoyo, la comunidad educativa, las universidades...) como del ámbito social y comunitario (el sistema sanitario y el sistema social, sobre todo). Debe facilitarse la implicación de toda la comunidad educativa, mediante estructuras flexibles de coordinación y colaboración entre todos los que la componen, destacando por su notable importancia a las familias y, de manera igualmente especial, al profesorado.

Nunca se insistirá lo suficiente en la importancia del papel de las familias en la educación. Su implicación no solo es determinante en este proceso, sino que lo legitima. Resulta de todo punto imprescindible la comunicación, la colaboración y su participación en un espacio de aprendizaje obligatorio que posibilite itinerarios comprensivos, flexibles y diversos, que conduzcan a la obtención de las competencias básicas requeridas y que favorezcan la acreditación y la formación a lo largo de la vida.

1.2. PUNTO DE PARTIDA

Nuestro punto de partida es el reconocimiento del camino desarrollado por el sistema educativo vasco hasta el momento y lo aprendido en el mismo. Han sido muchas y variadas las medidas que se han adoptado para impulsar una escuela inclusiva y ofrecer una respuesta adecuada a la diversidad.

Destacamos algunas que de manera más directa van a influir en este nuevo plan estratégico:

- Desarrollo durante el periodo 2012-2016 del I Plan estratégico de atención a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva

- El trabajo realizado en el marco de los diversos planes, programas y protocolos de respuesta a la diversidad y la convivencia:
 - II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante dentro de la escuela inclusiva e intercultural, 2016-2020.
 - I Plan director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013)
 - I Plan para la mejora de la escolarización del alumnado gitano (2012-2015)
 - I Plan de actuación para el alumnado con altas capacidades intelectuales (2012)
 - Plan Marco de atención temprana: Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil (2015)
 - DECRETO 201/2008, de 2 de diciembre, sobre derechos y deberes de los alumnos y alumnas de los centros docentes no universitarios de la Comunidad Autónoma del País Vasco
 - Protocolo para los centros educativos en el acompañamiento al alumnado *trans* o con comportamiento de género no normativo y a sus familias
 - Guía de actuación en los centros educativos de la CAPV ante el acoso escolar
 - Protocolo de actuación ante el *ciberbullying*
 - Programa Complementario de Educación en Derechos Humanos, Convivencia y Cooperación (2017-2020)
 - Programas como Hamaika Esku, Bidelaguna, Programa de Refuerzo Educativo Específico (PREE), Programas de Escolarización Complementaria, Programas de mejora del aprendizaje y el rendimiento mediante la Diversificación Curricular
 - La respuesta educativa al alumnado con sordera: acceso del alumnado con sordera al currículo de lenguas
 - La inclusión educativa del alumnado con discapacidad visual
 - La respuesta educativa en la escuela inclusiva al alumnado adoptado
- **El Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV** incluye en la Línea 2, el compromiso por la Educación inclusiva y atención a la diversidad:

La inclusión es un concepto que hace referencia al modo en que la sociedad, y la escuela obligatoria como parte de ella, debe responder a la diversidad; supone en la práctica trasladar el eje de la respuesta educativa, hasta ahora focalizada únicamente en el alumnado, al contexto escolar ordinario. La escuela inclusiva es aquella que garantiza que todos los niños, niñas y jóvenes tengan acceso a la educación, pero no a cualquier educación sino a una educación de calidad con igualdad de oportunidades, justa y equitativa para todos y todas.

La educación inclusiva tiene presentes todas las expresiones de la diversidad en sus aulas, pero de forma diferenciada. En los centros educativos se reproduce la diversidad existente en la sociedad, así como la valoración que se hace de ella en sus diferentes manifestaciones: diversidad cultural, diversidad funcional, de orientación sexual, de género y de medios socioeconómicos.

- La **Iniciativa Global de Formación 2017-2020**, cuyo objetivo es conseguir la mejora del grado de desarrollo de las competencias y, como consecuencia de ello, de los resultados de nuestro alumnado, así como garantizar en todos los centros el clima escolar y las condiciones necesarias que favorezcan los procesos de enseñanza aprendizaje basados en el desarrollo de las competencias y su evaluación.

Esta iniciativa, incide directamente en la respuesta inclusiva desde el marco del desarrollo competencial mediante su influencia tanto en el impulso de cambios metodológicos y de la evaluación del alumnado, como en la convivencia.

- La **Iniciativa Bizikasi** contra el acoso escolar y para la convivencia positiva en el sistema educativo vasco, cuyo objetivo es hacer de los centros educativos un espacio de aprendizaje y desarrollo personal y social, que a través del conocimiento y compromiso compartido sostenido en el tiempo por todos los miembros de la comunidad escolar lo convierta en marco seguro de convivencia positiva y de tolerancia cero ante posibles situaciones de acoso.
- Otros programas y actuaciones desarrollados en colaboración con otros Departamentos, Diputaciones y Ayuntamientos, tales como:
 - Programa para garantizar el derecho a la educación. Erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Araba. 2012-2015.
 - Programa para garantizar el derecho a la educación. Erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el territorio de Bizkaia, 2015-2019. (Ver el informe anual de la comisión de seguimiento Programa para garantizar el derecho a la educación: erradicación de la desescolarización y del absentismo escolar en el Territorio de Bizkaia).
 - Programa de Intervención Socio-Educativo-Sanitario en el entorno escolar para alumnado con graves problemas de regulación de conducta asociados a problemas de salud mental: Programa Osatuz
 - Programa integral de intervención socioeducativo-sanitaria a desarrollar en programas de escolarización complementaria. Programa Bideratuz.
 - Marco general de colaboración Educación-Salud mental. Documento de consenso.

- Proyecto piloto de Atención Integrada a niños y niñas con enfermedades crónicas complejas y necesidades especiales.

1.3. FORTALEZAS Y ÁMBITOS DE MEJORA

Entendemos que el compromiso con la respuesta a las necesidades educativas de todo el alumnado en el marco de una escuela inclusiva es una de las fortalezas de nuestro sistema. No obstante, y como ya hemos señalado en otro momento, hemos de seguir avanzando hacia la equidad y la excelencia identificando cuáles son nuestros ámbitos de mejora.

En el citado *Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV* se destacan fortalezas y ámbitos de mejora plenamente vigentes, a las que se han sumado otras más recientes relacionadas con la atención temprana y la intervención con los sistemas sanitario y social.

Entre las **fortalezas** cabe destacar las siguientes:

- Porcentaje de abandono educativo temprano inferior al 10% marcado como objetivo educativo por la Comisión Europea para el 2020⁴.
- El compromiso del Departamento de Educación con el modelo de escuela inclusiva.
- Porcentaje significativamente bajo de alumnos y alumnas escolarizada en *aulas estables* o en centros de educación especial⁵.
- Escolarización generalizada y gratuita a partir de los 2 años⁶.
- Equidad en la respuesta a las necesidades educativas de cada alumna y alumno mediante medidas personalizadas para asegurar el máximo desarrollo de sus potencialidades.
- Impulso de redes, proyectos y programas con enfoque inclusivo para dar respuesta a la diversidad (Comunidades de aprendizaje, Amaraberri, Bidelaguna, Hamaika esku...).
- Planes anuales de centro con actuaciones concretas para la mejora de las competencias del alumnado.
- La existencia de estructuras de apoyo (los Berritzegune, los Centros de Recursos para la Inclusión Educativa del Alumnado con Discapacidad Visual, los Centros de Atención Educativa Domiciliaria, Hospitalaria y Terapéutico-educativa) y profesionales especializados en la respuesta a la diversidad (profesorado consultor y orientador, profesorado de pedagogía terapéutica, fisioterapeutas, profesorado de audición y

⁴ CAPV 7% frente al 10,6 % de la Unión Europea (EU-28), datos correspondientes a 2017. [Ministerio de Educación, Cultura y Deporte](#)

⁵ El porcentaje de alumnos y alumnas con Necesidades Educativas Especiales escolarizadas en Aulas Estables y Centros de Educación Especial es de un 7,2 % (respecto al total de alumnado con NEAE). De estos últimos, el 35,5 % están escolarizados en centros de educación especial (Sección de Estadística del Departamento de Educación. Datos referidos al curso 2016-17).

⁶ Tasa de escolarización en Educación Infantil en el curso 2016-17: 93,5, 99,3, 99,6 y 99,8 % para 2, 3, 4 y 5 años, respectivamente. EUSTAT.

lenguaje, intérpretes de lengua de signos, profesorado de refuerzo lingüístico, terapeutas ocupacionales, especialistas de apoyo educativo...) que posibilitan la organización de apoyos y la intervención con el alumnado de manera más flexible.

- La utilización de las TIC como recursos al servicio de las metodologías que promueven la comunicación y la participación en el aula de todo el alumnado.
- La existencia de un currículo basado en competencias que posibilita el desarrollo de nuestro alumnado mediante la utilización de estrategias y metodologías de carácter inclusivo que promueven su participación y el éxito escolar.
- Mejora en la detección y respuesta temprana a las Necesidades Específicas de Apoyo Educativo mediante la implementación del Plan Marco de atención temprana: Protocolo de Seguimiento del Desarrollo Infantil.
- El desarrollo de trabajo en red entre los ámbitos socioeducativo, sanitario-educativo y socio-sanitario-educativo (Proyecto de atención integrada a niños/as con enfermedades crónicas complejas y otros/as niños/as con necesidades especiales; Marco general de colaboración Educación - Salud Mental; desarrollo del Modelo de Atención Temprana...).

En la identificación de **ámbitos de mejora** es importante tener también como referencia los estudios, investigaciones e informes que nos indican las claves desde las que la escuela inclusiva lleva al éxito escolar. A modo de ejemplo, deben citarse el Informe McKinsey, Investigaciones del ISEI-IVEI⁷, Investigaciones del Proyecto Integrado del VI Programa Marco de la Comisión Europea INCLUD-ED, el informe Andreas Schleicher, etc.

De entre todos ellos, destacamos los siguientes:

- La necesidad de adecuar la normativa vigente sobre la respuesta a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva
- La generalización en las aulas de la utilización de metodologías eficaces y basadas en la evidencia para el desarrollo de las competencias básicas adaptadas a las diferentes formas de aprender y de relacionarse.
- El desarrollo de estructuras de coordinación en los centros que garanticen el trabajo en equipo, la implicación y participación de todo el profesorado para dar respuesta a la diversidad de su alumnado desde una perspectiva integral e inclusiva.
- La progresiva implementación de procesos de evaluación basados en competencias que permitan la utilización de diferentes estrategias y herramientas que faciliten el seguimiento individualizado, mejorar los logros y aumentar los niveles de excelencia de todo el alumnado
- La implantación generalizada y efectiva de los Planes de Acción Tutorial y la potenciación de la tutoría individualizada.

⁷ <http://www.isei-ivei.net/cast/ivei/indexivei.htm>

- El incremento de la participación de la comunidad escolar, especialmente de las familias y la mejora de la coordinación y la colaboración tanto en el propio centro escolar (alumnado, profesorado y familias) como con los servicios de formación y apoyo a la innovación (Berritzegune) y otros agentes de la intervención social y comunitaria.
- El impulso de la formación específica de las asesorías de Etapa y de Necesidades Educativas Especiales (NEE) de los Berritzegune, y figuras clave de los centros en la respuesta a la diversidad en el marco de una escuela inclusiva.
- Mejora de los procesos de tránsito para todo el alumnado: la transición del hogar a la escuela, de la etapa Infantil a la de Primaria y de ésta a la de Secundaria, así como en todos los cambios de centro.
- El desarrollo de altas expectativas para todo el alumnado, mediante el impulso de los programas de enriquecimiento curricular como estrategias que mejoran los aprendizajes de todo el alumnado.
- Mejora en el proceso de identificación y respuesta educativa al alumnado de altas capacidades.
- La mejora de los resultados en las competencias analizadas en la Evaluación de Diagnóstico.
- La mejora de la Educación Infantil y del uso en esta Etapa de metodologías avaladas por la investigación educativa, dada la extraordinaria importancia que la investigación atribuye al desarrollo en la etapa mencionada⁸.
- Garantizar la atención y continuidad de los procesos de detección y respuesta educativa a lo largo de la educación infantil y la educación básica obligatoria.
- Asegurar el acceso permanente y progreso de todo el alumnado, incluyendo al alumnado de reciente incorporación y el perteneciente a familias de origen extranjero.
- Profundizar en el desarrollo del modelo de escuela coeducativa, incluyendo la perspectiva de género y el respeto a la diversidad afectivo-sexual.

⁸ Marmot (2010), Heckman (2008, 2012), Felfe C., Nollenberger, N. Rodríguez-Planas, N. (2012).

CAPÍTULO 2: VALORES Y PRINCIPIOS INSPIRADORES DEL PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA 2019-2022

2.1. COHERENCIA CON EL MODELO EDUCATIVO PEDAGÓGICO DE LA CAPV

Al concluir las diferentes etapas educativas **todo el alumnado** debe alcanzar el nivel de logro de las competencias básicas transversales y disciplinares que le permita incorporarse a la vida adulta y seguir desarrollándolas, manteniéndolas y actualizándolas mediante el aprendizaje permanente para alcanzar el éxito en su proyecto personal.

Así lo establece el Marco del Modelo Educativo Pedagógico, *Heziberri 2020*, en abierta sintonía con las líneas estratégicas para la educación y la formación en el 2020 de la Unión Europea. El marco europeo nos proporciona retos y tiempos de desarrollo, pero las vías que se utilicen, los modos concretos de abordar tales retos es responsabilidad de la CAPV y este Plan es una muestra de que somos conscientes de ello.

Finalmente es necesario señalar lo que el documento “Acuerdo por la Educación: Bases para el Acuerdo” establece en su apartado 2, respecto a la convivencia positiva como marco en el que debe desarrollarse la acción educativa. La relevancia de la convivencia positiva como principio inspirador de este plan se aborda en el punto 2.3.

2.2. INCLUSIÓN, EQUIDAD Y EXCELENCIA

Se debe garantizar el derecho a la educación de todas las personas, por lo que, desde un planteamiento ético en clave de equidad y justicia social, la educación debe proporcionar igualdad de oportunidades, sin discriminaciones de ningún tipo (por capacidad, cultura, etnia, religión, género, sexo...), y desempeñar un papel transformador de las desigualdades económicas, sociales, culturales y personales. Las sociedades siempre son diversas, cambian y cambia el modo en el que la diversidad se manifiesta. Por eso los sistemas educativos deben diseñar respuestas flexibles que garanticen el aprendizaje, el logro académico y la inclusión.

A pesar de las fortalezas señaladas anteriormente (la tasa de abandono temprano o la de escolarización en Educación Infantil, entre otras), es necesario señalar que los derechos de las personas requieren siempre de la promoción y tutela necesarias que garanticen su permanencia y su desarrollo, sobre todo en sociedades complejas como en la que vivimos. La educación inclusiva surge del convencimiento de que el derecho a la educación es un derecho humano básico que está en la base de una sociedad más justa. Por eso conviene asegurarse de que cada alumna, cada alumno, pueda alcanzar el nivel de desarrollo personal más alto posible, sin que el entorno educativo obstaculice su progresión hacia la excelencia. La escuela debe facilitar la eliminación de barreras a la participación en su propia construcción personal.

Por eso la excelencia y la equidad son dos principios que deben conjugarse de modo simultáneo. Los niveles avanzados de rendimiento educativo se logran y se desarrollan en un marco de políticas sociales y educativas que promueven el éxito de todos y todas, invirtiendo los recursos organizativos, técnicos y personales necesarios en la creación de contextos que superen condiciones personales que puedan generar una mayor vulnerabilidad o dificultad.

2.3. CONVIVENCIA POSITIVA

La convivencia positiva es clave en el desarrollo social y personal de todos y todas las ciudadanas y es imprescindible para lograr aprendizajes y el éxito formativo. La escuela debe proporcionar un contexto de bienestar, confianza, aceptación e inclusión necesario para facilitar dicho éxito, estableciendo las relaciones en un contexto de igualdad y formulando objetivos y proyectos comunes para dar lugar a la cooperación.

Esta consideración de la convivencia como eje vertebrador de escuelas y sociedades diversas y cohesionadas es asumida por el sistema educativo vasco como una seña propia de identidad que requiere la responsabilidad compartida con la comunidad educativa en la consecución de una educación integral y de calidad para todo el alumnado.

Esa educación de calidad que se persigue, además de fomentar el desarrollo de los valores que favorecen la inclusión y la consideración de la diferencia como un activo de nuestra sociedad, debe objetivarse en el uso de modelos de intervención integrales y flexibles, así como en la utilización de metodologías activas y colaborativas que, al tiempo que garantizan oportunidades educativas de calidad, permitan al alumnado ser partícipe y gestor de su propio aprendizaje.

2.4. CORRESPONSABILIDAD EN LA TAREA EDUCATIVA

Es corresponsabilidad de todos los agentes educativos (familia, escuela, administración pública, gobiernos locales, medios de comunicación, asociaciones e instituciones socioculturales, etc.), contribuir -cada uno, cada una, desde su propia responsabilidad y de forma colaborativa- a la adquisición y dominio de las competencias básicas para el logro de las finalidades de la educación.

Esta corresponsabilidad debe reflejarse mediante nuevos modelos de actuación que hagan frente a una realidad cada vez más compleja y que, paradójicamente, puede ser una oportunidad para una intervención más integrada, flexible y superadora de los compartimentos estancos, que definen con frecuencia el funcionamiento de los sistemas educativos, sociales y comunitarios. La intervención integrada debe considerarse una tendencia de futuro que es necesario comenzar a precisar en el presente.

Siendo conscientes de esta situación, tanto la administración educativa, que debe establecer el marco normativo necesario, como los propios centros educativos, deben desarrollar iniciativas innovadoras de colaboración con los agentes sociales, sanitarios y los del llamado “tercer sector”, que tengan al alumnado como destinatario de sus actuaciones.

2.5. EVALUACIÓN Y RENDICIÓN DE CUENTAS

Es asumido por toda la comunidad educativa internacional que no es posible construir un sistema educativo de calidad sin una evaluación del mismo. Los procesos de evaluación e investigación educativa nos permiten conocer las características, fortalezas y debilidades de una determinada realidad para poder actuar potenciando las primeras y reduciendo o paliando las segundas. La mejora de la calidad de los centros escolares y de la formación de nuestro alumnado deben ser, sin duda, los ejes centrales de todos los esfuerzos, y por ello debe ser objeto de evaluación el conjunto del sistema educativo y las actuaciones que en él se realicen.

Así, en este Plan estratégico se incluyen e impulsan procesos de seguimiento y evaluación que deben permitir conocer el grado de cumplimiento de los objetivos que en él se determinan.

CAPÍTULO 3: OBJETIVOS DEL PLAN

Este plan pretende **contribuir al desarrollo integral y al éxito escolar de todo el alumnado** haciendo realidad los **principios de inclusión, equidad y excelencia,**

- posibilitando que todos los centros educativos utilicen de manera eficiente sus recursos personales y materiales en el **desarrollo de estrategias eficaces** dirigidas al desarrollo integral de todo el alumnado en un marco que promueva la **escuela inclusiva, la convivencia positiva y la excelencia.**
- implicando en esta tarea, mediante el trabajo colaborativo y coordinado, a **todos los agentes** que intervienen en el proceso educativo.

El horizonte temporal de este Plan comprende desde **2019 hasta el 2022.**

Los Ejes estratégicos en torno al que se articularán los objetivos del Plan son los siguientes:

1. La convivencia como eje vertebrador de una escuela diversa para una sociedad cohesionada.
2. Las actuaciones estructurales para la promoción y el desarrollo de políticas y prácticas inclusivas.
3. La autonomía y responsabilidad del centro educativo como el espacio donde las políticas y las prácticas se precisan y se contextualizan.
4. La comunidad educativa y la de aquellos sistemas que colaboran igualmente en la consecución del bienestar psicosocial del alumnado, esto es, el sistema social y el sistema sanitario.

OBJETIVOS

1. DEFINIR UN MARCO COMÚN PARA LA CONVIVENCIA Y LA EQUIDAD QUE REFUERCE EL VALOR DE LA DIVERSIDAD Y ADECUÉ LAS RESPUESTAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES Y EL POTENCIAL DE APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO.

El desarrollo de procesos psicológicos superiores solo se produce en interacción⁹. Esta expresión es ya un axioma que forma parte de nuestro acervo científico y cultural. Las consecuencias de dicha afirmación trascienden el ámbito escolar para referirse a la necesidad de disponer de normas de convivencia que regulen esa interacción. Una interacción que siempre es entre diferentes, porque la diversidad, como se ha explicado antes, forma parte de nuestra identidad como personas. Una interacción que está directamente vinculada con el desarrollo de la salud mental positiva, que incorpora modelos de conducta y convivencia y que refuerza la resiliencia, aumenta la autoestima y dota de destrezas para afrontar el estrés en la vida adulta.¹⁰

La escuela, y el sistema educativo vasco en particular¹¹, ha ido asumiendo la necesidad de promover y sustentar nuestra capacidad de vivir, de compartir y de aprender juntos, garantizando la igualdad de oportunidades y el logro de la excelencia educativa. Todo ello en un contexto inclusivo, donde las diferencias sean reconocidas, la participación promovida y el éxito perseguido.

Objetivo específico 1.1. Fomentar un marco seguro de convivencia positiva que, a través del conocimiento y el compromiso compartido con los valores, facilite el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todo el alumnado.

Objetivo específico 1.2. Asegurar el acceso, permanencia y acreditación y progreso de todo el alumnado, incluyendo al alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema educativo y el perteneciente a familias de origen extranjero, en un espacio en el que la convivencia sea entorno, clima y sustento del desarrollo personal y social.

Objetivo específico 1.3. Profundizar en el desarrollo del modelo de escuela coeducativa¹² e introducir la perspectiva de género en la cultura, políticas y en las prácticas de los centros, respondiendo a la diversidad de género y la diversidad sexual desde un planteamiento integral que facilite el desarrollo afectivo-sexual y ayude a la prevención de la violencia sexista.

⁹ Vygotski, L.S. 1978

¹⁰ Estrategía de Salud Mental de la CAPV (2010)

¹¹ Acuerdo por la Educación: Bases para el Acuerdo (2018)

¹² Modelo ya propuesto por el Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo (2013).

Objetivo específico 1.4. Promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, incluyendo el que manifieste altas capacidades intelectuales, para que alcance el mayor y más equilibrado desarrollo personal, académico y social, en un entorno inclusivo.

2. PROMOVER POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE ACTUACIONES ESTRUCTURALES EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO.

La escuela debe llegar a la sociedad y la sociedad a la escuela y eso resulta difícil si una no tiene en cuenta la realidad de la otra. La sociedad es diversa y la escuela lo es igualmente, ambas en un mundo global que exige personas capaces de trabajar en él. Eso se consigue solo si existen espacios de adaptación donde la diversidad sea contexto y práctica. Pues bien, los cambios cuando se pretenden significativos requieren medidas estructurales y la escuela no es una excepción. Es necesario, por tanto, abordar medidas integrales, no solo innovaciones puntuales, que ayuden a adaptar el contexto educativo para que sea realmente más inclusivo.

Las medidas estructurales afectan a todo el sistema y son responsabilidad de la Administración educativa. Se concretarán en planes globales, en nuevos marcos normativos, nuevas propuestas organizativas, oferta de modelos teóricos contrastados ... y responden a la necesidad de máxima coherencia entre las políticas y las prácticas.

Finalmente, es necesario poner de manifiesto el verdadero papel de la Educación Infantil, una etapa educativa no obligatoria cuyo impacto en la vida del alumnado trasciende al propio intervalo de edad considerado, según cabe deducir de las investigaciones de los últimos años.

Objetivo específico 2.1. Actualizar y desarrollar la **normativa** vigente sobre la atención a la diversidad para impulsar la aplicación generalizada de los principios de la escuela inclusiva.

Objetivo específico 2.2. Adecuar la **asignación y organización de los apoyos** en todo el sistema educativo para fomentar mayor autonomía en los centros orientada a garantizar el éxito de todo el alumnado.

Objetivo específico 2.3. Impulsar una **Educación infantil** de calidad garantizando la implementación del Modelo de Atención Temprana y de estrategias metodológicas basadas en la investigación contrastada para posibilitar el desarrollo competencial y el aprendizaje de todo el alumnado, tanto en la propia etapa como en la Educación Básica.

3. FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON EL ALUMNADO.

Si las políticas de impulso a la inclusión constituyen una responsabilidad directa de la Administración educativa, la concreción de las mismas corresponde a los centros. Estos deben disponer de la autonomía necesaria para adaptar con flexibilidad dichas políticas al contexto físico, socioeconómico y personal del alumnado. Solo tras un proceso de reflexión–acción y formación constantes podrá realizarse esa adaptación y traducirse en buenas prácticas.

No obstante, cada vez se habla y escribe con mayor frecuencia sobre la necesidad de una educación *basada en la evidencia*. Las buenas prácticas necesitan estar bien fundamentadas. Es necesario, para ello, estrechar de manera efectiva la relación entre universidad y centro escolar, de modo que pueda asegurarse la bondad y adecuación de las nuevas propuestas educativas a las necesidades del alumnado.

Los centros deben ser, además, el espacio de las familias cuya participación es imprescindible en el devenir diario de cada uno de ellos. Asegurar la participación de las familias en esos procesos de reflexión, de formación, de implantación de nuevas prácticas es una necesidad intrínseca al propio concepto de inclusión.

Objetivo específico 3.1. Impulsar la **formación del profesorado** para lograr un perfil docente que contribuya a desarrollar prácticas inclusivas eficaces que faciliten el desarrollo competencial de todo el alumnado.

Objetivo específico 3.2. Desarrollar procesos de detección temprana e intervención en las dificultades de aprendizaje y de aquellas otras que suelen debutar durante la Educación Básica.

Objetivo específico 3.3. Mejorar y sistematizar las **transiciones educativas**, así como las que tienen como lugar o destino otros sistemas sociales y comunitarios.

4. ASUMIR DE MODO EFECTIVO EL PAPEL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL ÉXITO DE TODO EL ALUMNADO Y FOMENTAR ACTIVAMENTE LA INTERACCIÓN CON AQUELLOS SISTEMAS, QUE COLABORAN IGUALMENTE EN LA CONSECUCCIÓN DE SU BIENESTAR PSICOSOCIAL, ESTO ES, CON EL SISTEMA SANITARIO Y EL SISTEMA SOCIAL

La necesidad de una respuesta integrada es incuestionable para los sistemas social y sanitario. Así hablan de espacio socio-sanitario con el objetivo de hacer frente a necesidades estructurales de la población. Este abordaje forma ya parte de las estrategias de futuro de estos sistemas del estado de bienestar.

Sin embargo, no ha resultado tan evidente, hasta el momento, la necesidad de la participación del sistema educativo en esas estrategias de futuro. Esto es así aun cuando las bases de la inclusión guardan también una estrecha relación con el acceso a la educación y a una cultura de calidad. El riesgo de exclusión es transversal, comienza en el mismo momento en el que nacemos y, por eso, la educación no puede ser ajena a ese espacio hoy denominado socio-sanitario.

La eliminación de las barreras al aprendizaje y la participación de todo el alumnado requiere a menudo la colaboración de los otros dos sistemas. Una colaboración no basada en contactos puntuales entre profesionales sino en proyectos conjuntos, integrados, que faciliten una mayor y mejor atención a las necesidades del alumnado. La creación del espacio socio-sanitario-educativo, que ha dado sus primeros pasos con el Modelo de Atención Temprana, constituye un ejemplo y un punto de partida para el estudio de propuestas que lo desarrollen.

El concepto de comunidad educativa requiere de una nueva definición que permita integrar a todos los agentes que contribuyen realmente a una educación inclusiva. El impulso de actuaciones integradas requiere adoptar una actitud proactiva que muestre la necesidad de configurar ese espacio socio-sanitario-educativo y que proponga los medios para conseguirlo.

Dentro de este nuevo espacio será necesario contar también con la participación de las familias y con las entidades del tercer sector. Estas entidades desarrollan su trabajo, a menudo, en colaboración con los tres sistemas mencionados. Sus aportaciones al sistema educativo vasco pueden considerarse hoy imprescindibles y lo seguirán siendo en el futuro.

Objetivo específico 4.1. Impulsar la participación sistemática de las **familias** en la vida cotidiana del centro educativo, fomentando la creación de estrategias que la faciliten y estableciendo canales de comunicación fluidos para el desarrollo de una coordinación intencionada.

Objetivo específico 4.2. Desarrollar **espacios compartidos de intervención** con los sistemas social y sanitario para ir configurando un espacio *socio-sanitario-educativo* que posibilite una respuesta a la diversidad de carácter integrado e inclusivo.

Objetivo específico 4.3. Sensibilizar a toda la **comunidad educativa** y a la sociedad en general sobre la necesidad de que los principios inclusivos guíen la actuación de los agentes educativos y de aquellos que contribuyen al bienestar del alumnado en todas las etapas educativas.

CAPÍTULO 4.- SEGUIMIENTO, REVISIÓN Y EVALUACIÓN DEL PLAN

Uno de los factores que contribuyen al éxito de cualquier plan estratégico es la planificación y desarrollo de su seguimiento y revisión periódica. El seguimiento permite obtener información sobre si se está desarrollando el plan según lo esperado y si se están dando pasos hacia el logro de los objetivos para, si fuera necesario, reorientarlo o mejorarlo en la medida de lo posible.

Es necesario revisar periódicamente a lo largo del proceso de implantación del plan el grado de realización de las acciones planificadas, valorar si los recursos utilizados para ejecutar las acciones están siendo efectivos, analizar las incidencias que puedan dificultar el proceso, en definitiva, monitorizar la ejecución del Plan. Este seguimiento será uno de los elementos a considerar en la evaluación del Plan que, si bien ha de basarse fundamentalmente en los indicadores de logro directamente ligados a los objetivos, no deben minusvalorarse los aprendizajes que indudablemente se generarán a lo largo del proceso.

En este sentido se establecen los órganos de dirección, seguimiento, evaluación y asesoramiento del presente plan, que van a estar estructurados del modo siguiente:

4.1. COMISIÓN RECTORA

Es el órgano de dirección y estará compuesto por las personas que ocupen los siguientes cargos:

- Miembros:
 - La Viceconsejería de Educación, que preside la Comisión
 - La Dirección de Innovación Educativa
 - La Dirección de Centros y Planificación
 - La Dirección de Gestión de Personal
- Funciones:
 - Garantizar la puesta en marcha y el desarrollo del Plan.
 - Establecer las directrices y las líneas de trabajo para la Comisión Técnica.
 - Analizar las propuestas de la Comisión Técnica y tomar decisiones en relación a los cambios que puedan ser necesarios en el Plan para garantizar el logro de los objetivos y sus líneas estratégicas, para su propuesta a la Comisión de Seguimiento Institucional.
 - Presentar a la Comisión de Seguimiento Institucional el informe anual sobre el seguimiento y la evaluación, teniendo en cuenta principalmente la información aportada por la Comisión Técnica.

La Comisión Rectora se reunirá, al menos, **dos veces al año**, una de ellas para la elaboración del informe anual de seguimiento y evaluación, mediante convocatoria de la presidencia.

La Comisión Rectora podrá requerir la participación de miembros de la Comisión Técnica en sus sesiones o en las que celebre la Comisión de Seguimiento Institucional. En las sesiones en las que participen, esos miembros de la Comisión Técnica tendrán voz, pero no voto.

4.2. COMISIÓN DE SEGUIMIENTO INSTITUCIONAL

Es el órgano para el seguimiento de la ejecución del Plan, así como para su evaluación. Estará compuesto por las personas titulares de los siguientes órganos, que podrán delegar su representación:

- **Miembros:**
 - La Viceconsejería de Educación, que preside la Comisión
 - La Dirección de Innovación Educativa
 - La Dirección de Centros y Planificación
 - La Dirección de Gestión de Personal
 - La Inspección General de Educación
 - La Dirección de Salud Pública
 - La Dirección de Política Familiar y Diversidad

- **Funciones:**
 - Analizar y pronunciarse sobre las propuestas de la Comisión Rectora en relación a la introducción de cambios en el Plan que se estimen necesarios para garantizar el logro de sus objetivos y líneas estratégicas.
 - Analizar y pronunciarse sobre el informe anual presentado por la Comisión Rectora para el seguimiento y evaluación de la ejecución del Plan.
 - Realizar propuestas de mejora en relación al desarrollo y ejecución del Plan para su toma en consideración por la Comisión Rectora.

La Comisión de Seguimiento Institucional se reunirá, al menos, **una vez al año**, por convocatoria de la presidencia.

4.3. COMISIÓN TÉCNICA

Le corresponde a esta comisión el asesoramiento técnico y la elaboración de los informes y estudios que le solicite la Comisión Rectora en relación al desarrollo y ejecución del Plan, así como a su evaluación, a los ámbitos de mejora y a las propuestas de modificación.

- **Miembros:**

- Directora de Innovación educativa, que actuará como presidenta de la comisión.
- Un miembro del Berritzegune Nagusia, designado por la Dirección de Innovación Educativa, que actuará como coordinador de la Comisión Técnica.
- Un miembro del ISEI-IVEI
- Un miembro de la Inspección de Educación, designados por la Inspección General de Educación.
- Dos miembros de Berritzegune, designados por la Dirección de Innovación Educativa.
- Dos miembros que actúan en representación de los centros y de las etapas educativas de Educación Infantil y Primaria, y Educación Secundaria. Serán designados por la Dirección de Centros y Planificación.
- La persona responsable del servicio de Innovación de la Dirección de Innovación Educativa, o persona en quien delegue, designada por la Dirección de Innovación Educativa.
- La persona responsable del servicio de Educación Especial de la Dirección de Innovación Educativa, o persona en quien delegue, designada por la Dirección de Innovación Educativa.
- Los o las responsables territoriales de Innovación Educativa, o personas en quienes deleguen, por designación de la Dirección de Innovación Educativa.
- Tres representantes de diferentes asociaciones de familias y el tercer sector
- Un representante por cada una de las tres universidades.

- **Funciones:**

- Impulsar las acciones recogidas en este Plan, mediante la puesta en marcha de los equipos profesionales necesarios para su desarrollo.
- Diseñar, planificar y organizar el proceso de evaluación del Plan.
- Recabar de manera ordenada y sistemática la valoración por parte de las asociaciones de familias y otros agentes sociales sobre el desarrollo y evaluación de este plan.
- Recabar de manera ordenada y sistemática datos para la evaluación de los diferentes programas o planes con el objetivo de analizar el seguimiento y evaluación de dicho Plan.
- Elaborar anualmente un informe de monitorización del Plan dirigido a la Comisión Rectora.
- Elaborar cuantos informes le sean solicitados por la Comisión Rectora.

Esta comisión se reunirá cuantas veces sea necesario y, en cualquier caso, **al menos cada tres meses.**

La Comisión Técnica podrá contar, también, con la colaboración puntual de otros agentes (sanitarios, educativos o sociales) para el cumplimiento de las funciones encomendadas.

BORRADOR

CAPÍTULO 5: OBJETIVOS, ACCIONES, INDICADORES Y CRONOGRAMA

1. DEFINIR UN MARCO COMÚN PARA LA CONVIVENCIA Y LA EQUIDAD QUE REFUERCE EL VALOR DE LA DIVERSIDAD Y ADECUÉ LAS RESPUESTAS Y LAS PRÁCTICAS EDUCATIVAS A LAS NECESIDADES Y EL POTENCIAL DE APRENDIZAJE DE TODO EL ALUMNADO.

Objetivo específico 1.1. Fomentar un marco seguro de **convivencia** positiva que, a través del conocimiento y el compromiso compartido con los valores, facilite el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todo el alumnado.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Desarrollo de la iniciativa BIZIKASI contra el acoso escolar, que promueve el desarrollo de la competencia para convivir en todos los centros públicos de la Comunidad.	Porcentaje de centros educativos que han desarrollado las actividades previstas vinculadas a la acción tutorial.	El 100 % de los centros públicos de la Comunidad ha desarrollado todas las actuaciones previstas, tanto de manera planificada como de modo inmediato ante un posible caso de acoso.	Cursos 2017-2018 al 2019-2020

Objetivo específico 1.2. Asegurar el acceso, permanencia, progreso y acreditación de todo el alumnado, incluyendo al alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema educativo y el perteneciente a familias de origen extranjero, en un espacio en el que la convivencia sea entorno, clima y sustento del desarrollo personal y social.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Desarrollo del <i>II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020</i>	Los establecidos en el Plan para cada una de las Líneas de acción consideradas.	Las actuaciones planificadas se han llevado a cabo en los términos que el propio Plan señala.	Cursos 2018-2020

Objetivo específico 1.3. Profundizar en el desarrollo del modelo de escuela coeducativa e introducir la perspectiva de género en la cultura, políticas y en las prácticas de los centros, respondiendo a la diversidad de género y la diversidad sexual, desde un planteamiento integral que facilite el desarrollo afectivo-sexual y ayude a la prevención de la violencia sexista

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Elaboración y desarrollo del <i>II Plan para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo</i>	Los establecidos en el Plan para cada una de los “logros” previstos.	Las actuaciones planificadas se han llevado a cabo en los términos que el propio Plan señala.	Cursos 2018-2021

Objetivo específico 1.4. Promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, incluyendo el que manifieste altas capacidades intelectuales, para que alcance el mayor y más equilibrado desarrollo personal, académico y social, en un entorno inclusivo.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Desarrollo del <i>II Plan de atención educativa para el alumnado con Altas Capacidades Intelectuales 2019-2022</i>	Los establecidos en el Plan para cada una de las acciones consideradas	Las actuaciones planificadas se han llevado a cabo en los términos que el propio Plan señala.	Cursos 2019-2022

2. PROMOVER POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS A TRAVÉS DEL DESARROLLO DE ACTUACIONES ESTRUCTURALES EN TODO EL SISTEMA EDUCATIVO VASCO.

Objetivo específico 2.1. Actualizar y desarrollar la **normativa** vigente sobre la respuesta a la diversidad para impulsar la aplicación generalizada de los principios de la escuela inclusiva.

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Elaboración y publicación de un nuevo decreto sobre la respuesta a la diversidad, que sustituya al <i>Decreto 118/1998, de 23 de junio de ordenación de la respuesta educativa al alumnado con necesidades educativas especiales, en el marco de una escuela comprensiva e integradora.</i>	Publicación del decreto	Entrada en vigor del decreto.	Curso 2020-2021
Elaboración de las Órdenes emanadas de dicho Decreto.	Publicación de las Órdenes mencionadas.	Entrada en vigor de las Órdenes mencionadas	Curso 2021-2022
Actualización del perfil y funciones de los profesionales de apoyo de los centros.	Publicación de la norma pertinente.	Se han adaptado los perfiles y funciones del personal mencionado.	Curso 2019-2020 y sucesivos
Actualización funcional de los Servicios de Apoyo a la Educación, en línea con lo señalado en el nuevo decreto.	Publicación de la norma pertinente.	Se ha realizado la actualización funcional o se ha establecido un calendario de aplicación	Curso 2021-2022
Elaboración de la cartera de servicios para la respuesta a las necesidades de apoyo educativo.	Presentación de la cartera de Servicios	Se han organizado los servicios de acuerdo con lo establecido.	Curso 2019-2020

Objetivo específico 2.2. Adecuar la asignación y organización de los apoyos en todo el sistema educativo para fomentar mayor autonomía en los centros orientada a garantizar el éxito de todo el alumnado.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
----------	-------------	----------------------	-----------------

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Configuración de un nuevo modelo de asignación y organización de los recursos de apoyo , que posibilite mayor autonomía e implicación de los centros escolares	Elaboración del modelo.	Se ha puesto en marcha la aplicación del modelo.	Curso 2021-2022
Actualización de los procedimientos de gestión , en línea con el nuevo modelo de asignación y organización de recursos.	Desarrollo de la actualización	Utilización de los procedimientos de gestión desarrollados	Curso 2021-2022

Objetivo específico 2.3. Impulsar una **Educación infantil** de calidad garantizando la implementación del **Modelo de Atención Temprana** y de **estrategias metodológicas** basadas en la investigación contrastada para posibilitar el desarrollo competencial y el aprendizaje de todo el alumnado, tanto en la propia etapa como en la Educación Básica.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Puesta en marcha de seis experiencias piloto en centros públicos basadas en metodologías contrastadas mediante la investigación para mejorar la intervención con el alumnado en la etapa infantil.	Realización de la experiencia piloto en los seis centros públicos. Difusión de las experiencias mediante una jornada.	La evaluación de los proyectos realizados aporta valor añadido en la intervención con el alumnado de EI La comunidad educativa conoce las experiencias y se potencia su implementación en los centros	Curso 2018-2019 y posteriores
Desarrollo e implementación de procesos de detección e intervención temprana tanto en las dificultades del desarrollo como en el	Porcentaje de centros de Educación Infantil que llevan a cabo los procesos	El 100 % de los centros de Educación Infantil, públicos y concertados, cumplen el	Curso 2018-2019 y siguientes

desarrollo precoz, a implementar en el aula ordinaria y en colaboración con otros agentes del espacio socio-sanitario-educativo	mencionados de manera sistemática Modelos desarrollados para cada área del desarrollo considerada en el Protocolo de Seguimiento	indicador mencionado Se ha desarrollado al menos un modelo por cada una de las áreas de desarrollo consideradas	
Fomento de la atención integrada en el contexto del Modelo de Atención Temprana de la CAPV mediante el diseño de planes individualizados que integran la coordinación sistemática con los Equipos de Intervención en Atención Temprana (EIAT) y los equipos sanitarios.	Porcentaje de centros que en la etapa de Educación Infantil que diseñan planes individualizados	El 51 % de los centros de Educación Infantil diseñan y llevan a cabo los mencionados planes	Curso 2019-2020
Reforzar la labor de las asesorías denominadas de Educación Infantil-Primaria priorizando la intervención en la etapa de educación Infantil.	Se refleja en las Orientaciones de los Berritzegune de cada curso escolar esta prioridad.	Se ha intensificado la intervención de las asesorías mencionadas en la etapa de Educación Infantil.	Cursos 2019-2020
Garantizar el desarrollo del Programa de Atención Temprana en todos los Berritzegune.	Número de Berritzegune que disponen del Programa de Atención Temprana en las Asesorías de NEE	El 100 % de los Berritzegune dispone de una asesoría con el mencionado programa	Cursos 2019-2021

3. FOMENTAR LA AUTONOMÍA Y RESPONSABILIDAD DEL CENTRO EDUCATIVO EN LA GESTIÓN E INTERVENCIÓN EDUCATIVA CON TODO EL ALUMNADO.

Objetivo específico 3.1. Impulsar la formación del profesorado para lograr un perfil docente que contribuya a desarrollar prácticas inclusivas eficaces que faciliten el desarrollo competencial de todo el alumnado			
ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Diseño y desarrollo de la Iniciativa Global de Formación para la mejora del grado de desarrollo de las competencias y los resultados escolares en un marco seguro e inclusivo de convivencia.	Porcentaje de centros públicos de la CAPV que han llevado a cabo la Iniciativa, adaptándola a las necesidades de su contexto	El 100% de los centros la han llevado a cabo	Cursos 2019- 2021
Coordinación con las universidades vascas para que recojan en sus planes de estudio contenidos vinculados a la atención temprana y el desarrollo de una escuela inclusiva	Se ha constituido un equipo de trabajo para el desarrollo e implementación de la acción	Las universidades vascas han incluido en sus Planes de estudio los contenidos mencionados	Curso 2019-2020
Coordinación con los responsables de las universidades vascas del Master de educación secundaria para que recojan en la propuesta de estudio contenidos vinculados a metodologías activas y colaborativas y la evaluación, siempre desde una perspectiva inclusiva.	Se ha constituido un equipo de trabajo para el desarrollo e implementación de la acción.	Se ha incluido en el programa del Master los contenidos mencionados.	Curso 2019-2020
Impulsar que los centros educativos compartan buenas prácticas en el ámbito de	Aumento de centros que han compartido buenas	El programa <i>Partekatuz Ikasi</i> incrementa en un 20% el número	Curso 2020-2021 y posteriores

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

la inclusión mediante el programa <i>Partekatuz Ikasi</i>	prácticas relacionadas con la inclusión a través del programa- <i>Partekatuz ikasi</i> desde el curso 18-19.	de centros que comparten buenas prácticas relacionadas con la inclusión.	
Ofertar formación a los equipos directivos sobre estrategias dirigidas a las familias para mejorar la comprensión del marco inclusivo en el espacio educativo y fomentar su implicación activa	Los seminarios de equipos directivos incluyen el contenido mencionado.	El 100 % de los Berritzegune han incluido-una sesión de formación en el curso escolar vinculada a la acción propuesta.	Curso 2019-2020 y siguientes

Objetivo específico 3.2. Desarrollar procesos de detección temprana e intervención en las dificultades de aprendizaje y de aquellas otras que suelen debutar durante la Educación Básica.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Desarrollo de protocolos de detección temprana e intervención en las dificultades de aprendizaje.	Se han desarrollado y puesto en práctica los mencionados protocolos	Los protocolos se utilizan en todos los centros del sistema educativo y se planifican las actuaciones educativas oportunas.	Cursos 2020-2021 y siguientes
Los protocolos incluyen un proceso de detección específica que precisa la identificación realizada de las dificultades	El proceso de detección específica se encuentra disponible para todos los centros	El proceso de detección específica se utiliza en todos los centros del sistema educativo	Cursos 2020-2021 y siguientes

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

de aprendizaje			
Diseño y ejecución de módulos formativos para la utilización de los mencionados protocolos	Los módulos están disponibles y se han ofrecido a todo el profesorado implicado	Se ha formado a todo el profesorado implicado en los protocolos de detección.	Cursos 2020-2021 y siguientes

Objetivo específico 3.3. Mejorar y sistematizar las **transiciones educativas**, así como las que tienen como lugar o destino otros sistemas sociales y comunitarios

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Impulso al desarrollo de protocolos de transición entre los sistemas con responsabilidad en la Atención Temprana, asegurando una adecuada valoración de las necesidades de los niños, niñas y sus familias y flexibilidad en los procesos de adaptación.	Se han diseñado y puesto en práctica los protocolos establecidos en el decreto 13/2016, de 2 de febrero, de <i>intervención integral en Atención Temprana en la Comunidad Autónoma del País Vasco</i> . Porcentaje de casos en los que se utilizan regularmente	La Comisión Técnica Interinstitucional de Atención Temprana publica los protocolos. En el 100 % de los casos se utilizan los protocolos mencionados	Curso 2019-2020
Desarrollo de protocolos de atención integrada para las transiciones entre etapas educativas, modalidades de escolarización o entre otros sistemas,	Se han diseñado e implementado los mencionados protocolos de atención integrada para las transiciones .	Publicación y difusión de los protocolos. El 90 % de los centros los utilizan regularmente	Curso 2020-2021

educativos, sociales o sanitarios.	Porcentaje de centros que los utilizan con regularidad		
Impulso a la participación de las familias en el diseño, implantación y evaluación de los protocolos de transición.	Porcentaje de casos en los que consta documentalmente la participación de las familias en todo el proceso y en su seguimiento.	En el 90 % de los casos consta la participación de las familias	Curso 2019-2020

4. ASUMIR DE MODO EFECTIVO EL PAPEL DE LA COMUNIDAD EDUCATIVA EN EL ÉXITO DE TODO EL ALUMNADO Y FOMENTAR ACTIVAMENTE LA INTERACCIÓN CON AQUELLOS SISTEMAS QUE COLABORAN IGUALMENTE EN LA CONSECUCCIÓN DE SU BIENESTAR PSICOSOCIAL, ESTO ES, CON EL SISTEMA SANITARIO Y EL SISTEMA SOCIAL

Objetivo específico 4.1. Impulsar la **participación sistemática de las familias** en la vida cotidiana del centro educativo, fomentando la creación de estrategias que la faciliten y estableciendo canales de comunicación fluidos para el desarrollo de una coordinación intencionada

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
Elaboración de una Guía para fomentar la colaboración y participación de las familias , en colaboración con asociaciones de padres, madres, profesionales y tercer sector.	La Guía se ha realizado y se ha difundido a comunidad educativa.	Los centros escolares utilizan la Guía para diseñar los procesos de acogida y de comunicación y participación de las familias.	Curso 2018-2019
Establecer procedimientos de colaboración con las asociaciones y	Las comisiones constituidas disponen de una planificación	Los trabajos elaborados han sido difundidos a la	Curso 2019-2020

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

<p>federaciones de AMPAS y con entidades sin ánimo de lucro que representan a diferentes colectivos de familiares para, entre otras iniciativas:</p> <ul style="list-style-type: none"> - elaborar pautas que orienten la intervención educativa de las familias con sus hijos e hijas - apoyar y divulgar experiencias y prácticas de éxito de colaboración con las familias. 	<p>anual de los temas y tareas a abordar, así como de procedimientos para la difusión de los trabajos y acuerdos</p> <p>Las prácticas de éxito detectadas se comparten con los centros escolares</p>	<p>comunidad educativa</p> <p>Publicación y difusión de buenas prácticas y experiencias</p>	
---	--	---	--

Objetivo específico 4.2. Desarrollar **espacios compartidos de intervención** con los sistemas social y sanitario para ir configurando un espacio *socio-sanitario-educativo* que posibilite una respuesta a la diversidad de carácter integrado e inclusivo.

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
<p>Elaboración de protocolos de coordinación entre los centros educativos, los Berritzegune y los profesionales de la salud mental infanto-juvenil así como los del ámbito social concernido.</p>	<p>Se han realizado protocolos de coordinación entre los profesionales educativos y los sanitarios de salud mental</p>	<p>Se han difundido y puesto en marcha los mencionados protocolos de coordinación</p>	<p>Curso 2020-2021</p>
<p>Evaluación y actualización de los Centros de Atención Domiciliaria, Hospitalaria y Terapéutico-Educativa (CADHTE).</p>	<p>Creación de una comisión de estudio Salud-Educación para la evaluación y actualización de los CADHTE</p>	<p>Se han llevado a cabo los estudios pertinentes y se dispone de nuevos proyectos y modelos de actuación en las áreas señaladas</p>	<p>Cursos 2018-2019</p>

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Análisis de la fisioterapia y la terapia ocupacional en el ámbito educativo.	Se ha creado un equipo de trabajo Salud-Educación para el análisis de la fisioterapia y la terapia ocupacional educativas.	Se dispone de un nuevo modelo de atención, recogido en la Cartera de Servicios del Departamento	Curso 2019-2020
Propuesta de un programa piloto para la atención a la salud mental en contexto natural (centro escolar).	Se ha diseñado el programa-piloto.	Se ha presentado en la Comisión mixta Departamento de Educación-Departamento de Salud un programa piloto para la atención a la salud mental en contexto natural (centro escolar)	Curso 2020-2022
Desarrollo del Plan Marco de Atención Temprana .	Diseño completo del Plan.	El Plan está en marcha	Cursos 2019-20
Desarrollar protocolos de trabajo en red con los Servicios Sociales de Base y especializados para asegurar el buen trato y promover el desarrollo de niños, niñas y adolescentes.	Se han realizado los protocolos para el desarrollo del trabajo en red.	Los protocolos se han difundido y se han puesto en marcha.	Curso 2020- 2021

Objetivo específico 4.3. Sensibilizar a toda la **comunidad educativa** y a la sociedad en general sobre la necesidad de que los principios inclusivos guíen la actuación de los agentes educativos y de aquellos que contribuyen al bienestar del alumnado en todas las etapas educativas

ACCIONES	INDICADORES	RESULTADOS ESPERADOS	TEMPORALIZACIÓN
----------	-------------	----------------------	-----------------

PLAN MARCO PARA EL DESARROLLO DE UNA ESCUELA INCLUSIVA

Difusión de II Plan para el desarrollo de una escuela inclusiva a la comunidad educativa y a los sistemas sanitario, social y tercer sector.	Celebración de una jornada dirigida a la Comunidad escolar, y agentes de los sistemas sanitario y social.	Los centros educativos conocen el Plan y su temporalización.	Cursos 2018-2019
Información periódica sobre la ejecución del Plan dirigida al ámbito educativo, sanitario y social.	Publicación de un boletín periódico.	Con la periodicidad que se establezca el boletín es enviado a los tres sistemas y se ha publicado en IREKIA	Cursos 2019-2020 y sucesivos

BIBLIOGRAFÍA

Agencia Europea para el desarrollo de la Educación del alumnado con necesidades educativas especiales (2010). *Atención Temprana. Progresos y desarrollo 2005-2010*. www.european-agency.org

Ainscow M.& Booth T: *Index for inclusión*. (2002). Centre for Studies on Inclusive Education (CSIE) Bristol, Reino Unido.

- Barber, M. Chijioke, C. and Mourshed, M. (2010). How the world's most improved school systems keep getting better. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/how-the-worlds-most-improved-school-systems-keep-getting-better>.
- Booth, T. & Ainscow, M. (2005). *Guía para la Evaluación y mejora de la Educación Inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en las escuelas*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.
- Booth, T. & Ainscow, M. Kingston, D. (2006): *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Ed. Centre for Studies on Inclusive Education. Bristol. Versión en castellano de González Gil y cols. INICO. Universidad de Salamanca.
- Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. Madrid: OEI/FUHEM.
- COMISION EUROPEA. Bruselas, 3.3.2010.COM (2010): COMUNICACIÓN DE LA COMISIÓN. EUROPA 2020 Una estrategia para un crecimiento inteligente, sostenible e integrador. *Revista del Ministerio de Trabajo e Inmigración*, ISSN 1137-5868, Nº 86, págs. 231-264.
- COMISIÓN EUROPEA (2017). *Monitor de la Educación y la Formación de 2017*. España. https://ec.europa.eu/education/sites/education/files/monitor2017-es_es.pdf
- Denoël, E. et al. (2017). Drivers of Student Performance: Insights from Europe. <https://www.mckinsey.com/industries/social-sector/our-insights/drivers-of-student-performance-insights-from-europe>.
- Departamento de Educación (2014): HEZIBERRI 2020. Marco del modelo educativo pedagógico. http://www.euskadi.eus/web01-a2h2020/eu/contenidos/informacion/heziberrri_2020/eu_heziberr/heziberrri_2020.html
- Departamento de Educación (2016): Plan de Mejora del Sistema Educativo de la CAPV. Basado en la equidad hacia la excelencia. <http://www.euskadi.eus/gobierno-vasco/heziberrri-2020/>
- Departamento de Educación (2016): II Plan de atención educativa al alumnado inmigrante en el marco de la escuela inclusiva e intercultural 2016-2020. Vitoria-Gasteiz. <http://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad-planes/web01-a3hinklu/es/>
- Departamento de Educación y Cultura (1983): *Plan de Educación Especial para el País Vasco*. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

Departamento de Educación Universidades e Investigación (2012): Plan de actuación educativa. Alumnado con altas capacidades intelectuales. Vitoria-Gasteiz. <http://www.euskadi.eus/educacion-inclusiva-atencion-diversidad-planes/web01-a3hinklu/es/>

Departamento de Educación, Política lingüística y Cultura (2013): *Plan Director para la coeducación y la prevención de la violencia de género en el sistema educativo*. Ed. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco.

Dirección de Renovación Pedagógica (1989). *Una Escuela Comprensiva e Integradora*. Departamento de Educación, Universidades e Investigación. Gobierno Vasco. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

Downes, P.; Nairz-Wirth, E.; Rusinaitè, V. (2017): *Structural Indicators for Inclusive Systems in and around Schools*. NESET II report. Luxembourg: Publications Office of the European Union. Doi: 10.2766/200506.

Echeita, G. (2006a). *Educación para la inclusión. Educación sin exclusiones*. Madrid. Morata.

Elango, S.; García, J.L.; Heckman, James J.; & Hojman, Andrés (2015): Early Childhood Education. Prepared for *Means-Tested Transfer Programs in the United States*, Volume II, edited by Robert A. Moffitt. https://cehd.uchicago.edu/?page_id=276#ece

Fantova, F. (2005): Tercer sector y acción social: trayectorias y contextos. *Documentación Social*. 134, pp.109-124.

FEAPS (2009). *Guía REINE. Reflexión ética sobre la inclusión en la escuela*. Madrid. FEAPS.

Felfe C., Nollenberger, N. Rodríguez-Planas, N. (2012): Can't Buy Mommy's Love? Universal Childcare and Children's Long-Term Cognitive Development. <http://ftp.iza.org/dp7053.pdf>.

Ferrer, Sergio (2018): Educación basada en la evidencia: ¿qué pedagogías han probado que funcionan? *SINC*. Noviembre 2018.

Florian, L. (2010): Special education in the era of inclusion: The end of special education or a new beginning? *The Psychology of Education Review*, Vol. 34, No. 2, pp. 22-29 Autumn.

Gobierno Vasco (2010): Modelo de Atención Temprana para la Comunidad Autónoma del País Vasco

Gobierno Vasco (2018): *Marco general de colaboración Educación-Salud mental. Documento de consenso*. <http://www.euskadi.eus/inn-educativa-documentos-necesidades-educativas-especiales/web01-a2hberri/es/>

Grañeras, M. et al. (coord.) (2011): *Actuaciones de éxito en las escuelas europeas*. Colección Estudios CREADE n.º 9. Ministerio de Educación. Ed. Secretaría General Técnica.

Heckman (2008): *Schools, Skills, Synapses*; <https://heckmanequation.org/the-heckman-equation>;

Heckman (2012): *Invest in early childhood development: Reduce deficits, strengthen the economy*. www.heckmanequation.org

Kyriazopoulou, M. and Weber, H. (eds.) (2009): Desarrollo de indicadores sobre educación inclusiva en Europa. Odense, Dinamarca. Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación del Alumnado con Necesidades Educativas Especiales.

Marchesi, A. (2017): De la educación especial a la educación inclusiva. En Marchesi, Coll y Palacios, Desarrollo psicológico y educación. Respuestas educativas a las dificultades de aprendizaje y del desarrollo Vol. 3. Alianza editorial. Madrid.

Marmot, M. (2010): *Fair Society, Healthy Lives*. The Marmot Review. <http://www.instituteofhealthequity.org/projects/fair-society-healthy-lives-the-marmot-review>

Mendia, R; Gómez, MS; Damborenea, MD; Sainz, A; Ubieta, E; Arregi, A (1999): *Normativa del País Vasco sobre necesidades educativas especiales*. Departamento de Educación Universidades e Investigación. Servicio Central de Publicaciones del Gobierno Vasco. Vitoria-Gasteiz.

Mendía, R. (2004): Paso a paso hacia una escuela inclusiva en el País Vasco. En G. Echeita y M. A. Verdugo (Coord.). *La declaración de Salamanca sobre necesidades educativas especiales 10 años después: valoración y prospectiva*.

Meyer, A. & Rose, D. (2005): *The Future is in the Margins. The Role of Technology and Disability in Educational Reform*. National Center on Universal Design for Learning. http://www.udlcenter.org/sites/udlcenter.org/files/Meyer-Rose_FutureisintheMargins.pdf

Ministerio de Educación y Formación Profesional (2018): Sistema estatal de indicadores de la educación 2018. Ed. Secretaría General Técnica. Subdirección General de Documentación y Publicaciones. Madrid

Ministerio de Educación, Cultura y Deporte (2012): *Educación Inclusiva. Iguales en la diversidad*. Módulo 6: Aulas y prácticas educativas. Diseño Universal de Aprendizaje. INTEF. Madrid

Montagut, Teresa (2006): *El impacto del Tercer Sector aragonés en las áreas de educación, salud y bienestar social*. Ed. CONSEJO ECONÓMICO Y SOCIAL DE ARAGÓN. Zaragoza.

OECD (2013): *Education at a Glance: OECD Indicators*, OECD Publishing. <http://dx.doi.org/10.1787/eag-2013-en>.

OECD (2013-2): *Education Indicators in Focus*. <https://www.oecd.org/education/skills-beyond-school/educationindicatorsinfocus.htm>

ONU (2015): La agenda de desarrollo sostenible 2030. Objetivo 4: Educación de calidad.

<https://www.un.org/sustainabledevelopment/es/development-agenda/>

Osakidetza/Servicio Vasco de Salud (2010): *Estrategia en Salud Mental de la CAPV*. Ed. Osakidetza/Servicio Vasco de Salud.

Parreira do Amaral, M., Andreas Walther & John Litau (2014): *Governance of educational Trajectories in Europe*. GOETE. Access, Coping and Relevance of Education for Young People in European Knowledge Societies in Comparative Perspective. Final report.

https://cordis.europa.eu/project/rcn/93999_en.html.

Robertson, S.L. (2017): Globalisation, Neoliberalism and Teacher Education & Practice *Teacher* 30(2), Special Issue *Examining the Neoliberal Social Imaginary in Teacher Education*.

Rose, D. H., & Meyer, A. (2002): *Teaching every student in the digital age: Universal Design for Learning*. Alexandria, VA: ASCD.

School-based Health Alliance (2016): *School-Based Health Centers 101 Starting a SBHC: Key Steps in Planning*. www.schoolhealthcenters.org.

UNESCO (1994): *Declaración de Salamanca y marco de acción para las necesidades educativas especiales* (Salamanca, España, 7-10 de junio).

UNESCO (2004): *Temario Abierto sobre Educación Inclusiva. Materiales de Apoyo para Responsables de Políticas Educativas*. Publicado por la Oficina Regional de Educación de la UNESCO para América Latina y el Caribe OREALC/UNESCO Santiago. Santiago de Chile.

UNESCO (2005): *Guidelines for inclusion. Ensuring access to education for all*. Paris. UNESCO.

UNESCO (2008): *La educación inclusiva: El camino hacia el futuro. Documento de referencia*. Ginebra. UNESCO.

UNESCO (2015): *La Educación para Todos, 2000-2015: logros y desafíos*.

<https://www.google.com/search?q=La+Educaci%C3%B3n+para+Todos%2C+2000-2015%3A+logros+y+desaf%C3%ADos&ie=utf-8&oe=utf-8&client=firefox-b>

UNESCO (2016): *Educación 2030. Declaración de Incheon y Marco de Acción para la realización del Objetivo de Desarrollo Sostenible 4. Garantizar una educación inclusiva y equitativa de calidad y promover oportunidades de aprendizaje permanente para todos.* https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf0000245656_spa

UNIÓN EUROPEA (2015): Política europea de cooperación (marco ET 2020) https://ec.europa.eu/education/policies/european-policy-cooperation/et2020-framework_en

Valls-Carol, V. Prados-Gallardo, M. Aguilera-Jiménez, A. (2014): El proyecto includ-ed: estrategias para la inclusión y la cohesión social en Europa desde la educación. *Investigación en la escuela*. pp. 31-43. ISSN 0213-7771.

Vigotsky, L.S. (1978): *El desarrollo de los procesos psicológicos superiores*. Editorial Crítica. Barcelona

World Health Organization Europe (2016): Integrated care models: an overview. Working document. Health Services Delivery Programme.

ANEXO II: CRONOGRAMA

OBJETIVOS	CURSO 2018-19	CURSO 2019-20	CURSO 2020-21	CURSO 2021-22
Objetivo específico 1.1. Fomentar un marco seguro de convivencia positiva que, a través del conocimiento y el compromiso compartido con los valores, facilite el aprendizaje y el desarrollo personal y social de todo el alumnado.				
Objetivo específico 1.2. Asegurar el acceso, permanencia y progreso de todo el alumnado, incluyendo al alumnado de reciente incorporación a nuestro sistema educativo y el perteneciente a familias de origen extranjero, en un espacio en el que la convivencia sea entorno, clima y sustento del desarrollo personal y social.				
Objetivo específico 1.3. Profundizar en el desarrollo del modelo de escuela coeducativa e introducir la perspectiva de género en la cultura, políticas y en las prácticas de los centros, respondiendo a la diversidad de género y la diversidad sexual, desde un planteamiento integral que facilite el desarrollo afectivo-sexual y ayude a la prevención de la violencia sexista				
Objetivo específico 1.4. Promover el aprendizaje y la participación de todo el alumnado, incluyendo el que manifieste altas capacidades intelectuales, para que alcance el mayor y más equilibrado desarrollo personal, académico y social, en un entorno inclusivo.				

<p>Objetivo específico 2.1. Actualizar y desarrollar la normativa vigente sobre la respuesta a la diversidad para impulsar la aplicación generalizada de los principios de la escuela inclusiva.</p>				
<p>Objetivo específico 2.2. Adecuar la asignación y organización de los apoyos en todo el sistema educativo para fomentar mayor autonomía en los centros orientada a garantizar el éxito de todo el alumnado.</p>				
<p>Objetivo específico 2.3. Impulsar una Educación infantil de calidad garantizando la implementación del Modelo de Atención Temprana y de estrategias metodológicas basadas en la investigación contrastada para posibilitar el desarrollo competencial y el aprendizaje de todo el alumnado, tanto en la propia etapa como en la Educación Básica.</p>				
<p>Objetivo específico 3.1. Impulsar la formación del profesorado para lograr un perfil docente que contribuya a desarrollar prácticas inclusivas eficaces que faciliten el desarrollo competencial de todo el alumnado</p>				
<p>Objetivo específico 3.2. Desarrollar procesos de detección temprana e intervención en las dificultades de aprendizaje y de aquellas otras que suelen debutar durante la Educación Básica.</p>				
<p>Objetivo específico 3.3. Mejorar y sistematizar las transiciones educativas, así como las que tienen como lugar o destino otros sistemas sociales y comunitarios</p>				

<p>Objetivo específico 4.1. Impulsar la participación sistemática de las familias en la vida cotidiana del centro educativo, fomentando la creación de estrategias que la faciliten y estableciendo canales de comunicación fluidos para el desarrollo de una coordinación intencionada</p>				
<p>Objetivo específico 4.2. Desarrollar espacios compartidos de intervención con los sistemas social y sanitario para ir configurando un espacio <i>socio-sanitario-educativo</i> que posibilite una respuesta a la diversidad de carácter integrado e inclusivo</p>				
<p>Objetivo específico 4.3. Sensibilizar a toda la comunidad educativa y a la sociedad en general sobre la necesidad de que los principios inclusivos guíen la actuación de los agentes educativos y de aquellos que contribuyen al bienestar del alumnado en todas las etapas educativas</p>				

ANEXO III: GLOSARIO DE TÉRMINOS

ABANDONO EDUCATIVO TEMPRANO

La tasa de abandono se define como el porcentaje de la población de 18 a 24 años que tiene como máximo el título de enseñanza secundaria obligatoria (en la actualidad la ESO en España) y no está cursando ningún tipo de educación- formación.

ACCESIBILIDAD UNIVERSAL

Es la condición que deben cumplir los entornos, procesos, bienes, productos y servicios, así como los objetos o instrumentos, herramientas y dispositivos, para ser comprensibles, utilizables y practicables por todas las personas en condiciones de seguridad y comodidad y de la forma más autónoma y natural posible. Presupone la estrategia de «diseño para todos» y se entiende sin perjuicio de los ajustes razonables que deban adoptarse.

APOYO

En una Escuela Inclusiva se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad del sistema educativo en su conjunto y de cada centro escolar para responder a la diversidad del alumnado. Intenta asegurar que las actividades en el aula y las actividades extraescolares motiven la participación de todo el alumnado y tengan en cuenta su conocimiento y experiencia fuera del entorno escolar de forma que se superen las barreras para la presencia, el aprendizaje, la participación y el logro académico. El profesorado moviliza recursos del centro educativo y de las comunidades para mantener el aprendizaje activo de todo el alumnado.

ATENCIÓN INTEGRADA

No existe una sola definición para una expresión que, a su vez, tiene otras variantes: *atención coordinada, atención compartida, atención continua, constante (integrated care, managed care, shared care, seamless care)*, etc. El concepto de atención integrada, aparece en el ámbito de la salud y nace de la adopción de la perspectiva del paciente, consumidor, ciudadanos y ciudadanas que necesitan y requieren una continuidad de cuidados. Su origen se encuentra asociado a la cronicidad y al modo como los sistemas de salud y los sistemas sociales la afrontan. Esa es la razón por la que en español se habla de *atención sociosanitaria o coordinación sociosanitaria*. A medida en que han aumentado las investigaciones, trabajos y experiencias sobre esta forma de ofrecer los servicios relacionados con la salud (que dispone de distintos modelos de desarrollo) se ha ido ampliando el significado de la expresión para incluir otras realizaciones que incluyen el ámbito educativo como espacio donde ofrecer servicios de salud o, más claramente, como agente coproveedor de servicios integrados.

Precisamente el País Vasco ofrece dos modelos reconocidos en el ámbito internacional (vid. WHO-Europe). Uno de ellos referido a la primera de las concepciones señaladas (Cronicidad en el País Vasco, 2010) y otra que promueve actuaciones integradas de los sistemas sanitario, social y educativo (Modelo de Atención Temprana para la Comunidad Autónoma del País Vasco, 2010).

ATENCIÓN TEMPRANA

La Atención Temprana se define como el conjunto de intervenciones, dirigidas a la población infantil de 0 a 6 años, a la familia y al entorno, que tienen por objetivo prevenir y dar respuesta, lo más pronto posible, a las necesidades transitorias o permanentes que presentan los niños y niñas con trastornos en su desarrollo o que presentan riesgo de padecerlos.

BARRERAS AL APRENDIZAJE Y LA PARTICIPACIÓN DEL ALUMNADO

El concepto de barreras para la presencia, el aprendizaje, la participación y al logro es utilizado para identificar los obstáculos que las y los alumnos encuentran para estar presentes, participar, aprender y tener los máximos logros académicos. De acuerdo con el modelo social de la discapacidad, las barreras aparecen a través de la interacción entre los alumnos y sus contextos; las personas, las políticas, las instituciones, las culturas y las circunstancias sociales y económicas que afectan a sus vidas. Las barreras, se pueden encontrar en todos los aspectos y estructuras del sistema: dentro de los centros educativos, en la comunidad en las políticas locales y nacionales. Sustituye a la expresión *necesidades educativas especiales*, en el contexto de esta nueva concepción.

CARTERA DE SERVICIOS

Una *cartera o presentación pública de servicios* es el conjunto de servicios y programas que una determinada institución ofrece a sus potenciales usuarios. Los define y establece las condiciones que deben cumplirse para acceder a ellos. Pueden señalarse aquellos que se ofrecen de modo exclusivo o en colaboración con otras instituciones u organizaciones. Puede considerarse una herramienta de gestión, en la medida en que su existencia constituye un elemento básico para el análisis de la organización, al permitir buscar indicadores que reflejen el trabajo realizado para el control de la gestión. A mismo tiempo, puede considerarse una práctica transparente, especialmente cuando se trata de instituciones públicas. En este último caso, la *cartera o presentación pública* puede precisar las condiciones en que pueden hacerse efectivos determinados derechos subjetivos.

CULTURAS, POLÍTICAS Y PRÁCTICAS INCLUSIVAS

Se refiere a las tres dimensiones del INDEX y más en concreto a la actualización de esta guía realizada en el 2015. (Booth, T. y Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva. Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*).

Se recoge por tanto la conceptualización que estas expresiones tienen en la obra citada:

Dimensión A: Creando CULTURAS inclusivas

Esta dimensión está orientada hacia la reflexión sobre la importancia de crear comunidades escolares seguras, acogedoras y colaboradoras, que resulten estimulantes y en las que se acepta y se da la bienvenida a las distintas comunidades de la localidad, lo que permite que, finalmente, cada uno se sienta valorado. Ayuda a pensar en el hecho de que los valores inclusivos deben ser compartidos por todas las personas que trabajan en y con el centro escolar: el profesorado, los estudiantes, los miembros del consejo escolar las familias, y sobre la forma en que se transmiten estos valores a todos los nuevos miembros de la comunidad escolar. Los principios que se derivan de esta cultura escolar son los que guían las decisiones que se concretan en las políticas escolares de cada centro y en el quehacer diario de las prácticas educativas y, de esta forma, las mejoras que van emprendiendo los centros se hacen coherentes y continuas. Integrar el cambio en las culturas escolares asegura que está imbuido en las identidades de los adultos y los estudiantes y que vayan pasando a los nuevos que van llegando al centro.

Dimensión B: Estableciendo POLÍTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende asegurar los análisis que permitan llegar a conseguir que la inclusión esté en el corazón del proceso de mejora e innovación, empapando todas las políticas e implicando a todo el mundo. Se trata de pensar en cómo las políticas propician y refuerzan la participación de los estudiantes y el profesorado desde el mismo momento que llegan al centro. Hay que perseguir que el trabajo en los centros escolares llegue a todo el alumnado de la localidad, así como minimizar las presiones excluyentes. En este contexto se considera que “apoyo” son todas aquellas actividades que aumentan la capacidad de un centro educativo para atender a la diversidad de su alumnado, promoviendo que todo el mundo sea valorado con equidad. Se debe esperar que todas las modalidades de apoyo estén reunidas dentro de un único marco que persiga asegurar la participación de todo el mundo y la mejora del centro escolar en su conjunto.

Dimensión C: Desarrollando PRÁCTICAS inclusivas

Esta dimensión pretende poner en el centro de la reflexión sobre cómo mejorar el qué se enseña y se aprende y cómo se enseña y aprende, de modo que ambos aspectos reflejen los valores inclusivos y las políticas y establecidas en el centro. Las implicaciones de los valores inclusivos a la hora de estructurar los contenidos de las actividades de enseñanza y aprendizaje se plantean en la Sección denominada “Construir un currículum para todos”. En ella se une el aprendizaje con la experiencia, tanto en un plano local como global, incorporando los temas de los derechos y la sostenibilidad. A través de los indicadores y las preguntas de las distintas secciones se ayuda a repensar las prácticas de enseñanza y aprendizaje de modo que se puedan orquestar con el objetivo de que respondan a la diversidad del alumnado dentro de cada centro escolar. Se pone de manifiesto que se considera al alumnado como aprendices activos, reflexivos y críticos y como una fuente de recursos entre ellos mismos para su propio aprendizaje. Finalmente, llama la atención sobre la necesidad de que el profesorado trabaje junto, colaborativamente, asumiendo la responsabilidad del aprendizaje de todo su alumnado. (Booth y Ainscow, 2015, p. 50)

DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE

Se trata de un sistema de apoyo que favorece la eliminación de barreras físicas, sensoriales, afectivas y cognitivas para el acceso, al aprendizaje y la participación de los alumnos. El Diseño Universal del Aprendizaje se fundamenta en **tres principios**:

- *Proporcionar múltiples medios de **representación** (el «qué» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en el que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por tanto, hay que ofrecer distintas opciones para abordar contenidos a través de diferentes canales de percepción (auditiva, visual, motriz) y, por otro lado, proporcionar la información en un formato que permita lo más posible ser ajustado por el alumno.*
- *Proporcionar múltiples medios para la **acción** y la **expresión** (el «cómo» del aprendizaje). Los alumnos difieren en el modo en que pueden “navegar” en medio del aprendizaje y expresar lo que saben. Por eso, es necesario ofrecer variadas opciones para la acción (mediante materiales con los que todos los alumnos puedan interactuar), facilitar opciones expresivas y de fluidez (mediante facilitadores para la utilización de programas y diferentes recursos materiales) y procurar opciones para las funciones ejecutivas (a través de la estimulación del esfuerzo, de la motivación hacia una meta).*
- *Proporcionar múltiples medios de **compromiso** (el «porqué» del aprendizaje). Los alumnos difieren en la forma en que pueden sentirse implicados y motivados para aprender. Por tanto, habrá que ofrecer opciones Amplias que reflejen los intereses de los alumnos, estrategias para afrontar tareas nuevas, opciones de autoevaluación y reflexión sobre sus expectativas, etc. (MECD,2012).*

EDUCACIÓN PARA TODAS LAS PERSONAS

La Declaración Mundial sobre Educación para Todos (Jomtien, 1990), respaldada por la Declaración Universal de Derechos Humanos y la Convención sobre los Derechos del Niño, proclama que todos los niños, jóvenes y adultos, en su condición de seres humanos tienen derecho a beneficiarse de una educación que satisfaga sus necesidades básicas de aprendizaje en la acepción más noble y más plena del término, una educación que comprenda aprender a asimilar conocimientos, a hacer, a vivir con los demás y a ser. Una educación orientada a explotar los talentos y capacidades de cada persona y desarrollar la personalidad del educando, con objeto de que mejore su vida y transforme la sociedad.

EXCELENCIA EDUCATIVA

No resulta fácil definir un concepto por más que se use de manera intensiva en casi todos los documentos educativos actuales. En primer lugar, es necesario señalar que *excelencia* se vincula conceptualmente con *calidad*, un concepto relativo que supone un juicio sobre algo y que requiere, a su vez, un criterio, un estándar, una regla de comparación que permita realizar y sustentar ese juicio. Cuando hablamos de baja o alta calidad estamos señalando el nivel de ajuste al criterio que se observa. Cuando hablamos de *calidad educativa*, la complejidad aumenta. Existe un cierto consenso en que una escuela de calidad o si se prefiere, una educación de calidad, es la que cumple con una serie de principios:

- equidad en el acceso, permanencia y salida con éxito
- participación y corresponsabilidad de todos los agentes implicados
- recursos necesarios
- utilidad (responde a las necesidades de todo el alumnado en su desarrollo personal y social).

Dicho de otro modo, una educación de calidad es aquella que responde a los fines y objetivos que tiene social y legalmente asignados con eficacia y eficiencia. Pues bien, la excelencia solo es posible en un contexto de educación de calidad y se refiere al nivel más alto esperado en la consecución de las competencias de todo el alumnado, esto es, el máximo desarrollo posible y el logro del éxito personal y social.

ÉXITO ESCOLAR

Una concepción de éxito o fracaso escolar se referiría no sólo a disminuir los índices de fracaso “académico” sino a que el modelo educativo esté orientado a preparar a todo el alumnado a desenvolverse con éxito en los diferentes ámbitos de vida (familiar, relacional, profesional, laboral y social) como individuo y como colectivo, con capacidad crítica y de transformación social. Éxito sería ofrecer todas las posibilidades de formación a todo el mundo, ofreciendo mayores recursos a quien presenta más necesidades y certificándolo con un título generalizado. Esto nos llevaría a replantearnos la validez del modelo educativo actual, como uno entre los varios agentes que influyen en el éxito o fracaso del alumnado. Habría que replantearlo en cuanto a su estructura organizativa, contenidos, metodología, actuaciones y recursos que promueve para alcanzar este objetivo.

IGUALDAD EDUCATIVA

La escuela tiene un papel clave para promover la equidad. Debido a que las personas excluidas del sistema educativo también lo son en la inserción social y laboral; en las últimas décadas se ha destacado que quienes no tienen una educación de calidad, no alcanzan la plena ciudadanía, al estar impedidos para ejercer sus derechos y la participación en los bienes sociales y culturales. Farrel (1999) distingue cuatro facetas en su modelo de igualdad educativa que, aunque hagan referencia a igualdad entre grupos sociales, podemos generalizar a la diversidad de alumnos independientemente del origen de sus diferencias:

1. Igualdad de acceso: se refiere a las posibilidades que tiene un niño o niña, joven o adulto de diferentes grupos socioeconómicos de estar escolarizado en un determinado nivel.
2. Igualdad de supervivencia: es la posibilidad que tienen las personas pertenecientes a diferentes grupos sociales de encontrarse a un determinado nivel en el sistema escolar.
3. Igualdad de resultados: sería la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales escolarizados en un determinado nivel educativo de aprender lo mismo. Esto implica necesariamente hablar de una “valoración social” de los diferentes tipos y formas de aprendizaje, aunque éstas sean diferentes.
4. Igualdad de consecuencias educativas se refiere a la probabilidad que tienen sujetos de diferentes grupos sociales de acceder a similares niveles de vida como consecuencia de sus resultados escolares.

INDEX FOR INCLUSION

El Index for inclusión elaborado por Tony Booth y Mel Ainscow (2000), actualizado en el 2002, y publicado en el Reino Unido por el Centro de estudios para la Educación Inclusiva, ha sido adaptado al contexto educativo español como Guía para la evaluación y mejora de la educación inclusiva (Sandoval, López, Miquel, Durán, Giné y Echeita, 2002), adaptación basada en la traducción al castellano realizada por la Oficina Regional de la UNESCO para América Latina y el Caribe (OREALC). Existe una versión adaptada al País Vasco. En euskera y castellano, publicada por el Departamento de Educación, Universidades e Investigación del Gobierno Vasco publicada en el año 2005. Un año más tarde se publicó el *Index para la Inclusión. Desarrollo del juego, el aprendizaje y la participación en Educación Infantil*. Finalmente existen dos nuevas versiones que pueden consultarse en la bibliografía, una en inglés, de 2011, y otra en castellano de 2015, como se ha dicho antes. Ver la entrada de este glosario referida a *Culturas, Políticas y Prácticas Inclusivas*.

METODOLOGÍAS ACTIVAS

El concepto se refiere a procesos de enseñanza- aprendizaje de carácter interactivo en los que prima la comunicación, la participación e implicación del alumnado en su propio aprendizaje y en el de sus compañeros. Existen distintos modelos, de implantación desigual, que se distinguen por el mayor o menor énfasis en alguna de las dimensiones señaladas. Suelen presentarse como contrarias al modelo expositivo tradicional (clases magistrales) y, con frecuencia, mejoran la motivación del alumnado y fomentan un aprendizaje más autónomo. Ejemplos de estas metodologías son el aprendizaje por proyectos, el aprendizaje cooperativo, el aprendizaje basado en la solución de problemas, el aprendizaje-servicio, el aprendizaje interactivo, las tertulias dialógicas, etc.

PLAN DE RESPUESTA A LA DIVERSIDAD

Es un documento de carácter general que recoge las medidas previstas para responder a la diversidad del alumnado, los recursos que se van a destinar para ello, su orientación educativa y el procedimiento de evaluación y revisión del mismo. La respuesta a la diversidad afecta a todos centros educativos, por tanto, deberá ser tenida en cuenta, desde los momentos iniciales, en la organización de los mismos. Todos los centros educativos deben elaborar un Plan de Respuesta a la Diversidad desde una óptica inclusiva y con la finalidad de incorporar las medidas de respuesta a la diversidad en la organización general de los mismos. Forma parte del Proyecto Educativo del Centro y su puesta en marcha deberá insertarse en los procesos globales de planificación, organización y desarrollo de la actividad educativa.

PRINCIPIO DE NORMALIZACIÓN

Este principio implica poner al alcance de todas las personas y en especial de aquellas que se encuentran en situación de mayor dificultad personal, escolar, social o laboral, unos modos y unas condiciones de vida diarios lo más parecidos posible a las formas y condiciones de vida del resto de la sociedad. La normalización supone también la oportunidad de conocer y respetar a estas personas en el día a día, así como reducir los temores y mitos que han impulsado en otras ocasiones a marginar a las personas; lo que conduciría, sin duda, a una reciprocidad provechosa tanto para estas personas como para la sociedad.

PROFESIONALES DE APOYO

Se parte del hecho de que cualquier profesional docente puede ser considerado como personal de apoyo en el ámbito educativo (considerando apoyo cualquier elemento del contexto -personal, organizativo, metodológico, etc. – utilizado por los profesionales para facilitar que la escuela responda a la diversidad del alumnado). No obstante, una consideración más estricta y normativa, refiere a aquellos profesionales especializados en la respuesta a las necesidades educativas especiales del alumnado. La expresión define tanto a profesionales docentes como no docentes y su papel ha ido evolucionando a lo largo de los últimos veinte años, del mismo modo como lo ha hecho el propio concepto de apoyo. Los profesionales de apoyo, actualmente y en el sistema educativo vasco, son, el profesorado de pedagogía terapéutica (PT), el profesorado de audición y lenguaje (ALE), los profesionales de la fisioterapia y la terapia ocupacional, el personal especialista en apoyo educativo (EAE) y el personal intérprete en lengua de signos (ILS).

TERCER SECTOR

Todavía hoy no hay una sola definición del significado de esta expresión que refiere, en todo caso, una realidad cada vez más presente en nuestra sociedad. En ocasiones se asimila a actuaciones de las denominadas de la economía social, sin más precisiones. En la mayoría de los casos, sin embargo, suelen referirse a un conjunto de actividades realizadas por particulares con diferentes niveles de asociación y estructuración que tienen como denominador común la gestión de servicios de bienestar social sin ánimo de lucro. A esto deberíamos añadir que, en una gran mayoría, están financiadas por el sector público. Esto ocurre en el ámbito de los servicios de salud, de los servicios sociales y también en la educación. En la mayoría de los casos, los sistemas públicos delegan la gestión de determinadas actividades, pero mantienen la responsabilidad de los servicios.

TRANSICIONES EDUCATIVAS

Cada persona realiza a lo largo de su vida muchas transiciones, momentos de cambio que requieren de procesos de adaptación de complejidad diversa y éxito no siempre asegurado. Las transiciones ocurren dentro de un mismo sistema o entre varios sistemas u organizaciones. En el ámbito educativo, la escolarización hace que el alumnado deba *transitar* de su familia a su primer centro educativo, de una etapa a otra, de una modalidad de escolarización a otra, de un centro a otro, de un servicio de apoyo a otro... Las transiciones educativas pueden suponer la aparición de nuevas barreras para el aprendizaje y la participación del alumnado y por eso deben planificarse adecuadamente para garantizar la coherencia educativa, la continuidad formativa y el uso adecuado de la información para la toma de decisiones.