



Indicadores de una HOJA DE RUTA

Para el **proceso de transformación**
de los Centros de Educación
Especial como Centros de Recursos
y Apoyo para la Inclusión

Autoría:

Este informe ha sido realizado de forma colaborativa por miembros del grupo de investigación Equidad, diversidad y educación inclusiva (EQUIDEI).



M^a Luz Fernández y Cecilia Simón (coord.)
Gerardo Echeita Margarita Cañadas
Ángela Barrios Rocío Delyore
Héctor Gutiérrez Francisco Martos
Lara Astudillo Lucía Sánchez
María Pantoja

Edita:

Plena inclusión España.
Avenida General Perón, 32. Planta 1.
28020 Madrid
info@plenainclusion.org
www.plenainclusion.org
Marzo 2024

Plena inclusión, responsable de esta obra, permite copiar, reproducir, distribuir y comunicar públicamente la obra, siempre y cuando se cite y reconozca la autoría original. No permite generar obra derivada ni utilizarla con finalidades comerciales.



ISBN: AE-2024-24003469

Para la realización de este trabajo se ha contado con la financiación del Ministerio de Derechos Sociales y agenda 2030.





Índice

Preámbulo	5
1 Introducción	8
2 Una Teoría del Cambio para la implementación de la DA4 de la LOMLOE	11
2.1. Elementos de una TC	
2.2. Procesos para facilitar el cambio	
3 Contexto y agentes implicados	18
3.1. La agencia de las administraciones educativas nacional y/o local	
3.2. La agencia de los Centros de Educación Especial	
3.3. La agencia de los “Centros Ordinarios” del sector donde los CEE están establecidos	
3.4. La agencia de las organizaciones del movimiento asociativo sobre discapacidad	
4 Qué es y cómo se utiliza la hoja de ruta	38
4.1. Qué es y qué no es este documento. 4 ideas clave	
4.2. Recomendaciones de uso	
5 HOJA DE RUTA: Agentes, Dimensiones e Indicadores	46
AGENTE 1: AGENCIA DE ADMINISTRACIONES NACIONAL Y LOCAL	47
D1. Existe una visión compartida sobre la educación inclusiva y el sentido de la transformación de los CEE conforme a la DA4	
D2. Existe un marco normativo y una planificación eficaz y eficiente sobre el proceso de transformación de los CEE conforme a la DA4	
D3. La administración emprende y promueve actuaciones preventivas y de coordinación entre agencias	
D4. La administración promueve el desarrollo profesional de los profesionales educativos, tanto de los CEE como de los CO y otros servicios, y cuida las condiciones laborales de estos	
D5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora del proceso de apoyo a sus centros para la transformación	

AGENTE 2: CENTROS DE EDUCACIÓN ESPECIAL (CEE) -----55

- D1.** Existe una visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso
- D2.** Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible
- D3.** El CEE promueve el desarrollo profesional de su equipo educativo para contribuir a la transformación de los CEE y cuida las condiciones laborales de estos
- D4.** Existen espacios de diálogo y reflexión sobre el significado del proceso de transformación de los CEE como CRAI y sobre el modelo de apoyo y asesoramiento
- D5.** Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

AGENTE 3: CENTROS ORDINARIOS (CO) ----- 61

- D1.** Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones del centro que hacen posible y sostenible un proceso de revisión, mejora y transformación del centro para ser más inclusivo
- D2.** Existe un consenso sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación de acuerdo con la DA4 y las implicaciones de su desarrollo para los CO
- D3.** Existe una planificación y organización eficaz para hacer posible y viable la transformación de acuerdo con la DA4
- D4.** Existen en el centro espacios de diálogo y reflexión sobre el modelo de apoyo esperado y los cambios que puedan precisarse en su desarrollo profesional y condiciones laborales
- D5.** Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

AGENTE 4: ORGANIZACIONES Y ASOCIACIONES ----- 68

- D1.** La misión, visión y valores de la organización ancla el proceso de transformación de los CEE en la consideración de la educación inclusiva como derecho humano
- D2.** Existe una estructura interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible
- D3.** La organización está poniendo en marcha sistemas de diálogo, apoyo y en su caso también de presión con la administración con la finalidad de impulsar la transformación de los CEE
- D4.** La organización promueve el desarrollo profesional de su red de profesionales para contribuir a la transformación de los CEE como CRAI y cuida la situación laboral de estos
- D5.** Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

6 Glosario de abreviaturas ----- 74

7 Referencias ----- 76

8 Anexo: Síntesis: Agentes, Dimensiones e Indicadores que conforman la Hoja de ruta ----- 79



Preámbulo

Es bien sabido a estas alturas que la implementación cabal y seria del derecho a una educación inclusiva, con la que Plena inclusión (PI) está firmemente comprometida, está siendo y parece que será (a corto y medio plazo) un proceso muy complejo, dilemático y susceptible de verse o bien estancado o recalibrado en su ambición y alcance, en particular en lo tocante a la educación inclusiva del alumnado con mayores, más complejas y permanentes necesidades de apoyo educativo. Esto es, para el alumnado que habitualmente viene siendo escolarizado en los Centros de Educación Especial (CEE). Población escolar que lejos de decrecer, crece en los últimos años como tendencia general (Sandoval et al 2022).

Se habla siempre de proceso porque, a pesar de debilidades y estancamientos, no cabe la menor duda de que, si miramos a un pasado no muy lejano, se ha producido una mejora significativa en cuanto al reconocimiento de derechos y necesidades educativas del alumnado escolarizado en los CEE, y un más que notable avance en su presencia e inclusión social y comunitaria, en ámbitos como el empleo (aunque este siga siendo mayoritariamente “protegido”), la cultura, el ocio o el tiempo libre. También se han producido ciertos avances en materia de una inclusión educativa que, en su caso, podría llamarse “parcial”, en el marco de proyectos singulares (algunos muy valiosos e inspiradores) de escolarización conjunta, combinada o plena en centros ordinarios con el apoyo firme de los CEE de referencia.

Plena inclusión, en tanto que entidad garante del cumplimiento de los derechos de las personas (niños, jóvenes o adultos) con discapacidades intelectuales o del desarrollo ha sido y es un impulsor neto e imprescindible de este proceso desde su misma creación, **hace ahora casi más de 60 años**, si bien es cierto que en sus orígenes las primeras políticas educativas no podían ser otras que las de garantizar una educación escolar específica para un alumnado que hasta bien entrados los años 70 solía ser considerado como “ineducable”. Pero desde la ratificación por España en 2008 de la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD)(UN, 2006), su compromiso con la plena inclusión educativa es claro y firme y así se ha **posicionado reiteradas veces**.

Ello no es óbice para reconocer también que su propia historia y desarrollo institucional - donde la inmensa mayoría de sus asociados y usuarios directos en materia escolar se desempeñan en centros segregados-, genera contradicciones y unas condiciones muy difíciles para que dicho proceso avance con celeridad hacia las expectativas creadas por su compromiso con acuerdos internacionales y leyes nacionales. Es importante resaltar que con estas reflexiones no se quiere poner la principal responsabilidad en el proceso hacia una educación inclusiva (o en su debilidad actual) ni en Plena inclusión ni en ninguna de las organizaciones que agrupan al movimiento social de la discapacidad. Plena inclusión es uno de sus múltiples actores en un entramado sistémico, poliédrico, multifactorial y muy dinámico, lo que complejiza más aún el panorama.

Pero en estos momentos en los que la vigente LOMLOE ha abierto una **pequeña ventana de oportunidad** con lo establecido en la Disposición Adicional n. 4 (DA4), Plena inclusión no debería perder la ocasión de ejercer la presión para el cambio que solo ella (y otras organizaciones afines) están en condición de implementar habida cuenta de su posición como garantes de este y otros derechos.

Se suele decir, en efecto, que el **cambio social**, es el resultado de una difícil conjunción entre presión y apoyo. Sin presión para cambiar el statu quo de discriminación educativa que vive el alumnado con necesidades educativas especiales escolarizado en CEE (visto con la CDPCD en la mano), las fuerzas y resistencias de este statu quo se encargarán de que nada o poco cambie, para que, finalmente, todo siga fundamentalmente igual.



Entendemos que esa presión, en estos momentos, tiene que ser fuerte, consistente, estratégica y sostenida en el tiempo, echando mano, para ello, de todos los resortes políticos y para la movilización social a los que Plena inclusión tiene acceso y capacidad. Lo que nos parece bastante evidente también es que ninguno de los otros actores principales en este proceso (las administraciones, nacional y autonómicas, los propios CEE o los centros ordinarios de las distintas etapas educativas), cada uno por razones diversas y distintas, van a tomar la iniciativa para llevar adelante un proceso muy difícil. Proceso que, además, se inscribe en un contexto que, a nuestro parecer y entre otras muchas consideraciones preocupantes, se caracteriza por un bajo interés social por la transformación profunda del sistema educativo, que es lo que precisamente requiere la implementación de la DA4, sin que ello comprometa la **calidad de vida** y, muy en particular, el bienestar emocional y social, actual y futuro, de los estudiantes que mayores apoyos educativos precisan. Seguramente puede que haya alguna excepción puntual a esta percepción, pero nos tememos que no será la regla.

Lo que es obvio es que Plena inclusión viene demostrando su compromiso firme con **políticas y actuaciones de apoyo** para esa oportunidad que brinda la DA4, y si de algo puede dar fe este equipo de investigación es de las múltiples iniciativas implementadas en los últimos cinco años, plasmadas en informes, guías y orientaciones para la acción, como las que se presentan en este documento. En esa tarea debe buscar y puede encontrar alianzas importantes en otras organizaciones del movimiento asociativo de las personas con discapacidad y en otras administraciones – no solo educativas – como podría ser el Real Patronato de Personas con Discapacidad, el CERMI o las administraciones estatales y autonómicas que se ocupan transversalmente de los asuntos que conciernen más directamente a dicho movimiento. Por supuesto también en la Universidad y entre otros actores singulares en esta temática.

Pero esta hoja de ruta que ahora se presenta en este Informe para facilitar la implementación de la DA4 a través de una teoría de cambio bien articulada, se puede quedar fácilmente en el cajón de las buenas intenciones y deseos si no hay una institución fuerte y decidida a ejercitar la presión que permita, de entrada, tomarla en consideración, estudiarla como se merece y sacar lo mejor que pueda ofrecer para colaborar en la tarea colectiva de tratar de salir de esta especie de calma chicha y estancamiento en la que parece que está el proceso hacia una educación más inclusiva en España ([Estudio del CEDID](#)). Una situación y momento donde, lamentablemente, se observa con frecuencia la proliferación de acciones y políticas poco inclusivas o más bien regresivas, con efecto discriminatorio sobre los niños y niñas, adolescentes y jóvenes con discapacidades intelectuales o del desarrollo, tanto en centros ordinarios como especiales y sin que nada parezca pasar y a poca gente importe el sufrimiento de unos pocos, como se viene denunciando en las redes sociales ([≠YNoPasaNada](#)).

Como se reiterará en el documento, este proceso requiere de una acción sinérgica, colaborativa y sostenida en el tiempo, donde cada uno de sus actores tiene una responsabilidad, una agencia individual clara y propia, pero donde todos comparten una responsabilidad colectiva; la de iniciar la andadura o ahondar en su mejora, allí donde ya se han dado algunos pasos.

Por último, cabe señalar que esta hoja de ruta ha sido revisada por un equipo de expertos y expertas: investigadores, personal de organizaciones relacionadas con personas con discapacidad, profesionales con experiencia en la administración educativa, miembros de centros de educación especial y de centros ordinarios. Aprovechamos para agradecer sus aportaciones que han contribuido a mejorar el documento¹.

¹ El equipo de personas expertas: Climent Giné, Inmaculada Garrido, Mabel Villaescusa, Marina Sampietro, Marisa Marco y Sara Jiménez.



1

INTRODUCCIÓN

El objetivo de este documento es ofrecer una propuesta de indicadores relevantes para que cada Administración, desde su realidad actual, pueda construir su propia hoja de ruta para responder a lo planteado en la Disposición adicional cuarta (DA4) de la LOMLOE respecto a la **transformación**² de los Centros de Educación Especial (CEE) en “centros de referencia y apoyo” a los centros ordinarios.

Esta Disposición se apoya también en la Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPCD) (Naciones Unidas, 2006) que España ratificó en 2008 y en lo señalado por diversas entidades internacionales como la UNESCO o la European Agency for Special Needs and Inclusive Education.

Véase lo señalado en esta DA4.

Evolución de la escolarización del alumnado con necesidades educativas especiales.

Las Administraciones educativas velarán para que las decisiones de escolarización garanticen la respuesta más adecuada a las necesidades específicas de cada alumno o alumna, de acuerdo con el procedimiento que se recoge en el artículo 74 de esta Ley. El Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, desarrollará un plan para que, en el plazo de diez años, de acuerdo con el artículo 24.2.e) de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de Naciones Unidas y en cumplimiento del cuarto Objetivo de Desarrollo Sostenible de la Agenda 2030, los centros ordinarios cuenten con los recursos necesarios para poder atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Las Administraciones educativas continuarán prestando el apoyo necesario a los centros de educación especial para que estos, además de escolarizar a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada, desempeñen la función de centros de referencia y apoyo para los centros ordinarios (p.73, Ley Orgánica 3/2020, LOMLOE).

Pero este documento va más allá de la Administración a la hora de elaborar indicadores para movilizar el cambio señalado. Se adopta una perspectiva sistémica en la que se consideran diferentes agentes que, desde niveles y funciones distintas, también deben asumir su parte de responsabilidad en el desarrollo de lo previsto en la DA4. Estos **agentes necesarios** para la transformación son:

- La administración local y/o nacional.
- Los centros de educación especial (CEE).
- Los centros ordinarios (CO).
- Organizaciones del tercer sector relacionadas con la población con discapacidad.

² De ahora en adelante, con el fin de simplificar la reacción, usaremos regularmente la palabra transformación para aludir al proceso de **transformación** de los CEE en CRAI de acuerdo con lo dispuesto en la DA4 de la LOMLOE.

De manera transversal en todos ellos está el **papel central que deberán tener las familias** y su derecho a ser escuchadas en este complejo proceso, tomando en consideración sus aportaciones en el marco de un diálogo constructivo y democrático.

Para lograr el propósito de este documento se partirá de los resultados obtenidos en un estudio previo realizado por EQUIDEI y promovido por Plena inclusión titulado “Voces y perspectivas de Centros de Educación Especial (CEE) sobre las barreras y apoyos para su transformación en Centros de Recursos conforme lo dispuesto en la DA4 de la LOMLOE”, así como de una revisión de otras investigaciones, como las realizadas por el propio grupo de investigación EQUIDEI además de otras, algunas de las cuales se irán recogiendo a lo largo de los siguientes apartados.

Este trabajo está promovido por Plena inclusión España y se ha contado con la colaboración de centros de educación especial y ordinarios de diferentes Comunidades Autónomas, así como personas que trabajan en las organizaciones del tercer sector, investigadores y personas con experiencia en la Administración educativa

Los responsables del desarrollo del proyecto son miembros del grupo de investigación EQUIDEI, con base en la Universidad Autónoma de Madrid. En esta guía encontrarán los siguientes apartados:

2

En el **apartado 2** (Teoría del cambio) se recoge el marco teórico del que se parte para fundamentar el proceso de transformación orientado por la hoja de ruta.

3

En el **apartado 3** se presenta de forma narrativa el instrumento mostrando el contexto y los agentes en torno a los que este se organiza, con la intención de dar a conocer su sentido y estructura.

4

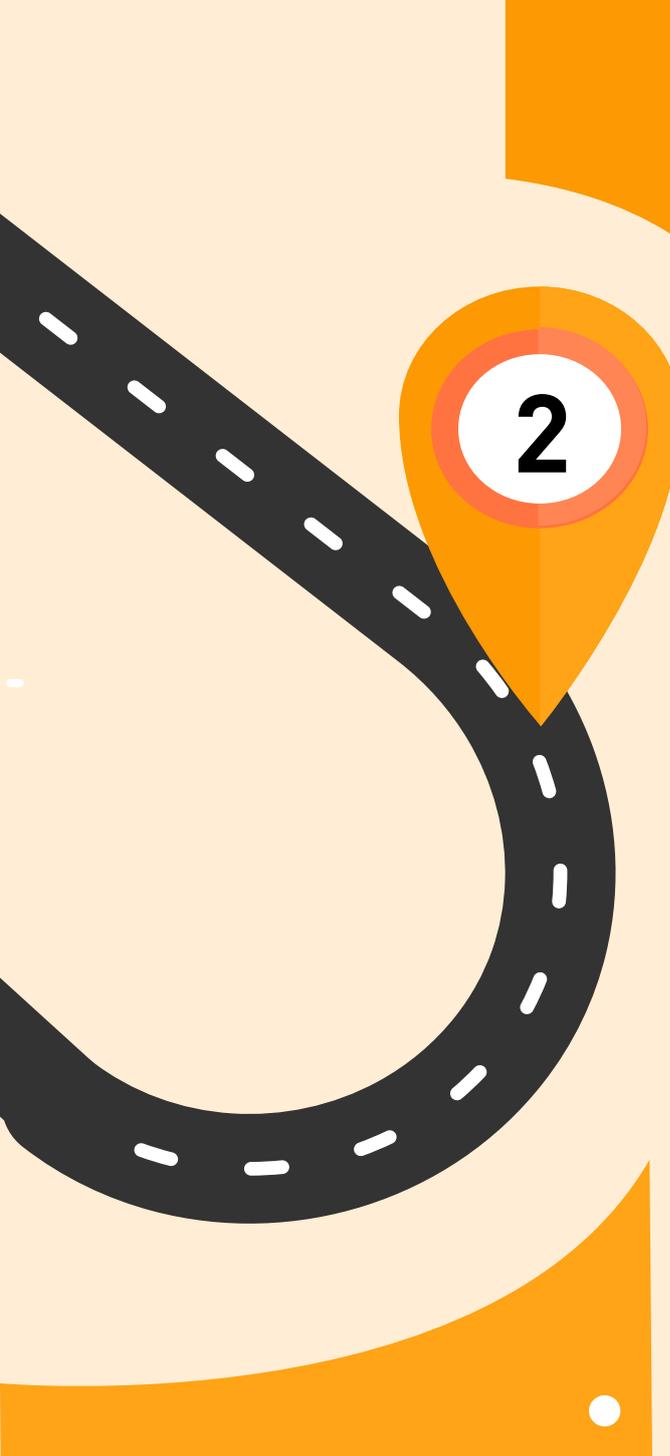
En el **apartado 4** (Guía de uso) se recogen los posibles usos de este instrumento, con la intención de facilitar posibles estrategias de aplicación.

4

En el **apartado 4** (Hoja de Ruta) se muestra el instrumento de manera más operativa y funcional siguiendo la estructura siguiente: Agente, Dimensiones de análisis en cada agente e Indicadores por dimensión. La **Tabla 1** muestra una síntesis de los Agentes y Dimensiones que conforman esta Hoja de Ruta y en el **Anexo 1** se comparten de manera sintética todos los Agentes, Dimensiones e Indicadores a modo de resumen.

5

En el **apartado 5** se recogen y aportan algunos recursos para guiar y apoyar la reflexión buscada con esta hoja de ruta, con el fin de ayudar a los distintos agentes a emprender acciones para la transformación.

A decorative graphic on the left side of the page. It features a dark grey winding road with white dashed lines. An orange location pin is placed on the road, with a white circle containing the number '2' inside its top. The background is a light beige color with orange geometric shapes: a large semi-circle at the top and a curved shape at the bottom left. Below the road, there is a horizontal orange bar with four white dots.

2

TEORÍA DEL CAMBIO

para la implementación
de la DA4 de la LOMLOE

Este documento plantea elementos necesarios (aunque no suficientes) para elaborar una “**teoría de cambio**” (Rogers, 2014) que permita entablar -en particular a organizaciones como Plena inclusión u otras concernidas directamente por el contenido de la DA4 en la LOMLOE-, una interlocución directa con las Administraciones educativas competentes en esta materia (el Ministerio de Educación y Formación Profesional y las “Consejerías de Educación” de las comunidades autónomas) y otros agentes implicados (entre los cuales están las propias organizaciones del sector). Esto es, para que se lleve a cabo sin mayor dilación, el compromiso establecido en dicha disposición transitoria y que tiene un plazo de ejecución de 10 años (2030). Conviene no olvidar que ya han transcurrido casi 4 sin que se hayan llevado a cabo a este respecto actuaciones significativas, coordinadas y coherentes en el conjunto del estado. Es también, por su naturaleza, un apoyo que estas organizaciones brindan a dichas administraciones en el marco de su continua disposición a la colaboración en esta y otras materias. Indirectamente también puede servir a las propias organizaciones para facilitar una reflexión y discusión interna sobre esta temática.

Una **Teoría de Cambio (TC)** se debe y se “puede emplear en la planificación estratégica, programática o de políticas con el propósito de determinar cuál es la situación actual (en términos de necesidades y oportunidades), qué situación se pretende alcanzar y qué hay que hacer para efectuar la transición entre una y otra” (Rogers, 2014, pág. 2). Sin duda, lo dispuesto en la DA4 se aviene a esta demanda y, por ello, avanzar en la elaboración de una TC ad hoc a este propósito es una necesidad.



La TC que se proponga debe servir para identificar distintos planos del cambio (que en esta propuesta definiremos como dimensiones propias de cada uno de ellos), sus agentes más directamente concernidos en este proceso y las vías causales, esto es, **qué acciones** (en un sentido amplio del término) son aquellas en las que se sostendrá el cambio, señalando y aportando indicadores que es preciso vigilar y, en su caso, evaluar. Todo ello también sirve para explicar al personal, los financiadores (en su caso) y los asociados cómo funciona el programa o la política correspondiente.

Pero en una TC no solo es oportuno señalar el qué, sino también el cómo (a través de qué palancas estas acciones contribuirán al cambio). Una TC completa también debería incluir “los factores contextuales que impulsan u obstaculizan el cambio, así como los supuestos en los que este se fundamenta (condiciones necesarias para que funcione, pero que escapan al control de los ejecutores)” (obra. cit. pág. 2).

Como se ha apuntado, este documento no es en sí mismo una teoría de cambio completa para el proceso de implementación de la DA4, pero sí que, en conjunción con otros trabajos que viene impulsando Plena inclusión (como el realizado por EQUIDEI -Simón, Barrios et al, 2023-) o el propio MEFP (Echeita y Simón, 2019), así como a la vista de la literatura existente vinculada a dicho proceso (EASNIE, 2022; Climent, Font y Díez de Ulzurum, 2020) aporta elementos muy sustantivos para su concreción.

Toda teoría del cambio (TC) ha de partir de un análisis certero de la situación. Para ello es preciso identificar el problema a que la intervención hace frente, sus causas y consecuencias y las oportunidades o los recursos disponibles que pueden aprovecharse o fortalecerse. A este respecto, el trabajo llevado a cabo por miembros de EQUIDEI (Simón, Barrios et al, 2023), en el que se han analizado las voces (perspectivas) de varios Centros de Educación Especial en diferentes lugares de España, permite acotar con bastante probabilidad de acierto (pero no abarcar todos), los elementos clave del problema y del contexto actual respecto a la implementación de la DA4, tanto como algunos recursos y oportunidades que se deben saber aprovechar. Unido a ello hay otras fuentes procedentes de la literatura publicada al respecto, como ya se ha apuntado. Pero, este trabajo, con ser pertinente a la tarea prevista, no es, ni de lejos, suficiente. Es por ello que las iniciativas (por iniciar) que vienen a conocerse bajo el epígrafe de “elaboración de un libro blanco” sobre la situación resultarán también muy necesarias.

El paso siguiente consiste en aclarar a qué aspectos del problema hará frente la intervención, qué **agentes** tienen especial responsabilidad (agencia) sobre tales aspectos, -lo cual no significa que sea una agencia exclusiva, sino “relacional” (Edwards, 2005), esto es, compartida/colaborativa-. La literatura sobre agencia reconoce que esta es un fenómeno altamente contextualizado. Como tal tiene un significado transformativo que nos habla de la capacidad situada de las personas no solo para reaccionar a sus circunstancias, sino más bien para co-crear prácticas sociales con otros (Stetsenko, 2019, Palomieni, Björn y Kämä, 2023). El último paso es formular expresamente los resultados e impactos (parciales y finales) que se persiguen, lo que a su vez puede usarse como elemento base para las acciones de seguimiento y evaluación.

En este sentido, los análisis cruzados del saber disponible a estos efectos nos permiten avanzar un marco lógico sobre los agentes más relevantes en este proceso en este momento, las dimensiones (ámbitos de intervención) e indicadores en los que los diferentes agentes implicados deben intervenir para alcanzar los resultados esperados.

Elementos de la TC en este documento: a tenor de lo dicho la propuesta que se plantea en este trabajo se ordena a través de un organizador previo que son los agentes que, a nuestro parecer, tienen especial responsabilidad en este momento.

- Las administraciones central y autonómica.
- Los propios centros de educación Especial (CEE).
- Los centros ordinarios (CO) del sector donde los CEE están establecidos.
- Las propias organizaciones del sector (véase Plena inclusión u otras).

Resaltando estos agentes no se quiere dar a entender, en absoluto, que no haya otros que igualmente deberían implicarse en este proceso (como, por ejemplo, las corporaciones locales, los centros de formación del profesorado inicial y permanente o, incluso, los medios de comunicación), cuyo análisis en estos momentos excede a la envergadura del proyecto en el que este trabajo se inserta. Sino que hemos querido llamar la atención sobre la especial responsabilidad que tienen estos momentos y a nuestro parecer, los que aquí analizamos, lo cual no significa que sea una agencia exclusiva como ya hemos apuntado, sino que, seguramente, deba ser compartida/colaborativa. Está a todas luces fuera del alcance de este proyecto llevar a cabo un análisis de todos esos niveles implicados.

Definidos los agentes de cambio seleccionados, se plantean para cada uno de ellos un conjunto de **dimensiones** que, como tal, hacen referencia a aspectos o elementos sustantivos relativos tanto al qué ha de hacerse como al cómo llevar a cabo la implementación de la DA4. Tanto unos como otros elementos deben tener cierto nivel de desarrollo o logro para que su impacto sobre la consecución de la meta u objetivo global deseado sea satisfactorio.

En efecto, es oportuno y necesario resaltar respecto a las dimensiones que los elementos que se analizan son susceptibles de encontrarse en distintos grados o fases de desarrollo o implementación, configurando ejes en los que cabría destacar un extremo más favorable o positivo (deseable, óptimo) y otro menos favorable (o no iniciado), pero, sobre todo, múltiples situaciones intermedias (estancado, avance lento). La presentación que se hará de las mismas espera poder servir para ayudar a iniciar también una evaluación estratégica de cada una de ellas, con vistas a poder planificar las políticas o acciones que sean necesarias para la mejora de las menos satisfactorias o por la consolidación de las que ya están en positivo.

Llamar la atención sobre el carácter procesual de las diferentes dimensiones que sustentan el compromiso con la DA4, nos permite recordar no solo que se puede avanzar o retroceder en el mismo, sino que ello ocurre a tenor de circunstancias diversas (controlables y no controlables) que contextualizan la vida de los centros escolares. Prestar atención a tales factores contextuales es de suma importancia, pero por su propia naturaleza ello debe hacerse localmente (sea tanto a nivel de Comunidad Autónoma como del contexto local y próximo a cada CEE y sus CO de referencia), pues la manera de garantizar la proximidad el conocimiento preciso que tales factores ameritan.

Tal y como están planteadas las dimensiones tratan de capturar una visión mayoritaria (no estrictamente individual) del sentir o percibir de los agentes implicados en cada una de ellas, toda vez que el trabajo a realizar para cualquier aspecto relevante en el proceso de implementación de la DA4 no puede concebirse como algo que lleva a cabo una sola persona. Pero ello no puede hacer perder de vista que pueden y existirán visiones singulares dentro de un mismo grupo de agentes (se entiende que minoritarias), discordantes con lo que pueda entenderse como la situación más común o general.

Finalmente, para cada dimensión se señalan también una serie de **indicadores** que ayudan a visualizar lo que cabría esperar observar o encontrar a modo de estrategias usadas, hechos o las prácticas concretas en las que, finalmente, toda política se encarna; sea con mayor o menor coherencia respecto a su formulación genérica. La relación de indicadores no es exhaustiva y tiene, sobre todo, una finalidad didáctica a los efectos de asegurar una comprensión significativa de lo que se irá necesitando para implementar con buenas expectativas la DA4 y ayudar a los agentes en su reflexión sobre sus posibles necesidades y oportunidades para el cambio. En su caso que cabría hablar de evidencias, cuando estas muestran con rotundidad el estado idóneo del elemento en cuestión.

Como se indica en el texto que estamos usando como referencia básica para este análisis (Rogers, 2014), una TC también tiene que explicar o hipotetizar al menos, cómo se va a pasar de la situación presente a la deseada, lo que anteriormente se ha denominado vías causales. A este respecto son necesarias dos partes: una teoría sobre cómo se producirá el cambio (por ejemplo, mediante la disuasión) y otra sobre el modo en que la intervención lo desencadenará (por ejemplo, generando cambios en las concepciones del profesorado o en las políticas de admisión del alumnado en los CEE y CO).

Respecto al cómo se producirá el cambio ha de señalarse que las estrategias a utilizar no van a ser, ni tienen que serlo, idénticas para cada uno de los agentes implicados y dimensiones concernidas. No obstante, todos ellos pueden beneficiarse de una estrategia en la que convergen lo mejor de cada una de las principales formas de facilitar el cambio:



Mediante la persuasión, la cual se nutre de una constante actitud de escucha, por quienes lideren el proceso, a las partes implicadas (familias, profesionales, etc.) y de diálogo constructivo, franco e igualitario sobre los desafíos a enfrentar y sus barreras. La persuasión se enriquece con argumentos de valor, pero también con las emociones de relatos en primera persona y experiencias educativas, sean positivas o negativas, siempre y cuando se aprecie la superación.

El lugar natural para la persuasión son los encuentros cara a cara: los seminarios y debates abiertos, preferentemente en pequeño grupo, pero también las conferencias o ponencias magistrales de personas con autoridad moral y/o técnica en la materia. También ayudan las campañas de comunicación y “propaganda” en los medios, redes sociales y prensa.

Las medidas de persuasión (cuando son exitosas) contribuyen a generar una actitud positiva y proactiva hacia el cambio, y una visión clara respecto a lo que se persigue, tanto en la población en general que debe respaldarlas como en los agentes más directamente concernidos.



Mediante la formación y el asesoramiento, la cual se debe fundamentar en buenos modelos para ambas tareas. Para las medidas de formación es preciso adoptar un modelo de desarrollo profesional docente (DPD) (Martín, 2015), en el que quepan, al menos, momentos estructurados y guiados (por expertos en la materia o por colegas experimentados) para la reflexión de los participantes sobre sus propias prácticas, y las creencias y actitudes implícitas que hay en ellas, para analizarlas posteriormente a la luz de las nuevas propuestas, y acciones que se quieren implementar.

Tienen que incorporar momentos para la experimentación de tales prácticas renovadas y para la reflexión posterior, individual y compartida del proceso (avances, dificultades, dudas, etc.). Se trata de ciclos continuados de reflexión, acción, reflexión que, por su naturaleza consumen tiempo, pero son, sin duda, más eficientes para el cambio que la mera exposición ante buenas ideas. En el trabajo de Fernández- Blázquez et al., (2022) hay un apartado amplio sobre lo esencial de este modelo de DPD que se acaba de apuntar.

El asesoramiento psicopedagógico colaborativo (Onrubia y Lagos, 2023) tiene muchos elementos en común con la manera de entender el desarrollo profesional apuntado, pero añade la consideración importantísima de que una relación asesora/asesorado colaborativa y horizontal, que pone su empeño en una construcción conjunta de la demanda y de las vías de solución que puedan considerarse apropiadas a la demanda y al contexto. Al asesor, por su parte, le corresponde la tarea de desplegar habilidades sociales y comunicativas adecuadas para crear una relación de confianza y seguridad con el asesorado para explorar acciones alternativas a sus prácticas. Finalmente, juntos, tienen que ser capaces de evaluar el proceso llevado, los logros (o no) alcanzados y la forma de continuar con el proceso.

El asesoramiento/acompañamiento para la mejora de las culturas, políticas y prácticas en las comunidades educativas de los centros implicados en este proceso (CEE/CO) será clave para su éxito (López, et al, 2023).

El lugar natural para este tipo de acciones formativas son los Seminarios, Grupos de Trabajo o Proyectos de Formación en Centros, pero también los modelos de investigación acción participativa (IAP) (Calderón y Rascon, 2022).

Las acciones formativas y el asesoramiento colaborativo inciden en el cambio individual del profesorado y de los profesionales implicados en sus concepciones implícitas y actitudes, pero también del grupo y la comunidad. Tales cambios compartidos (si se consiguen) ayudan a crear cohesión y una visión común de las metas a largo plazo y de los objetivos a medio y corto plazo en los propios centros escolares.

El proyecto de formación y asesoramiento desarrollado en Cataluña y del que dan cuenta Climent, Font y Diez de Ulzurum (2020) es un excelente ejemplo del valor de esta palanca facilitadora del cambio.



Mediante la imposición, que es la palanca asociada a las normativas y a las regulaciones de obligado cumplimiento que dictan las administraciones educativas competentes y, en menor grado, los propios centros a través de sus normas de funcionamiento interno. Las normas configuran una importante presión para el cambio por cuanto no son, en principio, eludibles y ayudan a romper las naturales inercias asociadas a las resistencias vinculadas a actitudes complacientes o conservadoras que todos tendemos a tener y máxime ante cambios de cierta envergadura.

Las normas (leyes, decretos, órdenes, reglamentos, etc.) crean una nueva legalidad que hace posibles actuaciones que las normativas vigentes ignoraban o no estaban adecuadas a la realidad deseada. Obviamente dan seguridad jurídica a quienes deben dirigir, coordinar e implementar los cambios (en particular a los equipos directivos) y generan confianza para actuaciones que requieren de sostenibilidad a medio y largo plazo.

Las normas también garantizan que haya equidad entre los territorios y que un compromiso tan importante como el que subyace a la DA4 no queda al albur del voluntarismo y las buenas intenciones de unos frente a la inhibición de otros.

En este ámbito los servicios de **inspección educativa** tienen un papel muy destacado, pues en ellos confluyen funciones tanto de supervisión de la legalidad establecida como de asesoramiento y apoyo para su implementación, realizada además desde una posición que no tienen, por ejemplo, otros agentes.

Próximo a la imposición/presión están las acciones de movilización de los grupos sociales y, muy en particular en este caso, de las propias organizaciones del movimiento asociativo de las personas con discapacidad como Plena inclusión. Incluso las campañas pacíficas de acción directa.



En muchas ocasiones, una equilibrada y dinámica intersección entre los tres tipos de actuaciones será, seguramente, el planteamiento más inteligente y útil para el cambio. Pero conviene no olvidar que para ciertas dimensiones solo cabe utilizar alguna de ellas, siendo contraproducente el uso de otras.

En todo caso, es oportuno recordar que los cambios educativos son, antes o después, cambios sistémicos y multiagencia, que comprometen a todos los agentes y causas, tanto individuales y colectivos como estructurales.

Por otra parte, es necesario resaltar de nuevo que este documento no es sensu stricto una teoría de cambio para la implementación de la DA4, sino un primer aporte para poder construirla. En este sentido es igualmente oportuno recordar que en el trabajo de formulación de políticas como la que nos ocupa, serán necesarias, de hecho, múltiples teorías del cambio para hacer frente a los cambios deseados en los diversos planos/dimensiones que se compartirán y con relación a los diferentes agentes implicados: por ejemplo, con el personal docente y no docente de los CEE, con los directivos de estos y de los CO del sector; con los responsables del diseño de las políticas ad hoc y con las organizaciones comunitarias como Plena inclusión que tanto se juegan en este proceso. Objetivamente esta propuesta que ahora se presenta no contempla exhaustivamente una teoría específica para cada uno de los niveles de cambio requeridos, si bien es cierto también, que aporta elementos sustantivos para algunos de ellos.

Pasamos a describir el sentido y de las acciones (dimensiones) que deberían (a nuestro juicio) implementar los agentes concernidos, para progresar satisfactoriamente en la implementación de la DA4, haciendo ver no solo qué ha de hacerse, sino aportando también algunos cómo. Su adecuada comprensión debe ayudar a configurar una hoja de ruta para la tarea prevista.



3

CONTEXTO Y AGENTES IMPLICADOS

Ya se ha apuntado desde el inicio el hecho de que la dinámica de transformación de los CEE hacia una nueva configuración como Centros de Referencia y Apoyo para el progreso hacia una educación más Inclusiva (en adelante CRAI) conforme a lo -simplemente apuntado en la DA4- está, cuanto menos, estancado a nivel global (CEDID,2023). Como ha puesto de manifiesto el trabajo de EQUIDEI (Simón, Barrios et al., 2023), si bien es cierto que algunas CC.AA., (como Cataluña, Castilla La-Mancha o Galicia) han desarrollado alguna normativa al respecto, (con lo que ello tenga de un cierto modelo implícito respecto al significado y alcance de dicha transformación), no ha existido por parte del MEFP una iniciativa específica que busque, al menos, un marco común y el beneficio de la colaboración entre CC.AA.

Es cierto que el Ministerio de Educación y Formación Profesional viene participando desde noviembre de 2022 en un proyecto dentro de la iniciativa denominada Instrumento de Apoyo Técnico (ETI) de la Comisión Europea, que tiene como objetivo promover la igualdad de acceso a la educación inclusiva (en adelante también EI) en Italia, Portugal y España. Según consta en la web de la Agencia Europea para el Desarrollo de Las Necesidades Especiales y la Educación Inclusiva³, que será responsable de la implementación de dicha ayuda técnica, “la actividad apoyará a los tres países en sus esfuerzos continuos para mejorar sus sistemas y prácticas de educación inclusiva. Ayudará a fortalecer la capacidad dentro de sus sistemas y a realizar cambios sostenibles. Como actividad de colaboración, las partes interesadas de todos los niveles participarán en el intercambio de conocimientos y experiencias con otros países”.

Es de suponer que en el marco de dicha acción se analizará el papel de los CEE de estos países en el proceso hacia una educación más inclusiva y que de la misma salgan indicaciones que se refieran a lo previsto en la DA4 española. Pero hasta la fecha de publicación de este informe, solo se ha llevado a cabo una reunión en marzo de 2023 del comité directivo del proyecto para poner en marcha el plan de trabajo acordado en dicha reunión.

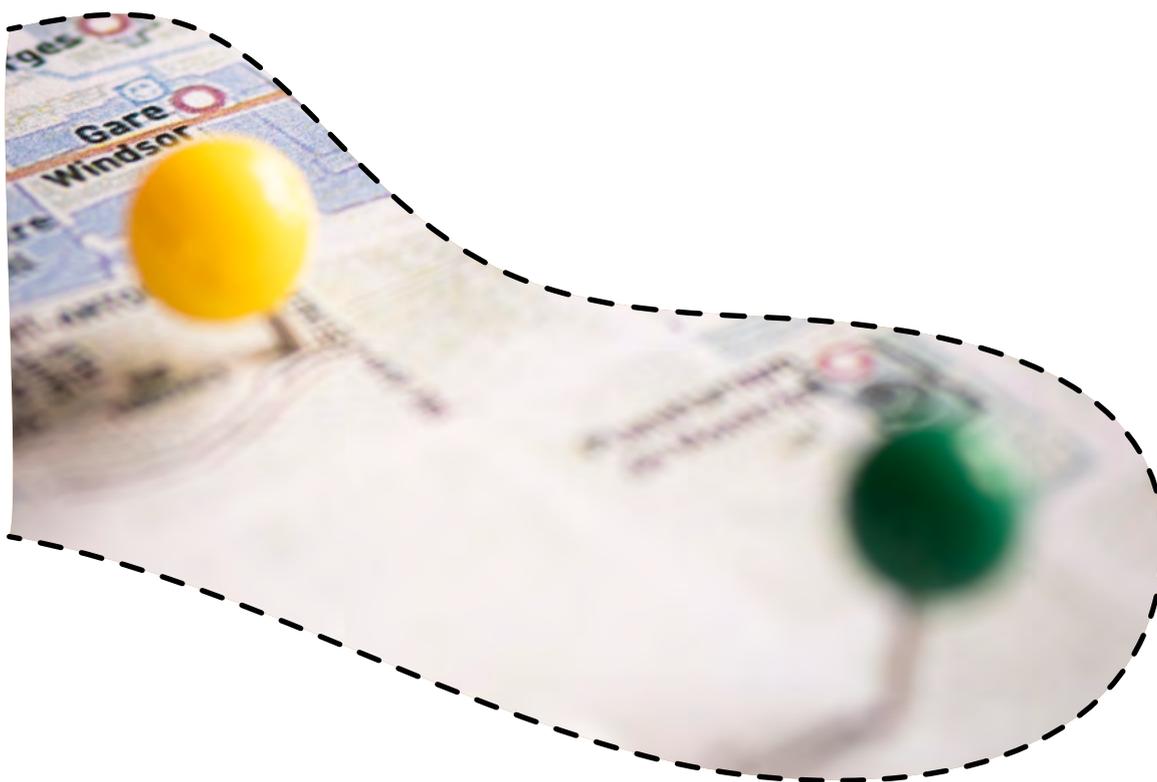
El futuro de este proceso dependerá mucho tanto de la voluntad real de implementación de la DA4 en cada CC.AA., como de la capacidad del gobierno central, a través del actual Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes (en adelante MEFPD), para impulsar, coordinar y garantizar políticas equiparables en el conjunto del estado. Pero tampoco se puede descartar que, por una confluencia de factores y circunstancias ahora no controlables ni conocidas, ello se traduzca en propuestas débiles o descafeinadas al respecto desde uno u otro lugar. Sea así o no, ello añade también un factor de inestabilidad, al menos a corto plazo.

Con todo ello lo que parece importante resaltar, como elemento contextual del proceso, es que parece evidente que será necesario un impulso mucho más decidido del habido hasta la fecha para la implementación de la DA4, con vistas a tratar de recuperar -si esa fuera la voluntad del nuevo gobierno-, el tiempo perdido hasta la fecha. Conviene no olvidar que con esta demora se está comprometiendo el cumplimiento de un derecho establecido en la CDPCD y lo previsto en una ley orgánica (LOMLOE), demora que no hace sino incidir en la deteriorada calidad educativa y de vida y los estudiantes y la de sus familias directamente afectados por la debilidad del proceso hasta la fecha.

3 [Enlace](#)

En este contexto, como se ilustra más abajo (ver Tabla 1), hemos destacado la importancia de cuatro agentes causales de primer orden: las administraciones educativas (nacional y autonómicas); las propias organizaciones del sector; los centros de educación especial (CEE) y los centros ordinarios (CO) más próximos a la zona de influencia de aquellos. Transversal a todos ellos, aunque con diferentes acciones, está la consideración del papel de las familias en todo este proceso y su derecho a ser tenidas en consideración. Como se ha señalado reiteradamente, sabemos bien que el desarrollo de una educación más inclusiva es una empresa de carácter sistémico, con implicaciones en las estructuras sociales de carácter macro y mesosistémicas, así como en todo lo referido al propio sistema educativo en su conjunto, sin perder de vista los cambios de nivel micro que inciden sobre el propio alumnado directamente. Como se dijo antes, si reducimos el análisis a los cuatro agentes señalados no es, por tanto, por razones de una inadecuada comprensión del proceso, sino por una cuestión meramente funcional a los efectos del encargo recibido en este proyecto.

Hay que resaltar también que este Informe está plenamente focalizado en la tarea de facilitar la **implementación de la DA4 en lo que respecta, solamente, al futuro rol de los CEE en el proceso hacia un sistema educativo más inclusivo**, y no de todo lo que supone el desarrollo de una educación más inclusiva. Como tal, la DA4, vista solamente desde ese punto de vista, es una pieza importante pero solo eso: una pieza más de un entramado complejo e interdependiente y, ciertamente, su análisis aislado supone, cuanto menos, una debilidad que abiertamente reconocemos y que no perdemos de vista.



En la siguiente Tabla 1 se relaciona cada agente con sus dimensiones de manera resumida, con el fin de que se pueda tener una visión de conjunto de la estructura de la herramienta.



AGENTES

	Administración	Centros de Educación Especial	Centros Ordinarios	Organizaciones y Asociaciones
D1	Visión compartida sobre la transformación de los CEE conforme a la DA4	Visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación	Organización que favorece un proceso transformación del centro para ser más inclusivo	Misión, visión y valores que anclan la transformación en la consideración de la educación inclusiva como derecho humano
D2	Marco normativo y una planificación eficaz y eficiente	Planificación y organización interna eficaz y eficiente que hacen la transformación posible	Visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación	Planificación y organización interna eficaz y eficiente para apoyar la transformación de su red de centros
D3	Desarrollo profesional de los profesionales educativos y condiciones laborales	Desarrollo profesional del equipo educativo del CEE y condiciones laborales	Planificación y organización interna eficaz y eficiente que hacen la transformación posible	Desarrollo profesional de su red de profesionales y cuida las condiciones laborales de estos
D4	Actuaciones preventivas y de coordinación entre agencias	Espacios de diálogo y reflexión sobre el proceso de transformación de CEE a CRAI y sobre el modelo de apoyo	Espacios de diálogo y reflexión sobre el modelo de apoyo , su desarrollo profesional y condiciones laborales	Sistemas de diálogo , apoyo y en su caso de presión con la administración para impulsar la transformación
D5	Estrategias de seguimiento y evaluación	Estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora de su proceso de transformación	Estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora de su proceso de transformación	Estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora del proceso de apoyo a sus centros

TABLA 1: Resumen de agentes y dimensiones de la hoja de ruta

La agencia de las administraciones educativas nacional y/o local

Las administraciones educativas tienen, en estos momentos y contexto, un rol fundamental al respecto de la implementación de la DA4. Ciertamente ese rol es diferente por lo que respecta al MEFPD y a las consejerías de educación de las diferentes CC.AA., habida cuenta de la descentralización de nuestro estado autonómico y de la capacidad normativa de las CC.AA. En todo caso, deberían⁴ ser roles complementarios en el marco de una cooperación territorial leal que tenga como horizonte un sistema educativo que es y será diverso en su configuración territorial, pero que no tiene por qué ser desigualmente injusto.

La presentación de las acciones que se plantean no tiene un carácter temporal/ordinal y entre ellas habrá una alta interdependencia y retroalimentación recíproca. En todo caso esa ordenación debería ser objeto de estudio en el futuro para intentar hacer una propuesta más útil. Las acciones urgentes que deberían estar acometiéndose son:

1 Consensuar con el resto de los actores, hasta donde sea posible, **una visión o relato común en positivo** de la EI como un asunto que traerá a medio y largo plazo una educación de mayor calidad para todo el alumnado y una sociedad más justa (sin discriminaciones por razón de discapacidad en este caso).

- a. La búsqueda, análisis y difusión de experiencias valiosas, sean locales, nacionales o internacionales, en esta materia ayudarían a visibilizar su significado y alcance.
- b. La ayuda de personas influyentes, con capacidad de convencimiento y comunicación de dicho relato, sería una acción muy necesaria.

2 En paralelo, es imperioso preparar y movilizar a equipos técnicos competentes para elaborar una **propuesta de modelo y una planificación eficiente** con los elementos básicos comunes en todo el territorio **sobre lo que supondría transformar los CEE** en CRAI para los centros ordinarios, además de seguir “escolarizando (en esos mismos centros) a los alumnos y alumnas que requieran una atención muy especializada”. Este trabajo debería hacerse sin perder de vista la perspectiva de que la EI es un derecho de todo el alumnado y con la vista puesta en que así sea efectivamente tras un proceso de transición lo más corto posible. El modelo elaborado debería servir, precisamente, en un momento u otro, de punto de referencia para el diálogo y la búsqueda de consensos con los sectores implicados.

4. En adelante será frecuente el uso del tiempo verbal condicional, que como es sabido se emplea en español, sobre todo, para expresar acciones o situaciones hipotéticas, deseos y también para aconsejar y sugerir. Con ello queremos dar a entender que, en efecto, las propuestas de acción que se proponen en esta hoja de ruta son sugerencias que hacemos a tenor de nuestro conocimiento de la materia, pero no son imperativas. Tras todas ellas estará, por parte de los agentes implicados, el grado de (auto)convencimiento que tengan sobre su validez y pertinencia y también de su fuerza de voluntad para llevar a cabo su implementación en ausencia de impedimentos de fuerza mayor.

a. Poner con urgencia en la agenda de la **Conferencia Interterritorial de Educación** (MEFPD/ CC.AA.) el tema de la implementación de la DA4 con vistas a tratar de garantizar que pueda elaborarse con extrema celeridad un libro blanco sobre la situación, características, dependencia, estructura y condiciones de los CEE existentes en España, en cualquiera de sus redes (pública, concertada y privada).

b. Este libro blanco sería un insumo fundamental para un **análisis preciso de la realidad** y para diseñar posteriormente un modelo y pautas de desarrollo de la DA4 que puedan ser válidas en las diferentes realidades y contextos donde los CEE actuales se ubican. En todo caso, será importante estar vigilantes para que el proceso de elaboración de dicho estudio no sea justificación para la parálisis de otras acciones que puedan ir implementándose en paralelo.

3 Entablar un **marco de diálogo** abierto con las organizaciones del movimiento asociativo de personas con discapacidad, las patronales educativas concernidas, así como con las asociaciones de familias, los sindicatos y asociaciones profesionales del sector, sobre el significado y alcance que estas atribuyen a la DA4, con vistas a buscar consensos básicos, debiendo para ello conocer y valorar los puntos de encuentro y desencuentro al respecto.

a. Para ello sería oportuno contar con un liderazgo claro y reconocido por todos, tanto en forma de equipos técnicos bien capacitados a cargo del proceso, como de personas de reconocida valía para ello. El aprovechamiento del saber existente en el ámbito local a este respecto es muy necesario

b. En un marco histórico en el que los pactos nacionales por la educación han sido mayoritariamente fallidos, sería clave encontrar a personas de reconocido prestigio y valía, allá donde estén y sean del ámbito profesional como en representación de las familias, con capacidad de interlocución entre grupos muy dispares y con habilidad para generar consensos.

4 Acordar con las CC.AA. mecanismos para la implementación de **planes para el desarrollo profesional** de los y las docentes y equipos técnicos más directamente implicados en este proceso (inspección de educación, equipos y departamentos de orientación), así como de estrategias compartidas sobre sus garantías de calidad.

a. Para ello sería muy necesario una llamada a la responsabilidad de las Universidades en lo que compete a la formación inicial del profesorado y equipos técnicos, así como a los centros de Formación Profesional por lo que respecta al personal de apoyo y auxiliares de educación, y a su colaboración con las redes o centros de formación permanente del mismo según la estructura existente en cada CC.AA.

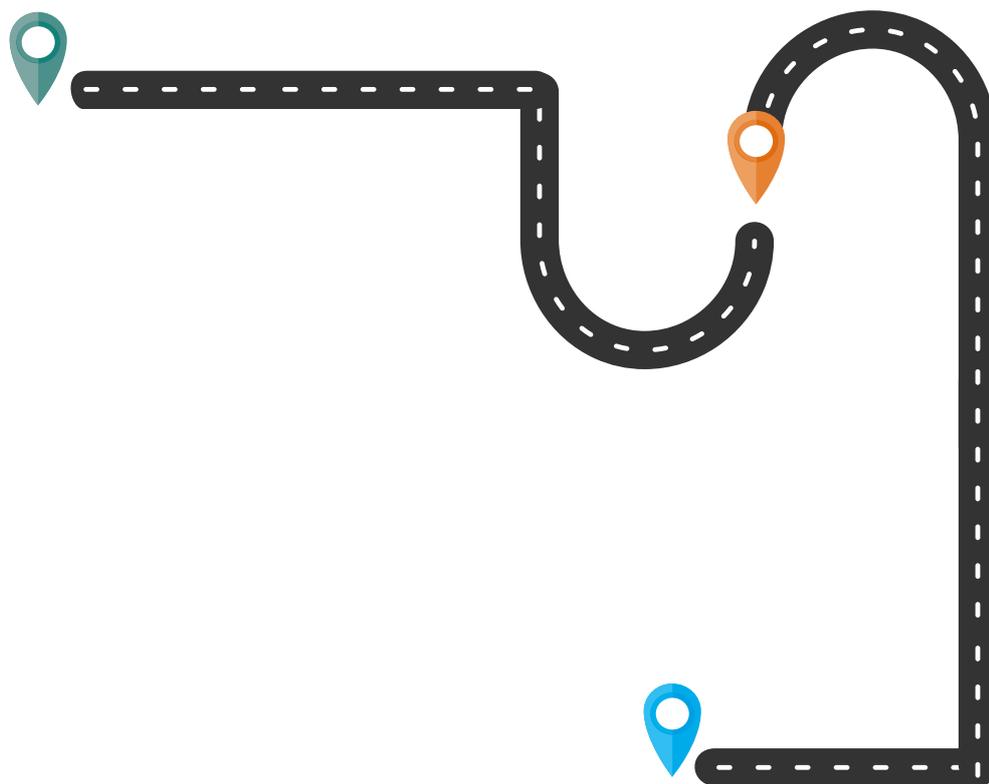
b. La fuerte implementación de planes y programas por las administraciones (nacional y autonómica) que favorecen el trabajo conjunto entre centros escolares y equipos de investigación, en el marco de la conocida como investigación acción participativa (IAP), sería y es una línea de actuación muy prometedora.

5 Igualmente se debería trabajar sobre un **modelo de seguimiento y evaluación**⁵ del proceso que permita una retroalimentación fluida sobre su devenir y la introducción de ajustes y mejoras cuando fueran necesarias.

Diálogo constante, apertura, capacidad de escucha, interlocución y convicción, así como flexibilidad -sin dejación de algunos principios básicos en esta materia-, serán los principales procedimientos de los que deberían hacer gala las personas implicadas al servicio de este primer nivel de agencia en el proceso de implementación de la DA4.

Pero en un momento dado las administraciones también deben ejercer cierta coerción democrática, en forma de establecer normativas de rango suficiente que sirvan para asegurar, primero, el inicio de un proceso allí donde todavía no se ha implementado; y también, el cumplimiento de lo que tras negociaciones y acuerdos deba implementarse en beneficio - como no puede ser de otro modo- del cumplimiento cabal del derecho a una educación inclusiva que asiste a todo el alumnado en los CEE.

6 Los CEE en régimen de concierto que actualmente están apostando por la escolarización de su alumnado en Centros Ordinarios, tienen que tener garantizado el mantenimiento de su concierto, pesa a la pérdida nominal de estudiantes. Compete a las administraciones autonómicas aplicar formulas apropiadas a esta singular situación.



5. De aquí en adelante, al hablar en las distintas dimensiones e indicadores únicamente de evaluación, nos referiremos a un proceso continuo de planificación, seguimiento y valoración de resultados a través del diseño de planes y estrategias, distribución de roles y tareas de evaluación, recogida de datos e información de los agentes implicados, impacto de los resultados y propuestas de mejora. Todo ello como un proceso cíclico, dinámico y colaborativo de evaluación con el fin de garantizar la calidad del proceso, no solo una medición final de los resultados.



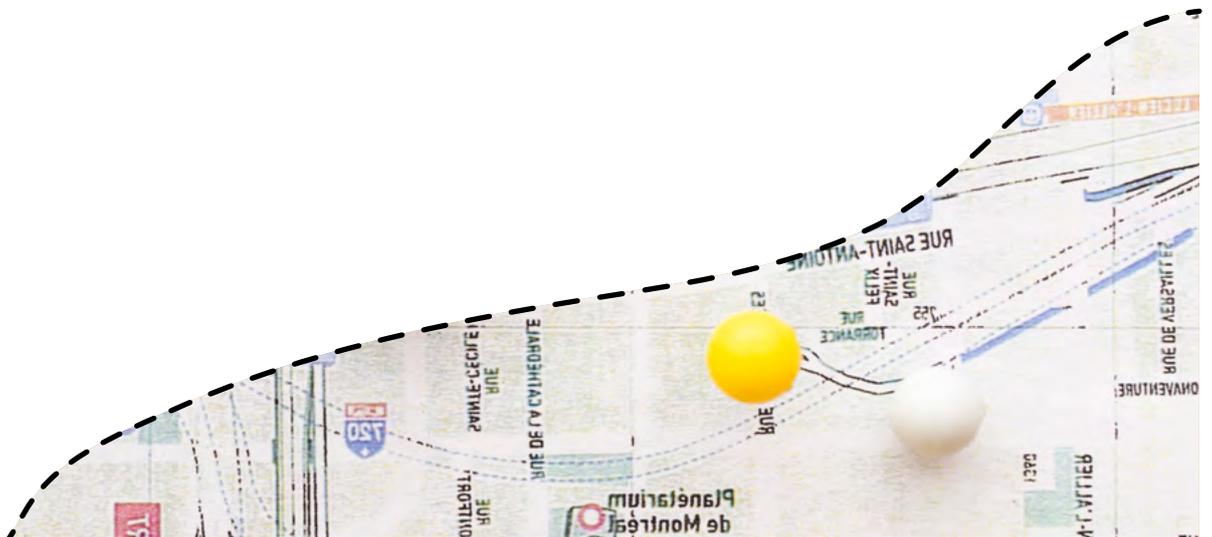
3.2

La agencia de los Centros de Educación Especial

Los CEE son los agentes más directamente concernidos en este proceso y su rol es fundamental para un desarrollo de la DA4 que esté a la altura de lo previsto, a medio y largo plazo, en la CDPD. Nadie como ellos conoce bien, de primera mano, lo que implica la educación escolar del alumnado más habitual en sus aulas. Esto es, el alumnado con mayores, más complejas y constantes necesidades de apoyo. Es cierto que, en ocasiones y erróneamente, se les presenta ante la opinión pública como “los que segregan”. Otras personas y organizaciones, con un sesgo igualmente poco favorable para el desarrollo de la DA4 y de la Educación Inclusiva (EI), tanto desde dentro de los CEE como desde fuera, suelen manifestar con desdén que “la EI es una utopía” y que los únicos que saben y pueden educar al alumnado que en ellos se escolarizan, son quienes trabajan precisamente en los CEE, siendo este el lugar, el entorno natural, “lógico” y necesario para su escolarización.

Por lo que respecta a la DA4 lo que parece estar bastante claro es que la mayoría de los CEE están “a la espera” de lo que se diga y legisle por parte de las administraciones, que son las que, en buena medida, tienen que mover ficha, cosa que hasta la fecha parece que han hecho poco y esto no siempre bien (ver el estudio de EQUIDEI, Simón, Barrios et al., 2023).

Siendo cierto lo anterior, también es cierto que los CEE podrían y deberían tener un papel activo a este respecto, que no precisa imperiosamente “esperar a ver lo que se manda”. Bien podría decirse que lo primero que deberían hacer es pensar si quieren ser parte del problema de estancamiento en el cumplimiento del derecho a una educación más inclusiva o si quieren formar parte de la solución que haga avanzar el proceso.



En consecuencia, las acciones urgentes que deberían estar acometiéndose son:

① Trabajar para construir un **consenso sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso**. Esta dimensión, que también incluimos en el agente de los CO, tiene en cuenta el sentido del proceso de transformación entendido como derecho, tal y como lo entiende la UNESCO; la pertinencia que hace referencia al modelo de apertura que el centro comparte, y la viabilidad se refiere a la posibilidad del proceso con más o menos apoyo de la administración.

a. En el marco de su agencia, los CEE tiene capacidad para entablar en el seno de los claustros y comunidades educativas, un debate sereno, bien informado con evidencias basadas en experiencias contrastadas y en datos de la investigación disponible -, y con espíritu constructivo, sobre todos los aspectos que moviliza esta DA4.

b. En todo caso, una vez más es importante no perder de vista que el cumplimiento de su derecho a una EI es, seguramente, el mejor garante del interés superior de los menores escolarizados en los CEE. Este debate sereno debería considerarse como imprescindible para que este ambicioso proceso no quedase varado antes de iniciarse.

② Implementar y cuidar la existencia de una **organización interna eficaz y eficiente** para la transformación de los CEE hacia CRAI. Para que los CEE puedan llevar a cabo un papel ciertamente de apoyo al desarrollo de una educación más inclusiva, tiene que implementar y cuidar (como cualquier otra organización viva que aprende), una serie de condiciones internas de organización y funcionamiento sin cuyo concurso será difícil construir y sostener una visión conjunta que ilusione y mantengan a la comunidad educativa en el esfuerzo necesario para convertirse en CRAI.

a. Una de ellas, que no es fácil conseguir, es la de afianzar un liderazgo distribuido que combine visión pedagógica y ética, con autoridad técnica y “capacidad de sacar lo mejor de cada casa” en pos de una visión compartida.

b. Otras tienen que ver con tratar de garantizar un funcionamiento eficaz y eficiente de las instancias de coordinación y trabajo conjunto del personal del centro para el mejor cumplimiento de sus planes y programas y para un desarrollo curricular coordinado horizontal y verticalmente (entre etapas).

c. Para todo ello es crítico la existencia de buenos mecanismos de comunicación interna al servicio de una participación de todos (empezando por las familias y continuando con el propio alumnado) en lo que es común.

d. Finalmente, las organizaciones que aprenden lo hacen porque son capaces de implementar procedimientos internos de garantía de la calidad (sean más o menos sofisticados), para conocer la evolución y los logros o dificultades que supone cualquier proceso de innovación o mejora.

③ Organización de **medidas de desarrollo profesional a todo el personal de los CEE**, docentes, especialistas, ATE (así como los servicios externos como comedor, transporte, extraescolares para que tuvieran unas nociones básicas de formación y sensibilización en EI), para implementar sus nuevos roles y una **seguridad laboral** pactada de todo el personal (docente, especialistas y no docentes), antes y durante el proceso de transformación.

a. Tanto antes como ahora el personal de los CEE necesita, como cualquier otro profesional que se enfrenta a problemas complejos, singulares y controvertidos, de una actualización constante de sus competencias.

b. Además, ahora estas se verán incrementadas con nuevas funciones derivadas de lo que suponga, finalmente, el desarrollo de roles relativos al asesoramiento colaborativo con sus colegas de los centros ordinarios, una tarea intrínsecamente compleja (Palomieni., Bôrj y Kämä, 2023).

Ocurre con frecuencia en muchos equipos educativos que “el no saber” se termina convirtiendo en excusa para el “no hacer nada” o para quedarse siempre como “esperando a un Godot” que nunca viene (las acciones promovidas exclusivamente por las administraciones).

En el marco de su agencia, los equipos directivos de los CEE, pero también el profesorado por propia autonomía pedagógica, tiene capacidad para iniciar y sostener muchas acciones de formación/innovación que ayuden a convertir el no saber en prácticas competentes. Desde los seminarios o grupos de trabajo, pasando por la observación mutua, hasta implicarse en procesos de investigación acción, con o sin ayuda y participación de agentes externos, son algunas de las múltiples iniciativas que se pueden implementar motu proprio.

c. Contar con un plan que garantice los conciertos educativos en términos que permitan la viabilidad de los CEE que están esforzándose por apoyar la inclusión y por ello perdiendo matrícula en sus propios centros, así como los puestos de trabajo del personal docente y técnico en entornos ordinarios. Sin duda la transformación de los CEE en CRAI podría conllevar la reestructuración de los CEE también en cuanto a la dotación actual de personal. Si ello se llevara a cabo sin diálogo y acuerdo, el conflicto laboral se impondría, sin duda, sobre cualquier otra consideración y ello supondría, sin duda también, una paralización del cambio o, cuanto menos, un desarrollo de este a desgana o ficticio.

Por ello es necesario, una vez que entre todos los agentes se haya consensuado un modelo de CRAI, analizar sus implicaciones para garantizar la seguridad laboral del personal o, en su defecto, las compensaciones que fueran necesarias.

4 Se cuidan los espacios de **diálogo y reflexión** sobre lo que implica el proceso y el **modelo de apoyo y asesoramiento que esta demanda**. La profesionalidad de quienes trabajan en los CEE los lleva a no desentenderse de la vida de su alumnado y de la calidad de los apoyos (en un sentido amplio del término) que estos necesitan habitualmente.

a. Se priorizará el mantenimiento de los apoyos al alumnado de los CEE en el CO. La nueva función de CRAI no debe suponer una dejación de seguimiento de aquellos que transiten, total o parcialmente, a centros ordinarios. En este sentido, será muy necesario que desde los CEE se piense y acuerden las formas más adecuadas de llevar a cabo este seguimiento, para que “su alumnado” no vea mermadas sus posibilidades de participar y aprender en los CO a cuenta de una mala planificación e implementación de los apoyos que requieren y ya tenían en los CEE.

b. En este sentido será esencial, como ya se ha apuntado, los mecanismos, tiempos y espacios de coordinación que se den entre los CO y los CEE.



La agencia de los “Centros Ordinarios” del sector donde los CEE están establecidos

Antes de empezar, queremos compartir la intención y motivación que nos lleva a incluir este agente en nuestra hoja de ruta. Necesariamente, los CO (de las distintas etapas educativas) deben asumir la responsabilidad compartida de iniciar su proceso de revisión, mejora y transformación para atender a todo el alumnado y ser centros más inclusivos de acuerdo con el derecho a una EI. Esto es, para que sean capaces de ofrecer una acción educativa con la cualidad de que todo su alumnado tenga oportunidades equiparables y justas de estar juntos, convivir y participar, así como aprender y mejorar hasta donde sea posible, sin límites preconcebidos por expectativas negativas o estereotipadas. Por tanto, esta será una condición necesaria paralela al trabajo también necesario de los otros agentes, incluidos en esta hoja de ruta, para que dicho proceso tenga éxito.

Sin duda la transformación radical que necesita el cumplimiento del derecho a la EI y el futuro de lo dispuesto en la DA4 debe darse en los CO y la capacidad de conseguirlo vendrá dada por la capacidad colectiva (administración y CO) de iniciar y sostener tales procesos de **transformación profunda de las vigentes culturas, políticas y prácticas escolares**, todavía mucho más estructuralmente excluyentes de lo que suele reconocerse. Pero no es nuestra motivación principal ahondar únicamente en las condiciones para una educación más inclusiva en los CO, aunque estas se recogen brevemente en la primera de las dimensiones que aparecen en su desarrollo. Además, en el apartado de recursos se darán herramientas como el Index for Inclusion (Booth y Ainscow, 2015) y el Termómetro para la educación inclusiva (Fernández, Echeita, Simón y Martos, 2022), si se desea ahondar más.

Más bien, con este apartado queremos contribuir al proceso de reflexión para la transformación según la DA4, vinculado a lo que su desarrollo implicaría a los CO. Por tanto, aquí verán aquellos aspectos o dimensiones que se tendrán en cuenta para desarrollar ese proceso de mejora y pensar cómo es la colaboración con los centros de educación especial.



Ya hemos repetido muchas veces el carácter sistémico y global de este proceso y, por ello, en este documento y con la pretensión de ser útiles, vamos a hacer una propuesta restrictiva, focalizada en los CO “del sector”, donde se ubican los CEE de su zona. Al hacerlo somos conscientes que nos situamos en una posición posibilista que permita, al menos, dos objetivos iniciales importantes:



Iniciar el proceso de implementación de la DA4 propiamente dicho, sobre todo allí donde no se ha iniciado. Se trata de romper la inercia de complacencia con el statu quo establecido.



Mostrar que es posible implementar esa transformación de los CEE en CRAI y de los CO en centros más inclusivos todavía, pues asumirán el desafío de avanzar en la escolarización del alumnado más desafiante respecto al compromiso previsto en las leyes.

Por ello, las acciones urgentes que deberían estar acometiéndose internamente son:

1 Cuidar las **condiciones escolares y las actuaciones** adecuadas para realizar una reflexión colectiva sobre el alcance y desarrollo de la EI en su centro y su consiguiente toma de decisiones.

Dicha reflexión colectiva ¡debería estar haciéndose ya! y debería contar con el asesoramiento, los medios, los apoyos y las condiciones escolares más propicias para que pueda desarrollarse serenamente, y con espíritu constructivo.

- a.** De nuevo también, ese proceso se verá facilitado por un liderazgo eficaz y eficiente, cargado de visión, y capacidad para manejar dinámicas muy complejas, sobre todo en centros medianos y, sobre todo, grandes, como suelen ser muchos Institutos de Educación Secundaria en España.
- b.** Sin duda las acciones orientadas a mejorar las competencias docentes del profesorado a la hora de trabajar, colaborativamente con otros docentes, con grupos de alumnos de mayor diversidad y complejidad en cuanto a sus necesidades de apoyo, debería ser una de las actuaciones prioritarias en la agenda colectiva de su desarrollo profesional.
- c.** También serán muy necesarias las acciones dirigidas a explicar y persuadir a las familias de los CO sobre los porqués de estas actuaciones y sus implicaciones. Es razonable esperar que muchas familias tengan dudas sobre el impacto de este proceso y si no hay un buen trabajo de convencimiento para que lo apoyen, tarde o temprano es más que probable que se pudieran convertir en una barrera al mismo.
- d.** De igual importancia será que las familias de los estudiantes que proceden de los CEE tengan en los CO una figura de referencia, clara, accesible y con capacidad no solo de escucha sino de actuación cuando surjan dificultades o turbulencias, generales o puntuales.

② Analizar y alcanzar un consenso sobre el **sentido, pertinencia y viabilidad del proceso** de transformación de la EI en el CO y sus implicaciones respecto al nuevo papel de los CEE de su zona. Al igual que los CEE, las comunidades educativas de los CO no deberían estar “a la espera” de lo que se establezca a este respecto, sino que ya podrían y deberían estar preparándose para una tarea que les interpela directamente y de modo urgente.

a. Deberían estar en una posición receptiva al diálogo, mediado o directo, con los equipos los CEE, diálogo que debería permitir, de entrada, explorar opciones posibles entre las distintas formas de concretar este proceso. Sin duda estas no serán ni ideales ni perfectas, pero deberían ser creíbles a la hora de ir facilitando el progreso.

b. Para ello, la reflexión y el debate bien informado (enriquecido) en el seno de sus órganos de coordinación docente y de participación educativa (Comisión de Coordinación Pedagógica, Claustro, Consejo Escolar...), sobre el significado y alcance de la educación inclusiva, es imperioso, por cuanto no pueden vivir de espaldas a ello o mirar para otro lado. Les guste más o menos a algunos o a muchos de sus miembros, el compromiso con los derechos humanos (y la educación inclusiva lo es), no puede estar sujeto al albur de la voluntad o deseo de quienes, sin embargo, tienen el imperativo moral de cumplirlos.

③ Contar con un equipo de coordinación en los CO, con participación de personal de los CO y de los CEE implicados y de la administración autonómica pertinente, encargado de hacer propuestas para una **planificación estratégica del proceso específico** en cada caso liderar dicho proceso. Llevar a cabo una planificación estratégica inteligente, que sepa jugar bien con los plazos, “sin prisas, pero sin pausas injustificadas” en la implementación de medidas concretas, será más importante que nunca. Es necesario recordar que el número de CEE que puede haber en los diferentes sectores educativos es pequeño y que, por ello, también es reducido el número de estudiantes implicados en esta, llamémosla, transición. Una implicación directa es que no todos los CO de un sector tendrían que acoger e incluir necesariamente a alumnado proveniente de los CEE de su zona.

a. Desde este punto de vista será determinante la existencia de un análisis previo de la historia, predisposición, instalaciones y medios con los que cuentan los distintos CO de la zona. Entre estos, contar con aquellos más proclives a este nuevo paso (que están dispuestos a dar o que ya han dado en el pasado en cierta medida), es una alternativa muy a considerar. Sin duda tiene riesgos asociados al hecho de que con ese enfoque se puede reforzar que otros centros de su sector se desinhiban del proceso porque ya están estos, “los motivados”, para hacerlo.

b. Por otro lado, los CO que acojan estudiantes con necesidades de apoyo más extensas y generalizadas, necesitarán renovar sus instalaciones y sin duda, ampliar espacios y servicios asociados a tales necesidades de apoyo. Aprovechar la realización de estas obras de ampliación y mejora, en aquellos CO más adecuados a tal fin, puede ser, por otra parte, una buena excusa para mejorar cualitativamente la imagen pública de estos centros como centros de calidad y excelencia, pero no solo por sus nuevas instalaciones modernas y completas (de las que también se beneficiarían otros estudiantes del centro), sino por su compromiso ético con la igualdad y la inclusión.

④ Iniciado el proceso se **supervisa y evalúa las políticas y prácticas adoptadas** para la escolarización del alumnado proveniente de los CEE, con vistas a que unas y otras sean de calidad para todos y todas. No es este el espacio para listar todos los ámbitos de la vida escolar que necesitarán repensarse y reconstruirse para que el proceso de escolarización del nuevo alumnado procedente de los CEE no sea un asunto meramente cosmético, estrecho o de corto alcance.

En este sentido la experiencia de centros que ya cuentan, por ejemplo, con aulas específicas para el alumnado con TEA (Arnaiz y Escarbajal, 2020) o que actúan como sustitutorias propiamente de dicho CEE, nos informan de que, en ocasiones, estas aulas son ciertamente eso, como CEE, cerradas en sí mismas y con poca relación con la vida y las dinámicas del CO y sus estudiantes. Si bien cabría aceptar que este tenga que ser un primer paso inevitable en algunos casos, la situación no puede estancarse en ese pobre modelo, pues de hacerlo bien cabría decir que “para este viaje no se necesitaban tantas alforjas”.

Los equipos de coordinación de este proceso tendrán entonces que velar específicamente por supervisar cómo se lleva a cabo y qué resultados tienen en el alumnado (con y sin NEE) este nuevo escenario. Para ello, deben contar con la ayuda externa que se precise (mediante el apoyo de expertos/investigadores en evaluación educativa de procesos, si fuera el caso), con vistas a reorientar sus actuaciones hacia escenarios de mayor y mejor inclusión educativa.



⑤ Los **servicios de orientación educativa y psicopedagógica**, así como el **servicio de inspección** de la zona, están no solo bien informados de las iniciativas en curso, sino que se cuenta activamente con ellos para prestar asesoramiento, formación y supervisión legal del proceso que se vaya a iniciar (o esté en curso) en cada CO implicado.

Los servicios de orientación (en un sentido amplio del término), sean equipos de sector o departamentos de orientación en centros de secundaria, están llamados a desempeñar un papel de apoyo inestimable para que estos procesos de transición sean positivos. La normativa que rige sus funciones les atribuye precisamente, entre otras, las funciones de asesoramiento, apoyo, formación e incentivo de la innovación educativa que son fundamentales para el buen desarrollo de esta compleja empresa.

Por otro lado, están obligados a conocer los recursos de su sector que, llegado el caso, también podrían movilizarse para prestar algún tipo de apoyo a todo ello. Pueden jugar un papel destacado como mediadores y facilitadores de los procesos de debate y construcción de consensos y sin duda, además, tienen conocimientos especializados sobre las necesidades educativas específicas del alumnado en situaciones de discapacidad o con trastornos del desarrollo.

Por su parte, los servicios de inspección tienen un papel crítico y vital para dar seguridad jurídica a las actuaciones que se deriven del plan estratégico que pueda acordarse en cada CO, pues habrán de haber participado de algún modo en su formulación. Como ocurre con los servicios de orientación también tienen funciones de asesoramiento que, lamentablemente, muchas veces de las que a la mayoría les gustaría, quedan ensombrecidas por las de supervisión y control.

Complementariamente los centros de formación permanente del profesorado⁶ van a ser receptores netos (aunque no exclusivos) de demandas para articular una oferta formativa que ayude a ir dando respuestas a las necesidades formativas de este proceso. Si van a formar parte de la respuesta a este enorme desafío, tienen que formar parte y sentirse parte de este, mediante una comunicación fluida, una implicación clara y una coordinación eficiente con otros agentes.

6. Utilizamos esta denominación genérica, si bien es cierto que en cada CC.AA. tales centros de formación tienen una denominación, funciones, dotación y demarcación que pueden ser diferentes.

La agencia de las organizaciones del movimiento asociativo sobre discapacidad

Las diferentes organizaciones estatales del movimiento asociativo de personas con discapacidad, como es Plena inclusión (promotora de este trabajo), tienen un papel muy importante para que lo dispuesto en la DA4 “no quede en aguas de borrajas” o poco más. No cabe duda de que ellas y no otras instancias, han sido las promotoras de logros tan extraordinarios como la ratificación en 2008 en España de la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (CDPD). Sin el menor asomo de dudas la mayoría de ellas son las primeras en defender y pelear por el cumplimiento cabal de lo dispuesto en dicha CDPD. Si bien es cierto, que no a cualquier precio; esto es, no con el coste de poner en riesgo la calidad de vida (personal y familiar) de sus asociados, a cuenta, por ejemplo, de procesos en materia de inclusión educativa que no sean ciertamente de calidad.

En el seno de las organizaciones es seguro que existen, por ello, tensiones entre lo deseable y lo posible, entre el deseo y la realidad de un sistema educativo que, como sabemos por la investigación disponible (CEDID, 2023) se resiste a cambiar tanto como se precisa para que el alumnado escolarizado en los CEE tenga la educación inclusiva a la que tiene derecho.

Es fácil imaginar que la forma más simple de enfrentar estas tensiones y paradojas sea dejarse llevar por dinámicas de complacencia con el actual statu quo y, por ello, limitar el ambicioso objetivo de una educación inclusiva para todos y todas, “sin excepciones” como establece la UNESCO (2020) y la propia CDPCD. En este sentido y si las organizaciones quieren hacer oír su voz y ejercer con contundencia la presión que necesitará este profundo cambio, ellas mismas tendrían que ser las primeras en llevar a cabo un amplio y participativo proceso dirigido a establecer con claridad su posicionamiento institucional respecto al significado y alcance que atribuyen a la DA4. Nos consta que así lo están haciendo algunas, pero no está claro si todas las que tienen algo que decir en esta situación lo están haciendo o lo consideran oportuno.

Si la presión es una condición necesaria para el cambio, el apoyo es su complementaria inexcusable. A este respecto está claro que la inmensa mayoría de las organizaciones del sector ya vienen prestando dicho apoyo, por ejemplo, en forma de planes, programas, formación y estudios (como este y otros anteriores promovidos también por Plena inclusión⁷).

7. Sin el menor asomo de duda todas las organizaciones del movimiento asociativo de las personas con discapacidad, y quienes las representan (véase, por ejemplo, CERMI), llevan a cabo iniciativas (planes, proyectos, acciones) de distinta naturaleza para confluir en el objetivo común de mejorar la calidad de vida de sus asociados y tratar de garantizar el cabal cumplimiento de todos sus derechos. Resaltando algunas de las que lleva a cabo Plena inclusión, no se pretende, en absoluto, desmerecer a otras. Por otra parte, no era objeto de este estudio el realizar una revisión de esas diferentes iniciativas y por ello no se menciona ninguna en particular.

La agencia de las organizaciones es, por lo tanto, una pieza no solo importante sino imprescindible para que quepa tener la esperanza de que el estancamiento percibido respecto a la educación inclusiva en lo tocante a los estudiantes escolarizados en CEE, se convierta en dinamismo y progreso.

Para todo ello, las siguientes actuaciones serán necesarias:

① La **misión, visión y valores de la organización** ancla su posición respecto al proceso de transformación de los CEE en la consideración de la Educación Inclusiva como derecho humano.

Hace referencia a que se está trabajando en la construcción y consolidación en la organización de un consenso y una actitud positiva, al menos en la mayoría de sus miembros, respecto a la necesaria transformación de su red de CEE.



② Contar con instancias, **equipos y personas que se están ocupando directamente del tema de la transformación de los CEE** conforme a lo dispuesto en la DA4, y tales instancias tienen un funcionamiento eficaz y eficiente para llevar a cabo su tarea.

Las organizaciones del sector suelen tener equipos técnicos reducidos y multitarea para hacer frente a los innumerables frentes en los que su presencia y voz es, sin embargo, necesaria. En este sentido es comprensible que no siempre lleguen a todos esos frentes o que lo hagan con el empuje necesario a tenor de su capacidad instalada. Pero el asunto implícito en la DA4 no es de pequeño calado para el futuro de sus asociados, sino lo contrario. Y qué mal harían si no pudieran dedicarle la atención requerida.

A este respecto es clave que, de entrada, las organizaciones hayan trabajado (por sí mismas o con la colaboración de equipos de expertos externos) en la tarea de definir y concretar cuál puede y debe ser, a su juicio, el modelo de CRAI que consideran más adecuado en estos momentos y, al menos, a medio plazo. Sin tener una posición propia al respecto, irían a las negociaciones con los otros agentes implicados en una clara posición de desventaja. Ello no quiere decir que deban acudir a estos encuentros para imponer su modelo, pero participara en ellos sin una posición trabajada al respecto, puede hacer que se vean impelidos a aceptar posiciones aparentemente positivas que podrían terminar, sin embargo, en situaciones no deseadas, pues no está de más recordar que, con frecuencia, “el camino del infierno está empedrado de buenas intenciones”.

3 Poner en marcha **sistemas de diálogo y en su caso de presión con las administraciones competentes** (a nivel local y nacional) con la finalidad de impulsar la transformación de los CEE conforme a lo previsto en la DA4.

Si hacia dentro de las organizaciones estas deben tener un equipo ad hoc concentrado, en la medida de lo posible en las tareas internas asociadas a la implementación de la DA4 (y para lo cual este informe aspira a ser una ayuda), hacia afuera deben tener interlocutores válidos y eficientes para trabajar codo a codo con las administraciones educativas (y sociosanitarias) concernidas en este proceso. Ya hemos aludido a que sin presión no habrá cambio y nadie como las propias personas con discapacidad y sus organizaciones para ejercer dicha presión a través de personas con autoridad para ello por el respaldo declarado de sus asociados.

No solo se necesitan personas para esta tarea sino, sobre todo, tener bien pensadas y sopesadas las acciones que se consideren pertinentes para ejercer la presión que se necesita. Una de las tareas que deben tenerse bien pensadas y con propuestas claras es la relativa al ajuste de los conciertos educativos, de forma que se propicie y no se ponga en riesgo, las actuaciones que se traducen en una disminución de la matrícula en CEE porque ese mismo alumnado está en proceso de escolarizarse plenamente en un CO.

4 Promover el **desarrollo profesional de su red de profesionales** para contribuir a la transformación de los CEE como centros de referencia y apoyo y cuidar las condiciones laborales de estos.

La estructura federal de las organizaciones del movimiento asociativo de personas con discapacidad nos habla de una red muy amplia de asociaciones autonómicas, provinciales y locales, de cuya capilaridad y sinergia depende en gran grado el posible impacto de sus acciones. Para ello, en cada nivel, pero con apoyo claro de las estructuras federales, se deben cuidar e implementar planes y acciones para profesionalizar y mejorar las competencias de su personal técnico en los ámbitos afines a la tarea que nos ocupa. Ese personal es y será la cara de la organización en cada contexto local específico donde un CEE esté en proceso de transformación de su organización y funcionamiento para devenir en CRAEI y, por ello, toda inversión en su formación tendrá un retorno indiscutible, a corto y largo plazo.

5 Implementar **estrategias de seguimiento y evaluación del proceso** de transformación y sus impactos/ resultados.

La experiencia internacional en procesos de esta índole nos dice con meridiana claridad que se trata en buena medida de una "historia interminable". En algunos casos bien conocidos (Echeita y Simón, 2019), esa historia tiene 30 o 40 años y quienes están implicados en ellos, siguen afirmando que todavía queda mucho por hacer y mucho para que no se pueda deshacer fácilmente lo que tanto ha costado. Por ello, esta iniciativa necesita como ninguna otra, de un plan serio, riguroso y sostenido en el tiempo para su seguimiento y evaluación formativa. Sin dicho plan, los riesgos asociados son inmensos en múltiples esferas, pero, sobre todo, en el relativo a la frustración por la no consecución (al menos con cierto grado de satisfacción), de un derecho tan largamente anhelado.

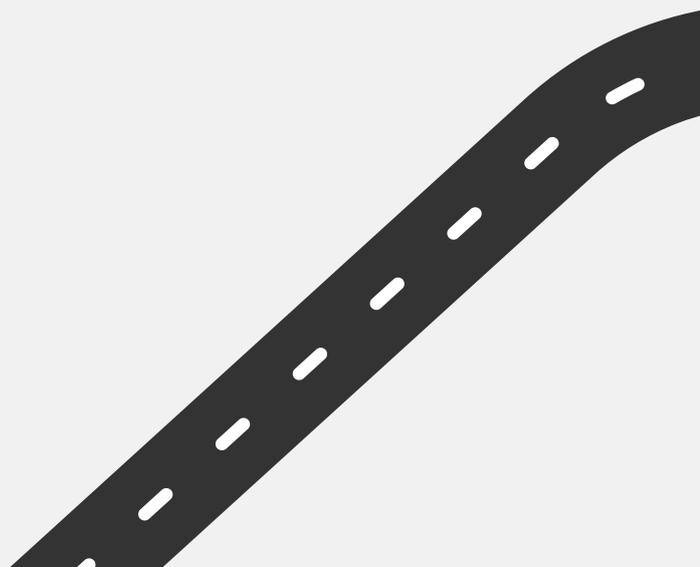
Este tipo de evaluación de programas necesita, por su sofisticación y complejidad, de amplios equipos técnicos competentes en la materia y de una financiación apropiada para una empresa de envergadura y largo alcance. Por ello, esta no es una labor que pueden llevar a cabo por sí solas las organizaciones del sector, lo que no quiere decir que no tengan que implicarse en ella; más bien lo contrario. Pero sí está en su agenda pelear para que pueda llevarse a cabo con la implicación, por un lado, de los grupos de investigación universitarios o entendidas dedicadas a este tipo de estudios, que son expertos en estas tareas y, por otro, con la de las agencias de financiación públicas dependientes de la administración. Pero también con la posible colaboración en ello de otras entidades privadas (véanse fundaciones), mediante sus planes al uso.



A decorative graphic on the left side of the page. It features a black road with white dashed lines that curves from the top left towards the center. A pink location pin is placed on the road, with a white circle inside containing the number '4'. The background includes a light pink curved shape at the top and a pink shape at the bottom left with a white dot.

4

QUÉ ES Y CÓMO SE UTILIZA LA HOJA DE RUTA





4.1

Qué es y qué no es este documento. 4 ideas clave

Antes de profundizar en los posibles usos del documento, compartimos 4 ideas clave que nos van a permitir conocer qué podemos esperar de este documento y qué no.

1

No es un documento que nos dice qué tenemos qué hacer, cuándo y cómo.

Esta hoja de ruta puede ser entendida como una herramienta flexible que puede suponer una oportunidad para los agentes implicados en la reflexión y toma de decisiones sobre aspectos fundamentales relacionados con el desarrollo de la DA4. El potencial de esta herramienta, como de otros documentos similares, es que el proceso de reflexión se contempla de manera estructurada, a través de dimensiones e indicadores con la finalidad de facilitar la toma de decisiones respecto a los principales pasos a dar por cada uno de los agentes implicados en el mismo. Pero también sirve para que cada uno de ellos sepa qué les corresponde hacer a los otros agentes y tenga argumentos para exigir, hasta donde proceda, que cada uno asuma sus responsabilidades específicas. Estos procesos reflexivos no son lineales, sino más bien recursivos, esto es, se trata más bien de un ir y volver sobre lo reflexionado a la luz los debates, acuerdos o dificultades encontradas, entre otras posibles consideraciones.

2

No es un documento para cumplimentar y a partir del que tomar decisiones de manera individual.

Este documento pretende ser una oportunidad para compartir y aunar colaborativamente perspectivas entre las personas implicadas (en los centros, en las organizaciones, entre los técnicos de las administraciones, etc.) sobre la situación de partida y las posibles acciones a seguir. Para ello, es necesario, en primer lugar, estimular la reflexión individual, para que posteriormente pueda tener cabida un pensar grupal, enriquecido con diversidad de voces.

En efecto, el desarrollo de la DA 4 requiere de múltiples cambios, en múltiples planos, que afectan a muchos colectivos y que, entre otras cuestiones, requieren de la participación de muchas personas individuales para su ejecución. Esto supone que el proceso de uso de esta herramienta no puede agotarse en su utilidad para una única persona o un pequeño grupo dentro del colectivo, porque dejaríamos fuera la mirada y la participación de muchas personas que serán fundamentales para el desarrollo de la DA4.



No es suficiente por sí solo para apoyar el avance y desarrollo de la DA 4

Como se explica en el documento, esta hoja de ruta se ha construido en base a una teoría de cambio, amplia pero también incompleta. Esto es, no da respuesta a la multitud de interrogantes y a las necesidades informativas o formativas que la implementación de la DA4 conlleva. Afortunadamente existen numerosos documentos y otros recursos que pueden servir de apoyo directo o indirecto a lo que se necesita implementar, algunos de los cuales han sido impulsados también por Plena inclusión (Giné et al., 2020), por el propio MEFP (Echeita y Simón, 2019), y por otras instituciones (European Agency for Special Needs and Inclusive Education, 2022). Aunque no está centrado en el ámbito de esta transformación de los CEE, el documento sobre el cambio educativo promovido por el MEFPD (2022)⁸ en el marco del proyecto PROA+, puede resultar igualmente estimulante.



No debe usarse de modo descontextualizado

Esta cuestión tiene una doble visión. Por un lado, como venimos compartiendo en lugares previos del documento, este se estructura en torno a los principales agentes en este proceso:

- Las administraciones central autonómica y local.
- Los propios centros de educación especial (CEE).
- Los centros ordinarios (CO) del sector donde los CEE están establecidos.
- Las propias organizaciones del sector (véase Plena inclusión u otras).

Cada uno de ellos tiene su propio contexto y circunstancias y es desde estas desde donde se debe partir para hacer el análisis y reflexión sobre el proceso de avance. No se buscan comparaciones (incluso entre casos dentro de un mismo grupo de agencia, por ejemplo, entre los centros educativos, sean ordinarios o especiales), ni rankings de ningún tipo (“este es mejor que el otro”). Ello sería muy contraproducente. Otra cosa distinta es que las experiencias e iniciativas de unos u otros puedan (y deben ayudar) a estimular la reflexión individual y grupal de cada colectivo e inspirar y motivar para ponerse en marcha, para ponerse manos a la obra.

⁸ MEFPD (2022) guía para la gestión del Cambio en los centros de Educación proa+ [versión para los cursos 2022/23]

Por tanto, este documento busca...

Facilitar y estructurar el proceso de reflexión y diálogo sobre la situación actual en torno a algunos elementos y condiciones fundamentales para el desarrollo de la DA 4 según los diferentes agentes implicados.

Compartir la visión sobre algunos de los elementos sustantivos relativos al qué ha de hacerse y cómo ha de hacerse para desarrollar la DA4 según los principales agentes implicados. Favorecer el desarrollo de la responsabilidad tanto propia como compartida/colaborativa entre diferentes agentes sobre algunas de las acciones necesarias y urgentes para facilitar la implementación de la DA 4.

Contribuir, en definitiva, al desarrollo de la planificación y toma de decisiones para una implementación coherente y factible de la DA4.

A continuación, proponemos un posible modo para organizar el proceso de uso, pero tal y como se acaba de indicar cada conjunto de agentes debería decidir qué procedimiento se ajusta más a su situación.





Creación grupo motor

El establecimiento dentro de cada agente o nivel de agencia, un grupo motor que lidere y coordine las acciones para implementar la hoja de ruta que precisa la DA4 puede ayudar a hacer sostenible el proceso y a incluir diversidad de miradas. Este grupo puede configurarse con diferentes criterios. A continuación, identificamos algunos de los aspectos que la investigación ha señalado como relevantes en las personas que han impulsado y sostenido procesos de transformación semejantes, con la intención de ayudar a la reflexión para la creación y configuración del grupo motor:

- **Personas que ostenten roles diversos en la organización o centro.** La inclusión de roles diversos permite dar cabida a diversidad de perspectivas y ello repercute en la probabilidad de que un mayor número de personas se sientan identificados con los acuerdos adoptados y, en su caso, con los resultados que se vayan obteniendo, sean positivos o no. Esto es importante porque si los resultados no fueran tan positivos como los esperados, se reduciría la probabilidad de buscar un cabeza de turco a quien atribuir la responsabilidad de dicho resultado. Para bien o para mal todas las personas que formen parte de la organización deben sentirse parte de las decisiones adoptadas.
- **Personas con opiniones diferentes respecto al tema que nos atañe.** Contar con personas con un alto compromiso con el objetivo que se persigue permite impulsar el proceso. Además, incluir a personas con visiones menos comprometidas o con ciertas reticencias respecto al sentido del cambio también puede contribuir a facilitar el diálogo, a enriquecer todas las perspectivas y a construir miradas compartidas.
- **Personas que ostenten algún cargo en las funciones de liderazgo/dirección formal de la organización.** Esto permite crear un grupo con personas que tiene posibilidad de tomar decisiones, que cuentan con la capacidad de movilizar ciertos recursos y que pueden emprender acciones que puedan ser sostenibles en el tiempo.
- **En particular en los centros escolares, personas que cuenten con un liderazgo positivo** reconocido, aunque no necesariamente tengan un cargo reconocido en la dirección de este. Esto permite contar en el grupo con personas que animan a otras a moverse o cuyas opiniones son respetadas y valoradas por todas las personas, contagiando e ilusionando a los demás.

○ Personas con habilidades creativas. Empezar procesos de cambio implica imaginar alternativas posibles ante un escenario dado; en el que estén comprometidos valores inclusivos.

El número de personas que forman el grupo puede variar según la situación y contexto. En general, un grupo constituido en torno a 8-12 puede ser adecuado. Como criterio para determinar el tamaño podemos señalar que cuanto mayor sea el grupo motor que creamos mayor tiempo requerirán las sesiones de trabajo y más difíciles y complejas de manejar.

Por otra parte, quien coordine este grupo motor debe tener, en lo posible, las competencias comunicativas y para la gestión de grupos que van a ser determinantes para optimizar de forma eficiente lo que, por lo general, suelen ser tiempos reducidos para estas tareas. En este sentido trabajos como los de Medina y Cembranos (2003), están en condiciones de aportarnos muchos conocimientos necesarios y valiosos para esta tarea.

A este respecto son muy importantes los elementos organizativos y procedimentales de las reuniones de trabajo o coordinación que alimentarán el proceso. Desde la existencia de un Orden del día claro y ajustado a los tiempos disponibles, hasta los espacios y preparación de los materiales necesarios, determinando por un recordatorio de acuerdos y compromisos para la siguiente tarea, son detalles que pueden mediar entre una reunión eficaz y otra totalmente insatisfactoria ("El diablo está en los detalles" dice un refrán).

Un proceso complejo como el que está detrás de la DA4 no puede permitirse un trabajo ineficiente e ineficaz, pues ello se añadiría a las de por sí complicadas condiciones en las que esta iniciativa se enmarca. Una vez más se anima a quienes se involucren en esta tarea a preparar bien estas condiciones organizativas y procedimentales, previas y necesarias para que lo que luego haya que implementar en relación con cambios normativos o mejoras en las culturas, políticas o prácticas de centro sea realmente posible.



Revisión y familiarización con el marco teórico

En este momento se recomienda que todo el grupo lea este documento en su conjunto para poder conocer el punto de partida, si bien posteriormente es obvio centrarse en las dimensiones propias del nivel de agencia en el que cada uno se desenvuelve.

- Administraciones central y autonómica.
- Centros de educación especial (CEE).
- Centros ordinarios (CO) del sector donde los CEE están establecidos.
- Organizaciones del sector (como Plena inclusión u otras).

A este respecto es comprensible que cada agente aprecie que hay decisiones importantes en estos procesos de implementación de la DA4 que competen a otros. Esta comprensión puede traducirse fácilmente en una excusa para eludir la propia responsabilidad (pequeña o grande), en aquello que, sin embargo, está bajo el control, en la agencia, de cada uno de los actores en este proceso. De ahí la terminología que se utiliza en este documento.

Por ello, es muy importante controlar que cada uno (organización, administración, centro escolar) se centre en el análisis y propuestas de acción allí y en aquello donde puede realmente intervenir con sus propias políticas, acciones y medios. De lo contrario el proceso puede traducirse en un cruce continuo de reproches o reflexiones sobre lo que el otro tiene que hacer, algo que a corto y largo plazo no hace sino favorecer el mantenimiento del statu quo.

Ahora bien, ser conscientes de lo que a otros agentes le corresponde es y será útil para cuando lleguen los momentos – que tendrán que llegar –, en que se encuentren todos los implicados en este proceso a nivel local buscando coordinación, sinergias y, sobre todo, acuerdos: la administración autonómica y local en su caso, los CO, los CEE y las organizaciones del sector que operan en ese territorio. Será útil no para el reproche sobre “quién puso más o menos o quién no hizo nada o poco”, sino para intentar construir colaborativamente una hoja de ruta propia que haga avanzar el proceso en cada contexto y realidad asumiendo cada cual la parte que le corresponde y apoyado las acciones del resto de agentes.



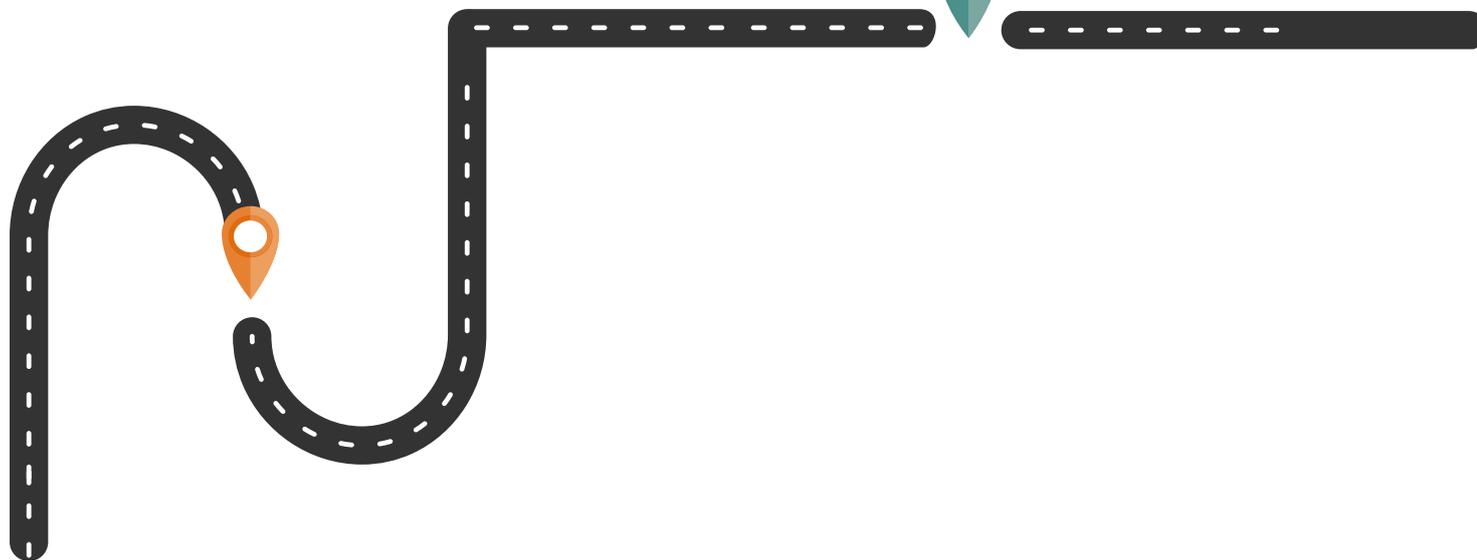
Creación de espacios de diálogo y reflexión a partir de la herramienta

Es fundamental crear espacios de diálogo y reflexión planificados y ajustados a la realidad de los y las agentes. Así, el proceso podrá ser más sostenible en el tiempo. Este proceso puede organizarse del modo en que se considere apropiado. Proponemos dos opciones:

a. Trabajo previo individual en torno a las dimensiones y los indicadores propuestos según el grupo o nivel de agencia en el que se sitúa y puesta en común de las reflexiones en el grupo motor. Esta estructura potencia que cada persona de manera individual tome conciencia de sus análisis y valoraciones respecto a lo propuesto y puede facilitar el diálogo posterior en torno a estas mismas reflexiones individuales.

b. Trabajo grupal durante todo el proceso de reflexión en torno a las dimensiones y los indicadores propuestos. Esta estructura potencia que el grupo reflexione en el propio momento sobre todos los aspectos y trate de construir una visión compartida desde el comienzo sobre ello. El tiempo que se invertía de manera individual en la versión previa, se invierte aquí de manera conjunta y si hay un buen manejo del “pensamiento grupal” (Medina y Cembranos, 2003), puede ser una estrategia potente y eficiente. Obviamente su principal desventaja es que se reduce el tiempo de reflexión individual previa.

En todo caso, y reiterando la idea de que cada grupo debe ajustarse a su contexto y a las personas que configuran la institución, es posible idear otras opciones creativas y útiles para sacar el provecho debido al necesario trabajo de reflexión previo a la acción.





Planificar las acciones en base a la evaluación realizada

Este último paso es fundamental pues nos permitirá concretar, a partir de la evaluación realizada, los siguientes a dar respondiendo a QUÉ se puede hacer, QUIÉN/QUIÉNES lo puede hacer, CUÁNDO, CÓMO, CON QUÉ recursos y CÓMO SERÁ el proceso de SUPERVISIÓN Y EVALUACIÓN.

Para responder a todos estos interrogantes compartimos una posible estructura de trabajo:

A. Dimensión de mejora seleccionada

B. Indicador específico de mejora seleccionado o generado por el propio grupo

C. Descripción de la acción (o acciones) que contribuyen a su desarrollo

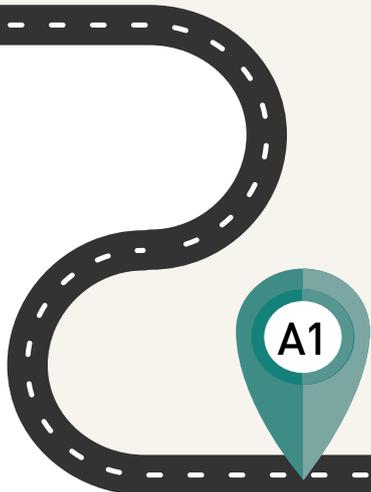
Diseño de la propuesta y planificación estratégica para ejecutar la acción:

- Responsable
- Actores/actrices clave
- Temporalización
Secuenciar la acción en largo plazo y corto plazo
- Recursos
- Monitoreo/seguimiento y evaluación:
Definir estrategias para asegurar su sostenibilidad contando con evaluaciones de proceso y evaluaciones finales



5

**HOJA DE RUTA:
Agentes, dimensiones
e indicadores**



AGENTE 1: Agencia de administraciones nacional y local

Este agente se articula en la interacción dinámica entre las (5) dimensiones siguientes:

D1. Existe una **visión compartida** sobre la educación inclusiva y el sentido de la transformación de los CEE conforme a la DA4

D2. Existe un **marco normativo** y una **planificación eficaz y eficiente** sobre el proceso de transformación de los CEE conforme a la DA4

D3. La administración promueve el **desarrollo profesional** de los profesionales educativos, tanto de los CEE como de los CO y otros servicios y cuida las **condiciones laborales** de estos

D4. La administración emprende y promueve **actuaciones preventivas y de coordinación** entre agencias.

D5. Se están implementando estrategias de **seguimiento y evaluación** para la mejora del proceso de apoyo a los centros para la transformación.



Dimensión 1. Existe una visión compartida sobre la educación inclusiva y el sentido de la transformación de los CEE conforme a la DA4

En su **extremo más favorable** hace referencia a que la Administración comparte una visión de la educación inclusiva como un derecho humano vinculado al fortalecimiento del sistema educativo para llegar a todo el alumnado (UNESCO, 2017). La DA4 debe entenderse en este marco y en donde se propone que los CEE se transformen en Centros de Referencia y Apoyos para la Inclusión a los CO para garantizar el cumplimiento del mencionado derecho. Así, se espera encontrar que la administración está desarrollando espacios de diálogo y actividades de sensibilización hacia la población en general sobre el significado del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva. En definitiva, se trata de si hay una clara visión y convicción de que estamos frente a un asunto de derechos humanos y que la transformación y cómo esta se dé no es una cuestión de rentabilidad, de gasto, sino de una inversión a futuro relativa al proyecto de sociedad que una comunidad desea para sí.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas administraciones que, mayoritariamente, se oponen al desarrollo de una educación inclusiva por cuanto consideren, entre otros aspectos, que el modelo existente es el más beneficioso para las comunidades educativas, que lo contrario les perjudica y que ello no es contradictorio con lo previsto en el art. 24 de la CDPD ni en la LOMLOE. Así, estaríamos ante administraciones que no emprenden acciones o no atribuyen valor a los procesos de diálogo y sensibilización a la población sobre el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva.

Indicadores:

- ① Se cuenta con una definición clara, consensuada, sobre el significado y cumplimiento de la EI para todos.
- ② Se cuenta con una estrategia de difusión y sensibilización para la población general sobre el significado del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva y la necesidad de la transformación de los CEE y los CO, bajo la idea de (re)construir un sistema educativo de mayor calidad para todos⁹.
- ③ Existe una estrategia de diálogo y negociación con los principales actores y actrices sociales implicados (familias, profesionales, alumnado, servicios de orientación y asesoramiento, inspección, asociaciones y otras organizaciones) para la sostenibilidad del proceso de transformación.



Papel central de las familias

Recordamos que de manera transversal en todos los agentes se entiende el papel central de las familias y su derecho a ser escuchadas en este complejo proceso, tomando en consideración sus aportaciones en el marco de un diálogo horizontal, constructivo y democrático

- ④ Existe una estrategia de comunicación eficaz para visibilizar experiencias de países y localidades próximos (cultural o físicamente) con modelos que muestran cómo se ha llevado a cabo el proceso de transformación de manera exitosa y que permitan conocer el horizonte.
- ⑤ Se cuenta con la ayuda de personas influyentes y autorizadas que sean socialmente reconocidas en el ámbito de la educación, con capacidad de convencimiento y comunicación de dicho relato a favor de la educación inclusiva, y que se sumen a las estrategias de difusión y sensibilización.

⁹ Perspectiva de los derechos: Donde ese todos se interprete como referido a la totalidad del alumnado, esto es, con y sin necesidades educativas especiales y entendiendo la inclusión como principio de mejora de la calidad educativa desde la perspectiva de derechos humanos tal y como recoge la CDPD.



Dimensión 2. Existe un marco normativo y una planificación eficaz y eficiente sobre el proceso de transformación de los CEE conforme a la DA4.

En su **extremo más favorable** hace referencia a que la elaboración de la normativa (decretos, instrucciones, etc.) en materia de educación por parte de la administración local y/o nacional tiene en cuenta los principios del derecho y calidad de la educación que conforman la visión descrita en la anterior dimensión.

Así se esperaría encontrar una visión sobre el proceso de transformación como derecho, como cambio sistémico a largo plazo y multiagencia, que está claramente establecida en la normativa y las regulaciones publicadas sobre el tema. Así, es importante que esta dimensión deje claro un modelo sobre lo que supondría transformar los CEE en CRAI para los CO, Atendiendo al modelo de respuesta a la intervención, la administración habría aclarado en qué niveles entrarían los profesionales de los CO, los profesionales de apoyo, especialistas, etc. Singularmente, en el caso de los centros concertados de educación especial, se habrían estudiado alternativas normativas para garantizar la estabilidad del concierto educativo cuando el alumnado escolarizado en ellos esté siendo escolarizado en centros ordinarios. En definitiva que la pérdida de matrícula en tales centros concertados no vaya en detrimento de su continuidad.

Para desarrollar este marco normativo con la calidad que precisa se espera que se haya llevado a cabo el estudio a fondo del territorio y los CO y CEE que podrían ser de referencia (por su preparación, cercanía o condiciones) para la transición del alumnado de los CE a los CO.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas administraciones que, no recogen en su normativa y regulaciones esta visión que hemos compartido o no lo hacen de forma explícita y clara, de tal forma que estas no permiten sentar las bases para crear una nueva legitimidad que impulse las transformaciones necesarias para hacer efectivo el mencionado derecho. No encontraríamos, por tanto, documentos públicos de fácil comprensión que expliciten el proceso y su propósito. Con todo, estaríamos ante un escenario de estar “a la espera” de que los CO tengan los recursos y medios y condiciones escolares necesarios antes de poner en marcha la política de inclusión o transición del alumnado de los CEE a los CO, en lugar de planificar e iniciar el proceso en paralelo de ambas transformaciones.

Indicadores:

Normativa:

- 1 Se cuenta con un desarrollo normativo de transformación acorde a la DA4 que se anclan en la perspectiva de los derechos, son coherentes entre sí, permiten comprender el proceso y cuentan con financiación suficiente y ajustada a la realidad de los contextos locales, los centros y su alumnado.
- 2 Este marco normativo incluye además objetivos políticos claros que reducen el margen de posibles especulaciones sobre cómo concretar las acciones a seguir y reduzcan el estancamiento de los planteamientos.

Planificación:

- 3 Se cuenta con un análisis de la red de centros, donde se refleja el mapa de recursos existentes (necesidades, ámbitos de especialización con los que cuenta la zona de actuación), así como el mapa de recursos necesarios (necesidades específicas no cubiertas y específicamente aquellas que pueden ser cubiertas con posibles sinergias entre los recursos existentes en la zona).

- ④ Existe una planificación coherente y comprensiva que además es difundida y conocida, y que cuenta con una partida presupuestaria sobre las acciones a seguir que sea flexible para poder ajustar el proceso a las cambiantes circunstancias y condiciones locales.
- ⑤ Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y por ello, se establecen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.
- ⑥ Se cuenta con un modelo o plan de acción para organizar las funciones de los distintos profesionales de los CEE y los CO para afrontar los roles y tareas derivados de la implementación de la DA4 para garantizar que el alumnado del CO tenga los apoyos de los profesionales necesarios (logopedia, fisioterapia, estimulación cognitiva, etc.).
- ⑦ Se ha mejorado significativamente la provisión de profesorado de apoyo educativo formado en inclusión, las redes locales de apoyo sociosanitario con el fin de fortalecer las prácticas educativas y que todo el alumnado goce de oportunidades de participación en los CO.
- ⑧ Se han acordado ajustes en la normativa de los conciertos educativos para los CEE implicados en procesos efectivos de transformación para la escolarización de su alumnado en CO.



Dimensión 3. La administración promueve el desarrollo profesional de los profesionales educativos, tanto de los CEE como de los CO y otros servicios, y cuida las condiciones laborales de estos.

En su **extremo más favorable** hace referencia a que la administración cuenta con un plan estratégico para definir las condiciones laborales de los profesionales, impulsado desde el diálogo y que sea coherente con el desarrollo de la educación inclusiva como un asunto de derechos humanos. Esto reducirá la incertidumbre y las consecuencias negativas que esta puede generar para los profesionales y para el propio proceso de cambio. También se cuenta con una propuesta de modelo de apoyo y asesoramiento¹⁰ entre CEE y CO para el desarrollo de la DA4, así como el modelo de formación que se pretende poner en marcha.

En su **extremo menos favorable** la administración no cuenta con un plan de desarrollo de sus profesionales, no lo considera como una herramienta necesaria para poner en marcha y hacer sostenible este proceso. El escaso plan de formación en este escenario, de haberlo, no abordaría un elemento esencial para el éxito de la transformación como es el relativo a la formación universitaria en las escuelas y facultades de formación de profesorado. Esto hace que exista una fuerte inseguridad en los profesionales cuya formación no se ve reforzada y actualizada para hacer frente a los retos presentes y futuros para con su alumnado.

Indicadores:

- ① La administración competente dispone de una “comisión evaluadora” encargada de analizar las necesidades de gestión de los puestos laborales en los equipos profesionales de los CEE y

¹⁰ Para aligerar la redacción y lectura, de ahora en adelante en este documento al hablar de un modelo de apoyo y asesoramiento lo hacemos bajo la premisa de que este debe y será coherente con el derecho a la educación inclusiva y en el marco de lo propuesto por la DA4 para la transformación de los centros.

CO implicados en procesos de transformación, ya sean de titularidad pública o concertada. Esta comisión recopila información para diseñar un mapa de reorganización y asignación de recursos humanos, con el objetivo de implementar de manera efectiva la DA4.

- ② La administración, a través de distintas figuras de coordinación, canaliza las necesidades y demandas de formación permanente sentidas por los profesionales y los equipos de asesoramiento, ofreciendo cursos formativos, para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas como las referidas al proceso de transformación y el modelo de apoyo y asesoramiento para la inclusión.
- ③ Se ha implementado y evaluado un programa de desarrollo profesional con diferentes acciones formativas en los últimos años (cursos, seminarios, grupos de trabajo, visitas a centros, job shadowing - muy útiles en los procesos de sensibilización y cambio, pues permite el aprendizaje entre pares y promueve la creación de redes de centros que aprenden juntos-) sean regionales o locales y para todos los perfiles profesionales.
- ④ Se han buscado acuerdos con las Universidades en lo que compete a la formación inicial del profesorado y equipos técnicos y su colaboración con las redes o centros de formación permanente del mismo, así como establecer proyectos de coordinación y trabajo entre docentes universitarios y escolares.
- ⑤ La administración promueve y participa en la creación de espacios para que los profesionales compartan saberes y se apoyen mutuamente, así como para que se creen equipos de formación multidisciplinares integrados por profesionales de los centros, de asesoramiento.
- ⑥ Existen recursos, materiales, publicaciones de experiencias de los centros sobre el desarrollo DA4 a disposición de los profesionales de los centros y servicios.
- ⑦ Existe un plan sobre las condiciones laborales y con las acciones a seguir dialogando con los profesionales de los CEE de tal forma que se garantice el mantenimiento de un puesto de trabajo dentro del sistema ordinario, acorde con su capacitación y titulación.





Dimensión 4. La administración emprende y promueve actuaciones preventivas y de coordinación entre agencias.

En su **extremo más favorable** hace referencia a que la administración cuenta con un plan estratégico para emprender actuaciones preventivas, en paralelo al proceso de transformación, de mejora de las políticas educativas de los centros y servicios educativos para hacer frente a este proceso. Así, la administración asume el papel de crear y participar en las estructuras centralizadas que coordinan las acciones de los demás agentes, de tal forma que se es capaz de identificar dentro de ella figuras responsabilizadas de estos temas y que ejercen un liderazgo distribuido y eficaz de tal forma que no hay preocupación por el hecho de que, si desaparecieran ciertos líderes, el proceso se podría detener o deteriorar. Pero también capaces de ejercer cierta coerción democrática para movilizar y conseguir los cambios buscados.

En este sentido van a ser muy importantes los servicios y equipos de orientación y asesoramiento, aunque esto dependerá y deberá ajustarse a si estos servicios son internos a los centros (en comunidades como Castilla La-Mancha) o externos formando EOEPs (en la Comunidad de Madrid). Para ello, se podría contemplar como alternativa posible la creación de estructuras colaborativas entre centros escolares (Ordinarios y Especiales), tipo “clusters” o “agrupaciones” (como en Portugal o en ciertas zonas rurales). En ellas, los miembros de las distintas comunidades educativas, que son quienes mejor conocen sus realidades, comparten sus situaciones, necesidades, reflexionan sobre ellas, intercambian buenas prácticas y, en consecuencia, distribuyen de manera eficaz y eficiente los recursos con los que cuentan.

En su **extremo menos favorable** la administración no cuenta con un plan de actuación y coordinación intra e inter-agencias. Los agentes estarían trabajando de forma paralela y aislada sin una/s figura/s centrales que coordinen y supervisen los procesos a nivel macro, pero también micro (local, regional...) de tal forma que aumentaría la difusión de la responsabilidad, la incertidumbre de los profesionales y otros agentes, la desconfianza hacia el proceso y disminuiría el compromiso con el mismo.

Indicadores:

- 1 Es posible identificar a una o varias personas que ejercen un liderazgo en este proceso, pero también con autoridad/poder, (que tiene capacidad para incidir en el proceso), a las que es fácil acceder.
- 2 La inspección educativa está involucrada en el proceso y favorece las actividades de coordinación intra-centros e intercentros. Promueve una interpretación flexible de las normas existentes orientada a facilitar la implementación de medidas acordes con esta hoja de ruta.

La importancia de la inspección educativa:

En este ámbito los servicios de inspección educativa tienen un papel muy destacado, pues en ellos confluyen funciones tanto de supervisión de la legalidad establecida como de asesoramiento y apoyo para su implementación, realizada además desde una posición que no tienen otros agentes.

- ③ Se cuenta con los equipos de orientación y asesoramiento como mediadores en la toma de decisiones respecto a los procesos de escolarización y los apoyos y fortalezas que tiene cada centro o red de centros.
- ④ Se han implementado actuaciones que garanticen la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes individualizados por parte de los tutores y tutoras de los CO en colaboración con profesionales de apoyo, familias, etc.
- ⑤ Se han establecido medidas, acciones o mecanismos de control que garanticen la adecuada transición entre etapas y entre centros.
- ⑥ Existe un modelo eficaz y eficiente de coordinación interinstitucional de las administraciones y servicios de salud, cuerpos de seguridad (por ejemplo, agentes tutores de la policía), servicios sociales, laborales y educativos que operan en ese territorio o zona.
- ⑦ Se implementan de forma sistemática planes y programas que favorezcan el trabajo conjunto entre centros escolares y equipos de investigación, en el marco de la conocida como investigación acción participativa (IAP).



Dimensión 5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora del proceso de apoyo a los centros para la transformación.

En su **extremo más favorable** hace referencia a que se ha trabajado, reflexionado e implementado un modelo y estrategias de evaluación del proceso que permita una retroalimentación fluida sobre su progreso y devenir, lo suficientemente flexible como para permitir la introducción de ajustes y mejoras cuando fuera necesaria. Esto es esencial si al pasar el alumnado de los CEE en los CO no se reproduzcan esquemas de segregación escolar al uso, sea en forma de aulas, talleres o grupos especiales para el alumnado con NEE. Si no existen unas medidas claras que promuevan todo lo anterior ilustrado sobre este agente, se corre el riesgo de que el inmovilismo y la tradición se impongan con terribles consecuencias para el alumnado más vulnerable.

En su **extremo menos favorable** encontraríamos una administración que no ha creado los espacios necesarios para desarrollar e implementar estrategias de evaluación del proceso de la DA4 o que estos son pobres, poco efectivos y no han tenido en cuenta todo lo anterior ni las voces de los agentes implicados, especialmente el de una figura esencial como colaborador en este proceso de evaluación como es el servicio de inspección. Todo ello redundaría en un inmovilismo, inseguridad y caos en los centros.

El sentido de la evaluación:

Recordamos que, de evaluación no nos referimos solo una medición final de los resultados, sino a un proceso continuo de planificación, seguimiento y valoración de resultados a través de los distintos indicadores que aquí se describen, y como un proceso cíclico, dinámico y colaborativo de evaluación con el fin de **garantizar la calidad del proceso**

Indicadores:

- ① Se cuenta con un sistema de garantía de la calidad interno y externo coherente con los estándares establecidos respecto a lo que debe ser la Educación Inclusiva y un CRAI o se cuenta con los espacios y tiempos para desarrollarlo.
- ② En este sistema de evaluación participan todos los agentes implicados en la comunidad educativa (profesionales, familia, alumnado), así como otros externos (servicios de orientación, inspección, asociaciones...) para compartir los resultados de estos procesos de supervisión.
- ③ Esta supervisión se lleva no solo a un nivel macro (por parte de las administraciones educativas), sino también a nivel micro o local (a nivel de centro educativo).
- ④ A nivel de la administración se cuenta con una comisión mixta, con agentes de todos los sectores y niveles que impulse, coordine, supervise e informe del proceso de implementación de la DA4 en los centros de su ámbito de actuación (local, regional, autonómico...); y que comparta los resultados con el resto de los niveles.





A2

AGENTE 2: Centros de Educación Especial (CEE)

Carácter orientativo de la hoja de ruta:

Recordamos que las propuestas de acción que se proponen en esta hoja de ruta son sugerencias que hacemos a tenor de nuestro conocimiento de la materia, pero no son imperativas. Tras todas ellas estará, por parte de los agentes implicados, el grado de (auto) convencimiento que tengan sobre su validez y pertinencia y también de su fuerza de voluntad para llevar a cabo su implementación en ausencia de impedimentos de fuerza mayor

Este agente se articula en la interacción dinámica entre las (5) dimensiones siguientes:

D1. Existe una **visión compartida y consensuada** sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación

D2. Existe una **planificación y organización interna** eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible

D3. El CEE promueve el **desarrollo profesional** de su equipo educativo para contribuir a la transformación de los CEE como centros de recursos y apoyo y cuida las **condiciones laborales** de estos

D4. Existen **espacios de diálogo y reflexión** sobre el significado del proceso de transformación de los CEE como CRAI y sobre el **modelo de apoyo**

D5. Se están implementando **estrategias de seguimiento y evaluación** para la mejora de su proceso de transformación



Dimensión 1. Existe una visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación.

En su **extremo más favorable** hace referencia a que se ha construido y consolidado en el centro un consenso y una actitud positiva, en la mayoría de la comunidad educativa de los CEE hacia, al menos, cierta transformación del centro y para favorecer desde un nuevo rol o servicio del centro, el desarrollo de la educación inclusiva en los centros ordinarios.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas comunidades educativas que, mayoritariamente, se oponen al desarrollo de una educación inclusiva por cuanto consideren, entre otros aspectos, que el modelo existente es el más beneficioso para su alumnado, que lo contrario les perjudica y que ello no es contradictorio con lo previsto en el art. 24 de la CDPD ni en la LOMLOE.

Indicadores:

- 1 Cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como CEE para el despliegue de la DA4, estableciendo un plan de mejora al respecto.
- 2 El proyecto educativo del centro o sus documentos de Misión, Visión y Valores (en los centros que cuentan con ellos), se han modificado en los últimos tres o cuatro años para dar cabida a la nueva situación y a un posicionamiento del CEE en la dirección de asumir nuevos roles de apoyo a los CO en este proceso.

Perspectiva de los derechos:

En el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso asumido por los centros partimos del compromiso con los derechos humanos recogidos en la CDPD y el desarrollo de la educación inclusiva

- 3 Se ha hecho pública su postura defendiendo la transformación mediante la participación en Jornadas, seminarios o actos similares y en las acciones propias del centro como jornadas de puertas abiertas o difusión a las familias.
- 4 Se ha colaborado en los últimos años con organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en alguno de los proyectos realizados por la entidad en consonancia con la transformación aludida.
- 5 Se ha participado en las mesas de negociación con la administración educativa para dar estabilidad al concierto educativo en los casos en los que este pudiera verse afectado por la disminución de matrícula a cuenta de una mayor escolarización de su alumnado en CO.



Dimensión 2. Existe una planificación y organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible.

En su **extremo más positivo** hace referencia a que se está haciendo una buena política respecto a la organización interna del centro, esto es, en el centro se vienen implementado políticas y prácticas organizacionales que han permitido el fortalecimiento de una serie de condiciones escolares necesarias para la implementación y sostenibilidad de procesos de mejora e innovación educativa.

Entre tales condiciones está la relativa a la formación permanente de su profesorado que se destaca por su relevancia, así como la existencia de un liderazgo distribuido sólido; la fortaleza de los espacios, momentos y roles favorecedores de una coordinación docente eficiente; el cuidado por una cultura de colaboración y apoyo mutuo entre los equipos docentes, los equipos técnicos y las familias; el establecimiento de canales fluidos para una participación de todos estos en la gestión y el fortalecimiento del proyecto educativo de todos los miembros de la comunidad educativa.

En su **extremo menos favorable** se observaría que las condiciones referidas están pobre o débilmente desarrolladas o que se implementan con baja eficacia y eficiencia.

Indicadores:

- ① En el centro se cuenta con canales y formas de comunicación eficaces (formales y no formales) para participar y expresar opiniones e ideas.
- ② En el centro hay establecidos determinados tiempos para debatir y reflexionar sobre la línea educativa que debe seguirse y sobre qué hacer para conseguirla en los que participan también todos los sectores de la comunidad educativa (profesionales, familias...).
- ③ Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y sienten que tienen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.
- ④ Se llevan a cabo acciones formativas específicas con las familias para que puedan participar activamente y estar bien informadas en las diferentes situaciones de toma de decisiones que conlleva este proceso.
- ⑤ El profesorado (personal docente y no docente) se involucra y valora positivamente la coordinación docente en la organización y funcionamiento del centro, así como en el desarrollo de las prácticas docentes dentro y fuera del aula.
- ⑥ El personal de administración y servicios participa en los espacios de reflexión y debate que conciernen a este proceso.



Dimensión 3. El CEE promueve el desarrollo profesional de su equipo educativo para contribuir a la transformación de los CEE y cuida las condiciones laborales de estos.

En su **extremo más favorable**, esta dimensión implica una actuación de la dirección de los centros con la administración (si es un centro público) o la titularidad (si es un centro privado) para prever una organización del personal donde se cuente con los profesionales del CEE, de manera que haya una percepción mayoritaria del personal (docente y no docente) del centro respecto a que su seguridad laboral esté garantizada, de forma que el proceso de transformación que pueda implementarse no generará un cambio sustantivo a peor de sus condiciones laborales.

A su vez, el equipo educativo se muestra razonablemente satisfecho con las medidas tomadas por el propio centro, dentro de sus posibilidades, para asegurar su desarrollo profesional en lo que concierne, particularmente, a las nuevas funciones de apoyo, asesoramiento o consulta que pudieran derivarse de su nuevo rol profesional en los CO y en el propio CEE una vez implementada la DA4. Incluyendo aquellos planes y estrategias para que el profesorado comparta saberes y se apoye mutuamente cuando surgen dificultades para las cuales alguno de los docentes no se siente suficientemente preparado en lo tocante a sus nuevas funciones.

En su **extremo menos favorable** hace referencia a una preocupación significativa por la seguridad laboral de quienes trabajan en el centro, sea en forma de despido, empeoramiento de sus condiciones laborales o derechos adquiridos, preocupación que no se compensa por la obligación moral de iniciar y sostener su transformación conforme a lo previsto en la DA4.

Además, el equipo educativo siente que ni la administración ni la propia dirección del centro, en el ámbito de sus competencias y capacidades, les han ofertado medidas adecuadas para que su desarrollo profesional les permita realizar con eficacia el desempeño de su nuevo rol docente y, por ello, se perciben inseguros y resistentes a la hora de llevar a cabo las tareas que se les demandarían.

Indicadores:

- ① El centro realiza una evaluación detallada de las necesidades en la gestión laboral del equipo de profesionales, proponiendo a la administración educativa competente medidas con el objetivo de hacer efectiva la transformación hacia un CRAI.
- ② Se han establecido acuerdos y procedimientos laborales con la titularidad (pública o privada) de la que depende el centro y/o con la administración competente, que satisfacen las expectativas del personal en lo tocante al desarrollo del proceso de transformación.
- ③ Los conflictos, dudas y diferentes posicionamientos de los profesionales del CEE vinculados al proceso de transformación han sido escuchados y resueltos.
- ④ Los sindicatos docentes y la administración apoyan el proceso.
- ⑤ En el centro, la dirección, un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, canaliza regularmente a través de las instancias formales establecidas en cada CC. AA, las necesidades de formación permanente sentidas por el profesorado para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas.
- ⑥ Con frecuencia en el centro se proponen y ponen en marcha proyectos de innovación docente o de mejora de aspectos básicos para la transformación prevista, que son difundidos, compartidos y conocidos por todos.
- ⑦ Se tienen acuerdos de colaboración con universidades u otras entidades afines, para el desarrollo de proyectos y planes conjuntos que refuercen el posicionamiento del centro como una institución a favor de lo establecido en la LOMLOE y en la CDPD.



Dimensión 4. Existen espacios de diálogo y reflexión sobre el significado del proceso de transformación de los CEE como CRAI y sobre el modelo de apoyo y asesoramiento.

En su **extremo más favorable** el modelo de colaboración no es restrictivo en términos del alumnado atendido y el centro ya ha desarrollado algunas iniciativas concretas de apertura y colaboración con los CO de su entorno de influencia y su alumnado, facilitando un banco de materiales y otros recursos, asesorando a otros profesionales, al alumnado y a su familia.

Así, el equipo educativo y especialistas del centro tienen la seguridad de que el proceso de transformación tal y como ha quedado planificado, no supondrá un deterioro del tipo e intensidad de los apoyos que actualmente recibe el alumnado escolarizado en su centro, así como del acceso a recursos complementarios de carácter rehabilitador que en su caso estuvieran recibiendo el alumnado. Las familias no aprecian un cambio sustantivo a este respecto y están razonablemente tranquilas.

En su **extremo menos favorable**, el profesorado de los CO y los CEE trabajaría de forma aislada y paralela, restringiéndose la labor de este último en los CO solo a prestar algún tipo de asesoramiento y apoyo en relación con el alumnado proveniente de su CEE. Así, el equipo educativo y especialistas del centro se muestran muy preocupados por la percepción de que su alumnado dejará de tener acceso al mismo o semejante nivel de apoyo que actualmente tiene garantizado en el CEE y/o que dicho alumnado puede perder recursos y ayudas complementarias que actualmente tiene en el centro. Las familias están muy intranquilas a este respecto.

Indicadores:

- 1 Se están desarrollando planes y acciones, sostenidas en el tiempo, en la línea de colaboración y apoyo a los CO de su sector para una escolarización inclusiva (total o combinada, aulas abiertas, aulas de CyL, etc.) de alumnado del CEE.
- 2 Existen espacios de información y diálogo sobre un modelo de apoyo CO-CEE coherente con la educación inclusiva, se tiene un consenso sobre el mismo y se recoge en los documentos de centro.
- 3 En los documentos de centro, también se recoge la distribución de roles y funciones (quién debe hacer qué, cómo, cuándo, con qué recursos, supervisión, etc.)
- 4 Respecto al alumnado proveniente de los CEE se garantiza que el plan individual recoge los apoyos y servicios (educativos y no educativos) que los equipos técnicos (de orientación psicopedagógica y otros) determinan como necesarios en el CO.
- 5 Se han organizado actividades conjuntas: culturales, deportivas... entre el CEE y el CO, y/o además el CEE ha puesto a disposición de los CO de su área de influencia espacios, materiales y recursos.
- 6 El CEE ha participado en alguna actividad de formación dirigida a profesionales o/y familias en los CO y/o en proyecto/s de innovación con centros ordinarios de referencia.
- 7 Las familias confían en el nivel y calidad de los apoyos que reciben sus hijos/as en los CO cuando están allí escolarizados.

Dimensión 5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos y resultados.

El sentido de la evaluación:

Recordamos que, de evaluación no nos referimos solo una medición final de los resultados, sino a un proceso continuo de planificación, seguimiento y valoración de resultados a través de los distintos indicadores que aquí se describen y como un proceso cíclico, dinámico y colaborativo de evaluación con el fin de garantizar la calidad del proceso.

En su **extremo más favorable** el CEE tiene previsto una estrategia o plan de evaluación para medir los resultados e impactos del proceso de desarrollo de la DA4 con estándares coherentes con el derecho a una educación inclusiva. En este proceso se debe contar con todos los agentes educativos de la comunidad (familias, profesionales, alumnado, profesionales y servicios externos...) de tal manera que exista una retroalimentación fluida sobre el desarrollo del proceso. Se espera además que esta planificación sea lo suficientemente flexible como para que su evaluación continua permita introducir mejoras y ajustes cuando fuera necesario.

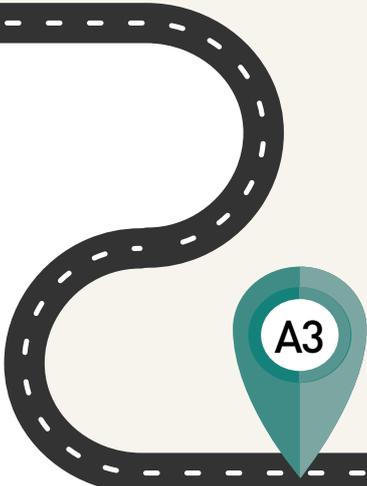
En su **extremo menos favorable**, encontraríamos un centro que no ha desarrollado ni ha seguido las pautas de la administración para crear los espacios necesarios para desarrollar e implementar estrategias de evaluación del proceso de la DA4 en su centro, esto es, transformarse paulatinamente en un CRAI. También podemos encontrar que los planes y estrategias sean pobres, poco efectivas y no han tenido en cuenta todo lo anterior ni las voces de los agentes implicados. Todo ello redundaría en un inmovilismo, inseguridad y caos en los centros al no haber una figura o equipo responsable en el CEE de este seguimiento.

Indicadores:

- ① Se cuenta con el apoyo institucional y la colaboración de organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en los procesos de evaluación y seguimiento, estableciendo una alianza efectiva para enriquecer la calidad de evaluación y seguimiento del proceso de transformación que está siguiendo.
- ② Se han designado responsables en el CEE para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.
- ③ Hay una planificación y un sistema de garantía de calidad para el desarrollo de la DA4 en el que participen todos los agentes implicados (profesionales, familia, alumnado...).
- ④ Se cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como centro especializado, y como CRAI, estableciendo un plan de mejora.
- ⑤ Las medidas emprendidas en el CEE se abordan en espacios donde se pone en común y se revisan las actuaciones en esta dirección.

El sentido de la transformación:

Recordamos que, por simplificar la redacción al mencionar “en este sentido” estamos aludiendo al proceso de transformación de los CEE en CRAI de acuerdo con lo dispuesto en la DA4 de la LOMLOE.



A3

AGENTE 3: Centros Ordinarios (CO)

Carácter orientativo de la hoja de ruta:

Recordamos que las propuestas de acción que se proponen en esta hoja de ruta son sugerencias que hacemos a tenor de nuestro conocimiento de la materia, pero no son imperativas. Tras todas ellas estará, por parte de los agentes implicados, el grado de (auto) convencimiento que tengan sobre su validez y pertinencia y también de su fuerza de voluntad para llevar a cabo su implementación en ausencia de impedimentos de fuerza mayor

Este agente se articula en la interacción dinámica entre las (5) dimensiones siguientes:

D1. Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones del centro que hacen posible y sostenible un **proceso de revisión, mejora y transformación del centro para ser más inclusivo**

D2. Existe una **visión compartida y consensuada** sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación de acuerdo con la DA4 y sobre las implicaciones de su desarrollo para los CO

D3. Existe una **planificación y organización interna** eficaz y eficiente para hacer posible y viable la transformación

D4. Existen en el centro **espacios de diálogo y reflexión** sobre el **modelo de apoyo** esperado y los cambios que puedan precisarse en su **desarrollo profesional y condiciones laborales**

D5. Se están implementando **estrategias de seguimiento y evaluación** para la mejora de su proceso de transformación



Dimensión 1. Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones del centro que hacen posible y sostenible un proceso de revisión, mejora y transformación del centro para ser más inclusivo.

En su **extremo más positivo** hace referencia a que se está haciendo una buena política respecto a la organización interna del centro, esto es, en el centro se vienen implementado políticas y prácticas organizacionales que han permitido el fortalecimiento de una serie de condiciones escolares necesarias para la implementación y sostenibilidad de procesos de mejora e innovación educativa.

Entre tales condiciones está la relativa a la formación permanente de su profesorado que se destaca por su relevancia. Además de ella son muy necesarias; la existencia de un liderazgo distribuido sólido; la fortaleza de los espacios, momentos y roles favorecedores de una coordinación docente eficiente; el cuidado por una cultura de colaboración y apoyo mutuo en el equipos docentes, con los equipos técnicos y con las familias; el establecimiento de canales fluidos para una participación en la gestión y el fortalecimiento del proyecto educativo de todos los miembros de la comunidad educativa para, entre otras cuestiones, ser también un centro más accesible física y cognitivamente para todos y todas. Para todo ello será muy necesario contar con planes de seguimiento de las acciones emprendidas.

En su **extremo menos favorable**, se observaría que las condiciones referidas están ausentes, están pobre o débilmente desarrolladas o que se implementan con baja eficacia y eficiencia.

Indicadores:

La agencia de los CO:

Recordamos que, como decíamos en el apartado 3, la motivación de incluir esta dimensión es el convencimiento de que los CO (de las distintas etapas educativas) deben asumir la responsabilidad compartida de iniciar su proceso de revisión, mejora y transformación para atender a todo el alumnado y ser centros más inclusivos de acuerdo con el derecho a una EI. Por tanto, esta será una condición necesaria paralela al trabajo de los otros agentes, incluidos en esta hoja de ruta, por lo que esta dimensión no sigue el paralelismo guardado entre las mismas de los anteriores agentes

- 1 En el CO se promueve y se cuenta con canales y formas de comunicación eficaces para participar y expresar opiniones e ideas.
- 2 En el CO hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa y sus implicaciones para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas más inclusivas, que debe seguirse y sobre qué se debe hacer para conseguirla.
- 3 Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y sienten que tienen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.

- ④ El profesorado y personal no docente valora positivamente y se implica en las labores de coordinación docente que se impulsan y se desarrollan desde la dirección del CO.
- ⑤ Con frecuencia en el centro se proponen y ponen en marcha proyectos de innovación docente o de mejora con un horizonte inclusivo que son difundidos, compartidos y conocidos por todos, que además cuentan con planes de seguimiento para garantizar la viabilidad de las mejoras y su sostenibilidad.

La importancia de la inspección educativa:

En este ámbito los servicios de inspección educativa tienen un papel muy destacado, pues en ellos confluyen funciones tanto de supervisión de la legalidad establecida como de asesoramiento y apoyo para su implementación, realizada además desde una posición que no tienen, por ejemplo, otros agentes

- ⑥ En el centro, la dirección, un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, planifica al inicio de curso en el marco de su PGA las necesidades de formación permanente sentidas por el profesorado y necesarias para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas.
- ⑦ El centro integra en sus planes y proyectos formativos el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y tiene en cuenta las necesidades de este en términos de la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional de los espacios, materiales, y recursos.

D2

Dimensión 2. Existe una visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación de acuerdo con la DA4 y las implicaciones de su desarrollo para los CO.

En su **extremo más favorable**, hace referencia a que se conoce la DA4, lo que implica para ellos y se ha construido y consolidado en el centro un consenso y una actitud positiva en la mayoría de la comunidad educativa de los CO hacia esta, entendiéndose como una garantía del derecho, tal y como lo entiende la UNESCO y la CDPD. Además, esta actitud positiva se da también hacia la transformación del centro para favorecer los nuevos roles y acoger los nuevos servicios provenientes de los CEE para el desarrollo de la educación más inclusiva en los CO.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas comunidades educativas que, mayoritariamente, se oponen al desarrollo de una educación inclusiva, por cuanto consideren, entre otros aspectos, que el modelo existente es el más beneficioso para su alumnado, que lo contrario les perjudica y que ello no es contradictorio con lo previsto en el art. 24 de la CDPD ni en la LOMLOE.

Indicadores:

- ① Cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como CO para el despliegue de la DA4, estableciendo un plan de mejora al respecto.

- ② El proyecto educativo del centro PEC y otros documentos institucionales (PGA, PAD, PAT, Misión, visión y valores, entre otros...) se han modificado en los últimos tres o cuatro años para dar cabida al apoyo y nuevas funciones que los CEE desarrollan en el CO y a un posicionamiento abierto del CO para asumir nuevos roles de apoyo en este proceso.
- ③ Se ha hecho pública su postura defendiendo la transformación mediante la participación en Jornadas, seminarios o actos similares y en las acciones propias del centro como jornadas de puertas abiertas o difusión a las familias.
- ④ Existen espacios de diálogo y sensibilización sobre lo que implica la DA4 para los CO, así como sobre la implicación y alcance de la CDPD en su labor de centro.
- ⑤ Se ha colaborado en los últimos con organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en alguno de los proyectos realizados por la organización en consonancia con la transformación aludida.



Dimensión 3. Existe una planificación y organización interna eficaz y eficiente para hacer posible y viable la transformación.

Sentido de la transformación:

Recordamos que usamos transformación para aludir al proceso de transformación de los CEE en CRAI de acuerdo con lo dispuesto en la DA4

En su **extremo más favorable**, el equipo educativo se muestra razonablemente satisfecho con las medidas tomadas por el propio centro dentro de sus posibilidades para organizar eficazmente las nuevas funciones y servicios de coordinación, apoyo, asesoramiento o consulta que pudieran derivarse de la implementación de la DA4 en el CO, entendiendo el nuevo papel de los CEE y sus profesionales.

Esto vendría dado porque, además, se está haciendo una buena política respecto a la organización interna del centro para garantizar la viabilidad de la transformación e integrar los CRAI en los CO. Para ello serán muy relevantes los espacios, momentos y roles favorecedores de una colaboración y apoyo mutuo entre los equipos docentes, con los equipos técnicos y con las familias, estando así la comunidad educativa segura de que el proceso de transformación tal y como ha quedado planificado, no supondrá un deterioro en la labor educativa del centro y las familias no aprecian un cambio sustantivo a este respecto y están razonablemente tranquilas.

En su **extremo menos favorable**, se observaría que las condiciones referidas están ausentes, están pobre o débilmente desarrolladas o que se implementan con baja eficacia y eficiencia. Además, el equipo educativo siente que ni la administración ni la propia dirección del centro, en el ámbito de sus competencias y capacidades, han promovido medidas adecuadas para asumir y contribuir a desarrollar el proceso de transformación y, por ello, se perciben resistentes a la hora de llevar a cabo las tareas que se les demandarían. Además, esto hace que las familias estén muy intranquilas a este respecto.

Indicadores:

- ① Se ha elaborado de manera coordinada con un modelo o plan de acción para organizar y distribuir las funciones de los distintos profesionales (ATE, AL, PT... y los profesionales de los CEE) para afrontar los roles y tareas derivados de la implementación de la DA4 en el CO y dicho documento es conocido por todo el claustro.
- ② Se revisan y transforman los roles de los especialistas para que no reproduzcan modelos de atención individual y se dediquen, preferentemente, a las medidas universales en el aula.
- ③ Se cuenta con un plan de acción tutorial integral y sólido que en sus diferentes ámbitos de desarrollo tenga en cuenta el apoyo (cognitivo y emocional) que el alumnado del CEE necesite.
- ④ Hay garantías para que los docentes y el alumnado del CO tengan los apoyos de los profesionales necesarios (logopedia, fisioterapia, estimulación cognitiva, etc.) para que las actividades permitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en el aula ordinaria.
- ⑤ Las familias con hijos e hijas procedentes de los CEE cuentan en el CO con un profesional de referencia del servicio especializado, además del tutor/a, que garantiza la continuidad de dicho plan individual y la inclusión de su hijo/a en el CO.
- ⑥ El centro cuenta con mecanismos para comprobar y evaluar que las familias están tranquilas y satisfechas respecto al nivel y calidad de los apoyos que reciben sus hijos/as en los CO cuando están allí escolarizados (total o parcialmente). Y en el caso de detectar insatisfacción, establece un plan de mejora.
- ⑦ Entre los profesionales de CO los conflictos, dudas y diferentes posicionamientos vinculados al proceso de transformación han sido escuchados y resueltos.



Dimensión 4. Existen en el centro espacios de diálogo y reflexión sobre el modelo de apoyo esperado y los cambios que puedan precisarse en su desarrollo profesional y condiciones laborales.

En su **extremo más favorable** el modelo de colaboración no es restrictivo en términos del alumnado atendido y el centro ya ha iniciado actuaciones en la línea de trabajar en colaboración con CEE de su entorno, mostrándose abierto a recibir asesoramiento, materiales y otros recursos. Sabemos que esta colaboración se puede desarrollar de distintas maneras, unas más coherentes que otras con el desarrollo de una educación inclusiva, las evidencias harán referencia a si el centro ya está trabajando o ha trabajado en consensuar y desarrollar un modelo de apoyos y asesoramiento coherentes con el derecho a la educación inclusiva.

En su **extremo menos favorable**, el profesorado de los CO y los CEE trabajaría de forma aislada y paralela, restringiéndose la labor de este último en los CO solo a prestar algún tipo de asesoramiento y apoyo en relación con el alumnado proveniente de su CEE. Así, en este escenario no estaríamos ante un CO que prime el desarrollo de la EI en colaboración con los ahora CRAI y sus profesionales para que se atienda a todo el alumnado sin excepción; sino que el trabajo de los especialistas se organizaría de forma aislada y paralela al “ordinario” y solo con aquel con NEE o proveniente de los CEE.

Indicadores:

- ① Se están desarrollando planes y acciones, sostenidas en el tiempo, en la línea de colaboración con los CEE de su sector para una escolarización inclusiva (total o combinada, aulas abiertas, aulas de CyL en el CO...) de alumnado del CEE.
- ② Existen espacios de reflexión y diálogo sobre un modelo de apoyo CO-CEE coherente con la EI, se tiene un consenso sobre el mismo y se recoge en los documentos de centro, así como su distribución de roles (quién debe hacer qué, cómo, cuándo, con qué recursos, supervisión, etc.).
- ③ Respecto al alumnado proveniente de los CEE se garantiza que el plan individual recoge los apoyos y servicios (educativos y no educativos) que los equipos técnicos (de orientación psicopedagógica y otros) determinan como necesarios en el CO.
- ④ Se han organizado actividades conjuntas: culturales, deportivas... entre el CEE y el CO y/o además el CEE ha puesto a disposición de los CO de su área de influencia espacios, materiales y recursos.
- ⑤ Los procesos de formación incluyen aquellos contenidos sobre los modelos de apoyo y asesoramiento.
- ⑥ El CO ha organizado o participado en alguna actividad de formación y sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa en los CO sobre el proceso de transformación, tanto para aquellos miembros de su centro como para los provenientes del CEE.
- ⑦ Cuando se incorporan nuevos profesionales en el centro, se ha establecido un protocolo para que conozcan cuál ha sido este proceso de transformación y cómo se trabaja en el centro.



Dimensión 5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos y resultados

Sentido de la evaluación:

Recordamos que, de evaluación no nos referimos solo una medición final de los resultados, sino a un proceso continuo de planificación, seguimiento y valoración de resultados a través de los distintos indicadores que aquí se describen y como un proceso cíclico, dinámico y colaborativo de evaluación con el fin de garantizar la calidad del proceso

En su **extremo más favorable**, encontraríamos a un centro que ha revisado y evaluado sus políticas y prácticas y ha planificado estrategias en distintos ámbitos de la vida escolar para que el proceso de escolarización del nuevo alumnado procedente de los CEE no sea un asunto meramente cosmético, estrecho o de corto alcance. Así, existirán espacios y responsables concretos a este respecto en el centro que velen por supervisar las acciones emprendidas, cómo se llevan a cabo y qué resultado están teniendo en el alumnado (con y sin NEE), de forma lo suficientemente flexible para introducir ajustes y mejoras en el momento en que estas sean detectadas durante el proceso. Para ello contarán con apoyo de las administraciones y/u organizaciones.

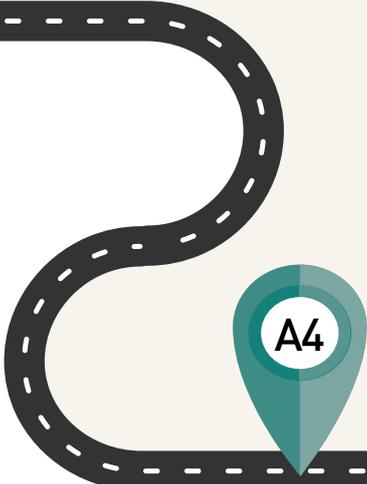
En su **extremo menos favorable**, encontraríamos un centro que no ha desarrollado ni ha seguido las pautas de la administración para revisar sus políticas y prácticas y desarrollar e implementar estrategias de evaluación del proceso de la DA4. No habría responsables, datos claros o procesos planificados para evaluar el impacto que las acciones están teniendo en la comunidad educativa y en la calidad de la enseñanza de su alumnado. También podemos encontrar que los planes y estrategias sean pobres, poco efectivos y no han tenido en cuenta todo lo anterior ni las voces de los agentes implicados. Todo ello redundaría en un inmovilismo, inseguridad y caos en los centros al no haber una figura o equipo responsable en el CEE de este seguimiento.

Indicadores:

- ① Se cuenta con el apoyo y la guía de la administración y organizaciones como Plena inclusión en estos procesos de evaluación y seguimiento, estableciendo una alianza efectiva.
- ② Se han designado responsables en el CO para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.
- ③ Hay una planificación y un sistema de garantía de calidad para el desarrollo de la DA4 en el que participen todos los agentes implicados (profesionales, familia, alumnado...).
- ④ Las medidas emprendidas en el CO derivadas de la implementación de la DA4 se integran en los planes y procesos de evaluación interna anual que desarrolla el centro.

Garantía de la inclusión del alumnado:

Recordamos que será relevante que el CO cuente con el equivalente a una "Comisión garante de la Inclusión" que disponga de mecanismos de supervisión del grado de inclusión real del alumnado proveniente de los CEE, de su evolución tanto en lo que respecta a la participación como a su aprendizaje



A4

AGENTE 4: Organizaciones y asociaciones

Este agente se articula en la interacción dinámica entre las (5) dimensiones siguientes:

D1. La **misión, visión y valores** de la organización ancla el proceso de transformación de los CEE en la consideración de la educación inclusiva como derecho humano

D2. Existe una **planificación y organización interna** eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que apoyan la transformación de su red de centros

D3. La organización promueve el **desarrollo profesional** de su red de profesionales para contribuir a la transformación de los CEE como CRAI y cuida las **condiciones laborales** de estos

D4. La organización está poniendo en marcha **sistemas de diálogo, apoyo y en su caso de presión** con la administración con la finalidad de impulsar la transformación de los CEE

D5. Se están implementando **estrategias de seguimiento y evaluación** para la mejora del proceso de apoyo a sus centros para la transformación

D1

Dimensión 1. La misión, visión y valores de la organización ancla el proceso de transformación de los CEE en la consideración de la educación inclusiva como derecho humano

En su **extremo más favorable**, hace referencia a que se ha construido y consolidado en la organización un consenso y una actitud positiva en la mayoría de sus miembros respecto a la necesaria transformación de su red de CEE de acuerdo con lo dispuesto en la DA4 y la educación inclusiva.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas organizaciones que, mayoritariamente, se oponen al desarrollo del proceso de transformación de los CEE como recursos o apoyo a los CO por cuanto consideren, entre otros aspectos, que el modelo existente es el más beneficioso para sus familias y su alumnado de referencia y que lo contrario les perjudica, y que ello no es contradictorio con lo previsto en el art. 24 de la CDPD ni en la LOMLOE.

Indicadores:

Perspectiva de derechos:

En la perspectiva reflejada por las organizaciones en su misión visión y valores partimos del compromiso con los derechos humanos recogidos en la CDPD y el desarrollo de la educación inclusiva

- ① Se cuenta con una estrategia de diálogo y sensibilización hacia toda la organización (familias, profesionales docentes y no docentes, usuarios) sobre la necesidad de la transformación de los CEE y los CO, y esta perspectiva aparece reflejada en los documentos de misión, visión y valores de organización.
- ② Se difunden experiencias que muestran cómo se ha llevado a cabo el proceso de transformación de CEE a CRAI en diferentes contextos, no solo en el ámbito educativo, y que permiten visibilizar el horizonte.
- ③ Se cuenta con un análisis de la red de centros de la organización, donde se refleja el mapa de recursos existentes (necesidades, ámbitos de especialización con los que cuenta la zona de actuación), así como el mapa de recursos necesarios (necesidades específicas no cubiertas, y específicamente aquellas que pueden ser cubiertas con posibles sinergias entre los recursos existentes en la zona).
- ④ Se cuenta con iniciativas y testimonios que recogen las voces de todas las partes implicadas respecto al horizonte de cambio y consideraciones respecto a los recursos, fortalezas, necesidades en las diferentes modalidades y etapas educativas.
- ⑤ La organización cuenta con un modelo de apoyo y asesoramiento recogido en un documento compartido.
- ⑥ Se tienen acuerdos de colaboración con universidades u otras entidades afines, para el desarrollo de proyectos conjuntos que refuercen el posicionamiento de la organización como una institución a favor de la DA 4 y en la CDPD.



Dimensión 2. Existe una estructura interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible

En su **extremo más positivo** hace referencia a que se vienen desarrollando e implementando acciones y generando estructuras que permiten impulsar las condiciones necesarias para iniciar el proceso de transformación que se deriva de la DA4.

En su **extremo menos favorable** se observaría que las acciones y estructuras referidas están ausentes, están pobre o débilmente desarrolladas o que se implementan con baja eficacia y eficiencia.

Indicadores:

- 1 Se ha creado una estructura en la organización que lidera e impulsa un proceso de transformación participativo, distribuyendo las responsabilidades entre diferentes miembros de la organización y a diferentes niveles de esta.
- 2 En la organización hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa que debe seguirse y sobre qué se hace para conseguirla.
- 3 La organización cuenta con canales y formas de comunicación eficaces para todos sus miembros (profesionales, familias, servicios, otras entidades...) para que puedan participar y expresar opiniones e ideas respecto al proceso de transformación.
- 4 Se dispone de mecanismos de coordinación interna, así como con los CEE y los CO para el desarrollo del proceso de transformación.
- 5 Se está trabajando en un modelo de CRAI consensuado con los CEE, coherente con las acciones a seguir para el desarrollo de la DA4. Este modelo detalla roles, responsabilidades, recursos, supervisión y otros aspectos clave para orientar el desarrollo inclusivo, proporcionando una visión integral del proceso.
- 6 Se dispone de una normativa interna (por ejemplo, reglamento de régimen interno, plan estratégico...) en la que se recoge y favorece la transformación de los CEE en CRAI.



Dimensión 3. La organización promueve el desarrollo profesional de su red de profesionales para contribuir a la transformación de los CEE como CRAI y cuida la situación laboral de estos

En su **extremo más favorable**, la organización desarrolla planes de formación que faciliten el cambio de concepciones y actitudes que aseguren el desarrollo de las competencias necesarias para asumir los nuevos roles, percibiendo estos como valiosos en respuesta a las necesidades de los profesionales. Además, estos planes de formación son coherentes con lo que se persigue en la DA4 y con el desarrollo de una educación más inclusiva.

En su **extremo menos favorable**, la organización no cuenta con un plan de desarrollo de desarrollo de sus profesionales, no lo considera como una herramienta necesaria para poner en marcha y hacer sostenible este proceso.

Indicadores:

- 1 En la organización hay un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, que canaliza regularmente las necesidades de formación permanente sentidas por los profesionales para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas, en particular las referidas al proceso de transformación.
- 2 Se ha implementado y evaluado un programa de desarrollo profesional con diferentes acciones formativas en los últimos años (cursos, seminarios, grupos de trabajo), regionales o locales, para todos los perfiles profesionales.

- ③ El modelo formativo tiene en consideración el modelo de apoyo y asesoramiento para la inclusión que es coherente con el derecho a la educación inclusiva.
- ④ Se han creado o difundido recursos, materiales, y publicaciones de experiencias que ayudan al desarrollo de la DA 4.
- ⑤ Hay espacios dentro de la propia organización para que los profesionales compartan saberes y se apoyen mutuamente cuando surgen dificultades para las cuales alguno de estos no se siente suficientemente preparado en lo tocante a sus nuevas funciones.
- ⑥ Se ha preparado y difundido un plan dialogado sobre la situación laboral de los profesionales que evite las incertidumbres y preocupaciones generadas por este proceso.



Dimensión 4. La organización está poniendo en marcha sistemas de diálogo, apoyo y en su caso también de presión con la administración con la finalidad de impulsar la transformación de los CEE

En su **extremo más favorable** se esperaría encontrar que la Organización está desarrollando espacios de diálogo y actividades de sensibilización hacia la población en general sobre el significado del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva, buscando la colaboración con la administración o, en caso de no contar con ella, estar poniendo en marcha estrategias de presión a la administración con la finalidad de que estos espacios de trabajo y canales de comunicación necesarios se consigan establecer.

En su **extremo menos favorable** estarían aquellas organizaciones que no emprenden acciones o no atribuyen valor a los procesos de diálogo y sensibilización a la población sobre el cumplimiento del derecho a la educación inclusiva y, por consiguiente, no impulsan las redes de colaboración y comunicación necesarias con la administración y otras entidades de su entorno.

Indicadores:

- ① La organización crea y/o participa en foros de debate público para profesionales, familias, entidades..., en torno al proceso de transformación de los CEE y de todos los servicios educativos, dejando claro que no existen dos sistemas educativos distintos (CEE y CO), sino un solo sistema que ofrece oportunidades para dar respuesta a capacidades diversas y el establecimiento de sinergias en pro del derecho a una educación inclusiva.

Papel central de las familias:

Recordamos que de manera transversal en todos los agentes se entiende el papel central de las familias y su derecho a ser escuchadas en este complejo proceso, promoviendo su participación y tomando en consideración sus aportaciones en el marco de un diálogo horizontal, constructivo y democrático

- ② Participan en los procesos de consulta públicos y/o mesas de trabajo promovidas por las administraciones en relación con este aspecto, compartiendo con ellas sus informes y ejemplos de buenas prácticas. Presta especial atención a la situaciones vinculadas en los CEE concertados sobre las implicaciones de los procesos de transformación en el mantenimiento de dicho conciertos.
- ③ Forman parte y/o promueven la constitución de una comisión de educación con la administración educativa y con representación de los CRAI y CO relacionada con el desarrollo de la DA4.
- ④ Participan en convocatorias nacionales o de carácter internacional (de investigación, innovación, etc.) relacionadas con propuestas de transformación para la inclusión.
- ⑤ Desarrollan líneas propias de investigación o en colaboración con otras instituciones en relación con el proceso de transformación de los CEE y/o el desarrollo de una educación inclusiva.



Dimensión 5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

En su **extremo más favorable**, hace referencia a que desde la organización y en colaboración con otros agentes se conoce o se ha trabajado, reflexionado e implementado un modelo y estrategias de evaluación del proceso que permita una retroalimentación fluida sobre su progreso y devenir, lo suficientemente flexible como para permitir la introducción de ajustes y mejoras cuando fuera necesaria.

Esto es esencial si al pasar el alumnado de los CEE en los CO no se reproduzcan esquemas de segregación escolar al uso, sea en forma de aulas, talleres o grupos especiales para el alumnado con NEE, ya que si no existen unas medidas claras que promuevan todo lo anterior ilustrado sobre este agente, se corre el riesgo de que el inmovilismo y la tradición se impongan con terribles consecuencias para el alumnado más vulnerable.

En su **extremo menos favorable** encontraríamos una organización que no ha creado los espacios necesarios para desarrollar e implementar estrategias de evaluación del proceso de la DA4 o que estos son pobres, poco efectivos y no han tenido en cuenta todo lo anterior ni las voces de los agentes implicados o las recomendaciones y guías de la administración pautadas en las nuevas normativas y planes. Así, estaríamos ante una organización que no ha impulsado y apoyado a su red de centros en este proceso de evaluación para garantizar la calidad y el éxito de las acciones emprendidas a favor de la transformación. Todo ello redundaría en un inmovilismo, inseguridad y caos en los centros.

Indicadores:

- ① Se cuenta con un sistema de garantía de la calidad interno y externo coherente con los estándares establecidos respecto a lo que debe ser la educación inclusiva y un CRAI o se cuenta con los espacios y tiempos para desarrollarlo.

- ② En este sistema de evaluación participan todos los agentes implicados en la comunidad educativa (profesionales, familia, alumnado), así como otros externos (servicios de orientación, inspección, asociaciones...) para compartir los resultados de estos procesos de supervisión.
- ③ Se han designado responsables en la organización para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.
- ④ A nivel de la organización se cuenta con una comisión que impulsa, coordina, supervisa e informa del proceso de implementación de la DA4 en los centros de su red.
- ⑤ Existen acciones de coordinación interinstitucional entre los CRAI y los CO para el diseño de planes y la ejecución de acciones de mejora.

El sentido de la evaluación:

Recordamos que, de evaluación no nos referimos solo una medición final de los resultados, sino a un proceso continuo de planificación, seguimiento y valoración de resultados a través de los distintos indicadores que aquí se describen y como un proceso cíclico, dinámico y colaborativo de evaluación con el fin de garantizar la calidad del proceso





6

GLOSARIO DE ABREVIATURAS

ATE. Profesionales de Asistencia Técnica Educativa.

CC.AA. Comunidades Autónoma.

CEE. Colegios de Educación Especial.

CDPCD. Convención de los Derechos de las Personas con Discapacidad (también aparece como

DPD. Derechos de las Personas con Discapacidad)

CO. Colegio o Centro Ordinario.

CRAI. Centros de Referencia y Apoyo para el progreso hacia una educación más Inclusiva (posible denominación).

DA4. Disposición Adicional 4 de la LOMLOE.

EI. Educación Inclusiva.

EOEPS. Equipos de orientación psicopedagógica y educativa, de acuerdo a la actual legislación y estructura de los servicios de Orientación de la Comunidad de Madrid.

IAP. Metodología de Investigación Acción Participante.

LOMLOE. Ley Orgánica de Modificación de la Ley Orgánica de Educación.

MEFPD. Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deporte.

NEE. Necesidades Educativas Especiales.

PI. Plena inclusión España.

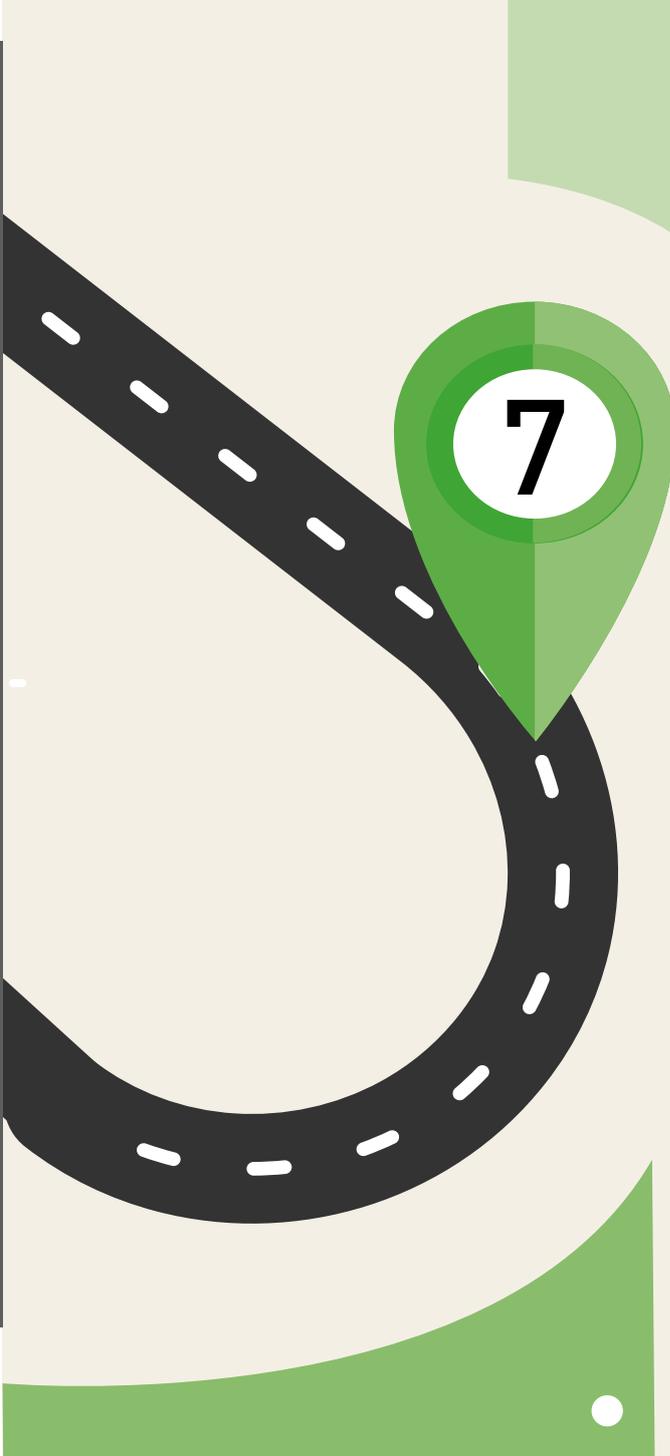
TC. Teoría del Cambio.

UN. Naciones Unidas

UNICEF. Organización de las Naciones Unidas para la Infancia.

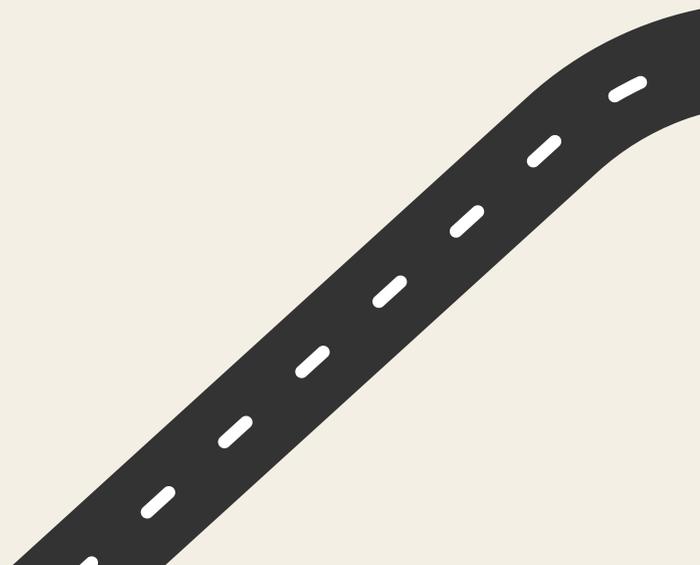
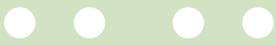
UNESCO. Organización de Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.





7

REFERENCIAS



Agencia Europea para las necesidades educativas especiales y la inclusión educativa (2022). *Cambiando el rol de los servicios especializados en la educación inclusiva: Herramienta de autoevaluación para las políticas.* (M. Kyriazopoulou, A. Kefallinou, S. Ebersold, P. Skoglund, E. Rebollo Píriz y M. Lučić Wichmann, eds.). Odense.

Arnaiz-Sánchez, P. y Escarbajal, A (Coord.) (2020). *Aulas abiertas a la inclusión.* Dykinson S.L.

Calderón, I y Rascón, M.T. (2022). Hilando luchas por el derecho a la educación: Narrativas colectivas y personales para la inclusión desde el modelo social de la discapacidad. *Pedagogía Social. Revista Interuniversitaria*, 41, 43-54.

CEDID (2023). *Estudio sobre la transformación de las escuelas en espacios inclusivos y accesibles.* Madrid. Real Patronato sobre Discapacidad, Ministerio AS y Agenda 2030.

Echeita, G, y Simón, C (Coords) (2019). *El papel de los Centros de Educación Especial en el proceso hacia sistemas educativos más inclusivos. Cuatro estudios de casos: Newham (UK), New Brunswick (Canadá), Italia y Portugal.* Madrid. MEFP.

European Agency for Special Needs and Inclusive Education (EASNIE) (2022). *Changing the Role of Specialist Provision: Final Summary Report.* [Enlace.](#)

Fernández-Blázquez, ML., Echeita, G., Simón, C., y Martos, F. (2022). *Hacia culturas, políticas y prácticas escolares más inclusivas. Termómetro para la Inclusión.* Plena inclusión España.

Giné, C., Font, J., y Díez de Ulzurum, A. (2020). Los centros de educación especial, apoyo a la inclusión. *Ámbitos de Psicopedagogía e inclusión*, 53. 34-49.

López Vélez, AL. Fernández- Blazquez, ML. y Amor, A. (Coords). *Educación 2030. Viaje hacia la inclusión.* Plena inclusión.

Martín, E. (2015). Caminos que se Consolidan en el Desarrollo Profesional Docente. ¿Están Presentes en España? *Psychology, Society, & Education*, 7(3). 442-458.

Medina, J.A y Cembranos, F. (2003). Grupos inteligentes. Teoría y práctica del trabajo en equipo. Ed. Popular.

Onrubia, X y Lago, JR (2023). *Innovación y mejora de la práctica educativa: una estrategia colaborativa.* Octaedro.

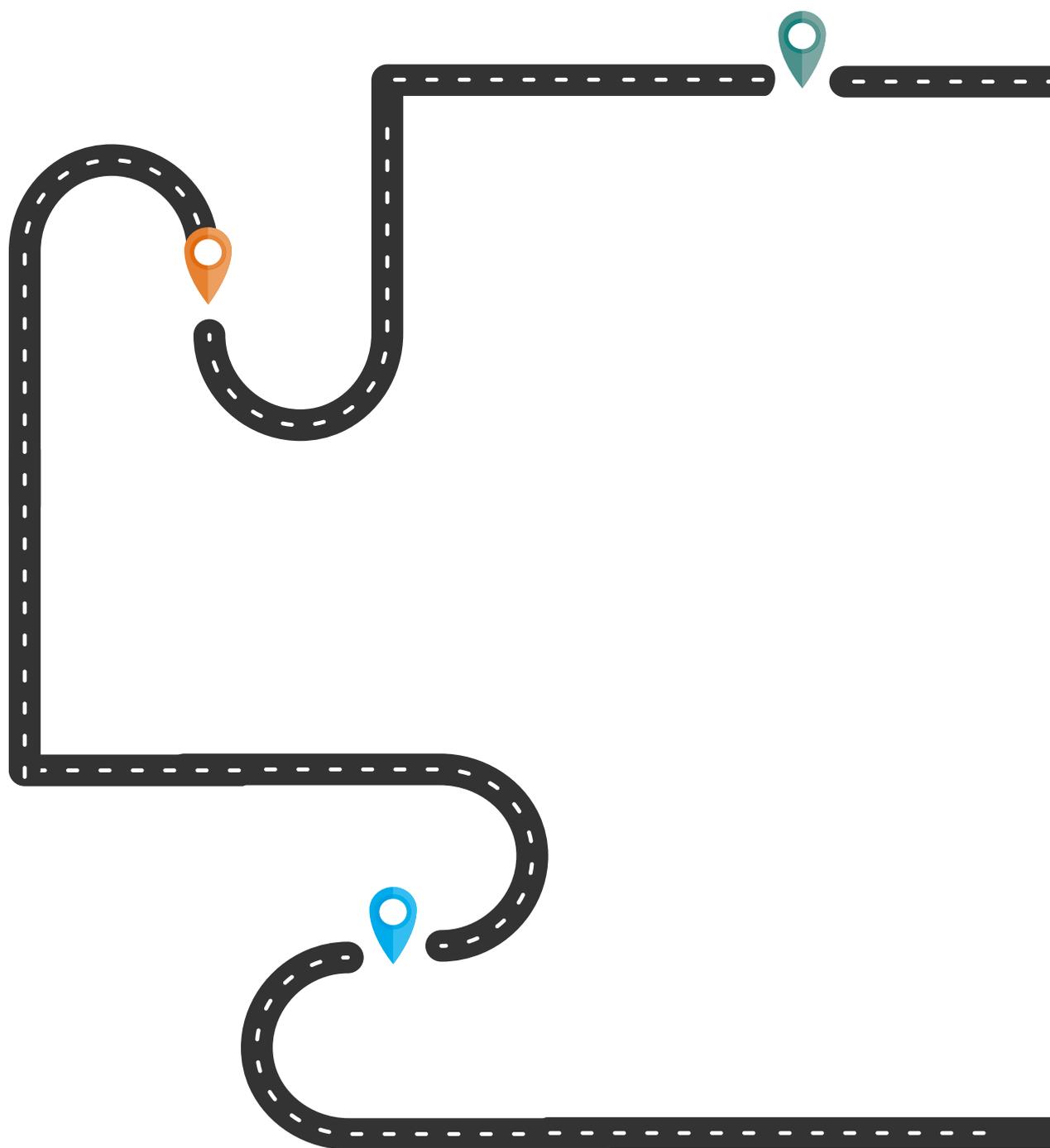
Palomieni, A., Björn M. y Kämä, E. (2023). Special education teachers' views on their agency in teacher collaboration. *European Journal of Special Needs Education*, 38, 349 - 362.

Rogers, P. (2014). La teoría del cambio, Síntesis metodológica: evaluación de impacto n.º 2. Centro de Investigaciones de UNICEF, Florencia.

Sandoval, M., Álvarez-Rementería, M. y Darrretxe, L. (2022). La evolución de la escolarización del alumnado en Educación Especial en España: a 25 años de la Declaración de Salamanca. *Aula Abierta*, 51(4), 385-394. <https://doi.org/10.17811/rifie.51.4.2022.385-394>.

Simón, C., Barrios, A. (coord.), Echeita, G., Gutiérrez, H., Muñoz, Y., Fernández, M.L. , Cañadas, M., Astudillo, L., González de Rivera, T., Fernández, A., Sánchez, L., y Pantoja, M.(2023). *Voces y perspectivas de Centros de Educación Especial sobre las barreras y apoyos para su transformación en Centros de Recursos conforme a lo dispuesto en la DA4 de la LOMLOE*. Plena inclusión.

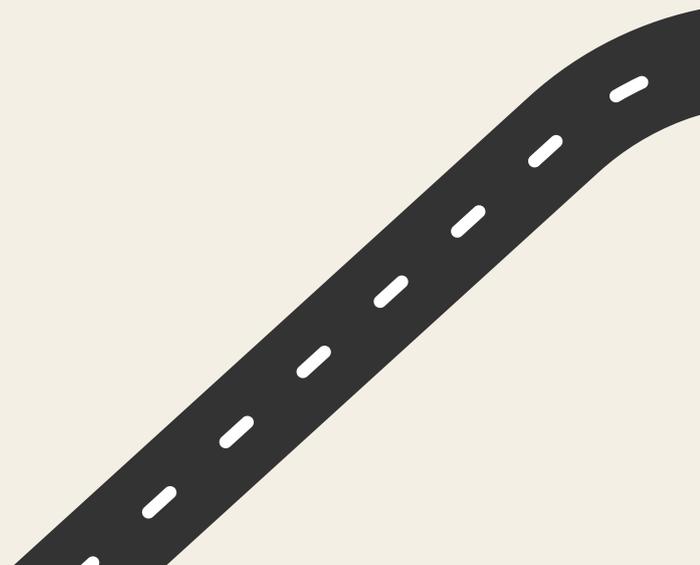
Stetsenko, A. (2019). *Radical-transformative Agency: Continuities and Contrasts with Relational Agency and Implications for Education*. *Frontiers in Education* 4, 148. 1–13. doi:10.3389/feduc.2019.00148.





8

ANEXO.
Síntesis AGENTES
y sus dimensiones





AGENTE 1

Agencia de administradores nacional y local

D1. Existe una visión compartida sobre la educación inclusiva y el sentido de la transformación de los CEE conforme a la DA4.

1. Se cuenta con una definición clara, consensuada, sobre el significado y cumplimiento de la EI para todos.

2. Se cuenta con una estrategia de difusión y sensibilización para la población general sobre el significado del cumplimiento del derecho a la educación inclusiva y la necesidad de la transformación de los CEE y los CO, bajo la idea de (re)construir un sistema educativo de mayor calidad para todos.

3. Existe una estrategia de diálogo y negociación con los principales actores y actrices sociales implicados (familias, profesionales, alumnado, servicios de orientación y asesoramiento, inspección, asociaciones y otras organizaciones) para la sostenibilidad del proceso de transformación.

4. Existe una estrategia de comunicación eficaz para visibilizar experiencias de países y localidades próximos (cultural o físicamente) con modelos que muestran cómo se ha llevado a cabo el proceso de transformación de manera exitosa y que permitan conocer el horizonte.

5. Se cuenta con la ayuda de personas influyentes y autorizadas que sean socialmente reconocidas en el ámbito de la educación, con capacidad de convencimiento y comunicación de dicho relato a favor de la educación inclusiva, y que se sumen a las estrategias de difusión y sensibilización.



D2. Existe un marco normativo y una planificación eficaz y eficiente sobre el proceso de transformación de los CEE conforme a la DA4

Normativa:

- 1.** Se cuenta con un desarrollo normativo de transformación acorde a la DA4 que se anclan en la perspectiva de los derechos, son coherentes entre sí, permiten comprender el proceso y cuentan con financiación suficiente y ajustada a la realidad de los contextos locales, los centros y su alumnado.
- 2.** Este marco normativo incluye además objetivos políticos claros que reduzcan el margen de posibles especulaciones sobre cómo concretar las acciones a seguir y reduzcan el estancamiento de los planteamientos.

Planificación:

- 3.** Se cuenta con un análisis de la red de centros, donde se refleja el mapa de recursos existentes (necesidades, ámbitos de especialización con los que cuenta la zona de actuación), así como el mapa de recursos necesarios (necesidades específicas no cubiertas, y específicamente aquellas que pueden ser cubiertas con posibles sinergias entre los recursos existentes en la zona).
- 4.** Existe una planificación coherente y comprensiva que además es difundida y conocida, y que cuenta con una partida presupuestaria sobre las acciones a seguir que sea flexible para poder ajustar el proceso a las cambiantes circunstancias y condiciones locales.
- 5.** Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y por ello se establecen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.
- 6.** Se cuenta con un modelo o plan de acción para organizar las funciones de los distintos profesionales de los CEE y los CO para afrontar los roles y tareas derivados de la implementación de la DA4 para garantizar que el alumnado del CO tenga los apoyos de los profesionales necesarios (logopedia, fisioterapia, estimulación cognitiva, etc.).
- 7.** Se ha mejorado significativamente la provisión de profesorado de apoyo educativo formado en inclusión, las redes locales de apoyo sociosanitario con el fin de fortalecer las prácticas educativas y que todo el alumnado goce de oportunidades de participación en los CO.

D3. La administración emprende y promueve actuaciones preventivas y de coordinación entre agencias

1. La administración competente dispone de una “comisión evaluadora” encargada de analizar las necesidades de gestión de los puestos laborales en los equipos profesionales de los CEE y CO implicados en procesos de transformación, ya sean de titularidad pública o concertada. Esta comisión recopila información para diseñar un mapa de reorganización y asignación de recursos humanos, con el objetivo de implementar de manera efectiva la DA4.

2. La administración, a través de distintas figuras de coordinación, canaliza las necesidades y demandas de formación permanente sentidas por los profesionales y los equipos de asesoramiento, ofreciendo cursos formativos, para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas como las referidas al proceso de transformación y el modelo de apoyo y asesoramiento para la inclusión.

3. Se ha implementado y evaluado un programa de desarrollo profesional con diferentes acciones formativas en los últimos años (cursos, seminarios, grupos de trabajo, visitas a centros, job shadowing - muy útiles en los procesos de sensibilización y cambio, pues permite el aprendizaje entre pares y promueve la creación de redes de centros que aprenden juntos-) sean regionales o locales, y para todos los perfiles profesionales.

4. Se han buscado acuerdos con las Universidades en lo que compete a la formación inicial del profesorado y equipos técnicos y su colaboración con las redes o centros de formación permanente del mismo, así como establecer proyectos de coordinación y trabajo entre docentes universitarios y escolares.

5. La administración promueve y participa en la creación de espacios para que los profesionales compartan saberes y se apoyen mutuamente, así como para que se creen equipos de formación multidisciplinares integrados por profesionales de los centros, de asesoramiento.

6. Existen recursos, materiales, publicaciones de experiencias de los centros sobre el desarrollo DA4 a disposición de los profesionales de los centros y servicios.

7. Existe un plan sobre las condiciones laborales y con las acciones a seguir dialogando con los profesionales de los CEE de tal forma que se garantice el mantenimiento de un puesto de trabajo dentro del sistema ordinario, acorde con su capacitación y titulación.



D4. La administración promueve el desarrollo profesional de los profesionales educativos, tanto de los CEE como de los CO y otros servicios, y cuida las condiciones laborales de estos

1. Es posible identificar a una o varias personas que ejercen un liderazgo en este proceso, pero también con autoridad/poder, (que tiene capacidad para incidir en el proceso), a las que es fácil acceder.

2. La inspección educativa está involucrada en el proceso y favorece las actividades de coordinación intra-centros e intercentros. Promueve una interpretación flexible de las normas existentes orientada a facilitar la implementación de medidas acordes con esta hoja de ruta.

3. Se cuenta con los equipos de orientación y asesoramiento como mediadores en la toma de decisiones respecto a los procesos de escolarización y los apoyos y fortalezas que tiene cada centro o red de centros.

4. Se han implementado actuaciones que garanticen la elaboración, seguimiento y evaluación de los planes individualizados por parte de los tutores y tutoras de los CO en colaboración con profesionales de apoyo, familias, etc.

5. Se han establecido medidas, acciones o mecanismos de control que garanticen la adecuada transición entre etapas y entre centros.

6. Existe un modelo eficaz y eficiente de coordinación interinstitucional de las administraciones y servicios de salud, cuerpos de seguridad (por ej. agentes tutores de la policía), servicios sociales, laborales y educativos que operan en ese territorio o zona.

7. Se implementan de forma sistemática planes y programas que favorezcan el trabajo conjunto entre centros escolares y equipos de investigación, en el marco de la conocida como investigación acción participativa (IAP).

D5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación para la mejora del proceso de apoyo a sus centros para la transformación

1. Se cuenta con un sistema de garantía de la calidad interno y externo coherente con los estándares establecidos respecto a lo que debe ser la Educación Inclusiva y un CRAI o se cuenta con los espacios y tiempos para desarrollarlo.

2. En este sistema de evaluación participan todos los agentes implicados en la comunidad educativa (profesionales, familia, alumnado), así como otros externos (servicios de orientación, inspección, asociaciones...) para compartir los resultados de estos procesos de supervisión.

3. Esta supervisión se lleva no solo a un nivel macro (por parte de las administraciones educativas), sino también a nivel micro o local (a nivel de centro educativo).

4. A nivel de la administración se cuenta con una comisión mixta, con agentes de todos los sectores y niveles que impulse, coordine, supervise e informe del proceso de implementación de la DA4 en los centros de su ámbito de actuación (local, regional, autonómico...); y que comparta los resultados con el resto de los niveles.



AGENTE 2

Centros de educación especial (CEE)

D1. Existe una visión compartida y consensuada sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso

1. Cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como CEE para el despliegue de la DA4, estableciendo un plan de mejora al respecto.
2. El proyecto educativo del centro o sus documentos de Misión, Visión y Valores (en los centros que cuenta con ellos), se han modificado en los últimos tres o cuatro años para dar cabida a la nueva situación y a un posicionamiento del CEE en la dirección de asumir nuevos roles de apoyo a los CO en este proceso.
3. Se ha hecho pública su postura defendiendo la transformación mediante la participación en Jornadas, seminarios o actos similares y en las acciones propias del centro como jornadas de puertas abiertas o difusión a las familias.
4. Se ha colaborado en los últimos años con organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en alguno de los proyectos realizados por la entidad en consonancia con la transformación aludida.

D2. Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible

1. En el centro se cuenta con canales y formas de comunicación eficaces (formales y no formales) para participar y expresar opiniones e ideas.
2. En el centro hay establecidos determinados tiempos para debatir y reflexionar sobre la línea educativa que debe seguirse y sobre qué hacer para conseguirla en los que participan también todos los sectores de la comunidad educativa (profesionales, familias...).
3. Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y sienten que tienen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.
4. Se llevan a cabo acciones formativas específicas con las familias para que puedan participar activamente y estar bien informadas en las diferentes situaciones de toma de decisiones que conlleva este proceso.
5. El profesorado (personal docente y no docente) se involucra y valora positivamente la coordinación docente en la organización y funcionamiento del centro, así como en el desarrollo de las prácticas docentes dentro y fuera del aula.
6. El personal de administración y servicios participa en los espacios de reflexión y debate que conciernen a este proceso.

D3. El CEE promueve el desarrollo profesional de su equipo educativo para contribuir a la transformación de los CEE y cuida las condiciones laborales de estos cambiar orden

1. El centro realiza una evaluación detallada de las necesidades en la gestión laboral del equipo de profesionales, proponiendo a la administración educativa competente medidas con el objetivo de hacer efectiva la transformación hacia un CRAI.

2. Se han establecido acuerdos y procedimientos laborales con la titularidad (pública o privada) de la que depende el centro y/o con la administración competente, que satisfacen las expectativas del personal en lo tocante al desarrollo del proceso de transformación.

3. Los conflictos, dudas y diferentes posicionamientos de los profesionales del CEE vinculados al proceso de transformación han sido escuchados y resueltos.

4. Los sindicatos docentes y la administración apoyan el proceso.

5. En el centro, la dirección, un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, canaliza regularmente a través de las instancias formales establecidas en cada CC. AA, las necesidades de formación permanente sentidas por el profesorado para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas.

6. Con frecuencia en el centro se proponen y ponen en marcha proyectos de innovación docente o de mejora de aspectos básicos para la transformación prevista, que son difundidos, compartidos y conocidos por todos.

7. Se tienen acuerdos de colaboración con universidades u otras entidades afines, para el desarrollo de proyectos y planes conjuntos que refuercen el posicionamiento del centro como una institución a favor de lo establecido en la LOMLOE y en la CDPD.



D4. Existen espacios de diálogo y reflexión sobre el significado del proceso de transformación de los CEE como CRAI y sobre el modelo de apoyo y asesoramiento

- 1.** Se están desarrollando planes y acciones, sostenidas en el tiempo, en la línea de colaboración y apoyo a los CO de su sector para una escolarización inclusiva (total o combinada, aulas abiertas, aulas de CyL, etc.) de alumnado del CEE.
- 2.** Existen espacios de información y diálogo sobre un modelo de apoyo CO-CEE coherente con la educación inclusiva, se tiene un consenso sobre el mismo y se recoge en los documentos de centro.
- 3.** En los documentos de centro, también se recoge la distribución de roles y funciones (quién debe hacer qué, cómo, cuándo, con qué recursos, supervisión, etc.)
- 4.** Respecto al alumnado proveniente de los CEE se garantiza que el plan individual recoge los apoyos y servicios (educativos y no educativos) que los equipos técnicos (de orientación psicopedagógica y otros) determinan como necesarios en el CO.
- 5.** Se han organizado actividades conjuntas: culturales, deportivas... entre el CEE y el CO, y/o además el CEE ha puesto a disposición de los CO de su área de influencia espacios, materiales y recursos.
- 6.** El CEE ha participado en alguna actividad de formación dirigida a profesionales o/y familias en los CO y/o en proyecto/s de innovación con centros ordinarios de referencia.
- 7.** Las familias confían en el nivel y calidad de los apoyos que reciben sus hijos/as en los CO cuando están allí escolarizados.

D5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

- 1.** Se cuenta con el apoyo institucional y la colaboración de organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en los procesos de evaluación y seguimiento, estableciendo una alianza efectiva para enriquecer la calidad de evaluación y seguimiento del proceso de transformación que está siguiendo.
- 2.** Se han designado responsables en el CEE para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.
- 3.** Hay una planificación y un sistema de garantía de calidad para el desarrollo de la DA4 en el que participen todos los agentes implicados (profesionales, familia, alumnado...).
- 4.** Se cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como centro especializado, y como CRAI, estableciendo un plan de mejora.
- 5.** Las medidas emprendidas en el CEE se abordan en espacios donde se pone en común y se revisan las actuaciones en este sentido.



AGENTE 3

Centros ordinarios (CO)

D1. Existe una organización interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones del centro que hacen posible y sostenible un proceso de revisión, mejora y transformación del centro para ser más inclusivo

1. En el CO se cuenta con y se promueven canales y formas de comunicación eficaces para participar y expresar opiniones e ideas.

2. En el CO hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa y sus implicaciones para el desarrollo de culturas, políticas y prácticas más inclusivas, que debe seguirse y sobre qué se debe hacer para conseguirla.

3. Las familias, individual y colectivamente, se perciben como actores básicos en este proceso y sienten que tienen canales para que sus opiniones sean escuchadas y tenidas en consideración para introducir mejoras.

4. El profesorado y personal no docente valora positivamente y se implica en las labores de coordinación docente que se impulsan y se desarrollan desde la dirección del CO.

5. Con frecuencia en el centro se proponen y ponen en marcha proyectos de innovación docente o de mejora con un horizonte inclusivo que son difundidos, compartidos y conocidos por todos, que además cuentan con planes de seguimiento para garantizar la viabilidad de las mejoras y su sostenibilidad.

6. En el centro, la dirección, un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, planifica al inicio de curso en el marco de su PGA las necesidades de formación permanente sentidas por el profesorado y necesarias para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas.

7. El centro integra en sus planes y proyectos formativos el Diseño Universal del Aprendizaje (DUA) y tiene en cuenta las necesidades de este en términos de la accesibilidad física, sensorial, cognitiva y emocional de los espacios, materiales, y recursos.

D2. Existe un consenso sobre el sentido, pertinencia y viabilidad del proceso de transformación de acuerdo con la DA4 y las implicaciones de su desarrollo para los CO

1. Cuenta con una evaluación de sus fortalezas y debilidades como CO para el despliegue de la DA4, estableciendo un plan de mejora al respecto.

2. El proyecto educativo del centro PEC y otros documentos institucionales (PGA, PAD, PAT, Misión, visión y valores, entre otros...) se han modificado en los últimos tres o cuatro años para dar cabida al apoyo y nuevas funciones que los CEE desarrollan en el CO y a un posicionamiento abierto del CO para asumir nuevos roles de apoyo en este proceso.

3. Se ha hecho pública su postura defendiendo la transformación mediante la participación en Jornadas, seminarios o actos similares y en las acciones propias del centro como jornadas de puertas abiertas o difusión a las familias.

4. Existen espacios de diálogo y sensibilización sobre lo que implica la DA4 para los CO, así como sobre la implicación y alcance de la CDPD en su labor de centro.

5. Se ha colaborado en los últimos con organizaciones relacionadas con personas con discapacidad en alguno de los proyectos realizados por la organización en consonancia con la transformación aludida.

D3. Existe una planificación y organización eficaz para hacer posible y viable la transformación de acuerdo con la DA4

1. Se ha elaborado de manera coordinada con un modelo o plan de acción para organizar y distribuir las funciones de los distintos profesionales (ATE, AL, PT... y los profesionales de los CEE) para afrontar los roles y tareas derivados de la implementación de la DA4 en el CO y dicho documento es conocido por todo el claustro.

2. Se revisan y transforman los roles de los especialistas para que no reproduzcan modelos de atención individual y se dediquen, preferentemente, a las medidas universales en el aula.

3. Se cuenta con un plan de acción tutorial integral y sólido que en sus diferentes ámbitos de desarrollo tenga en cuenta el apoyo (cognitivo y emocional) que el alumnado del CEE necesite.

4. Hay garantías para que los docentes y el alumnado del CO tengan los apoyos de los profesionales necesarios (logopedia, fisioterapia, estimulación cognitiva, etc.) para que las actividades permitan la participación y el aprendizaje de todos los alumnos en el aula ordinaria.

5. Las familias con hijos e hijas procedentes de los CEE cuentan en el CO con un profesional de referencia del servicio especializado, además del tutor/a, que garantiza la continuidad de dicho plan individual y la inclusión de su hijo/a en el CO.

6. El centro cuenta con mecanismos para comprobar y evaluar que las familias están tranquilas y satisfechas respecto al nivel y calidad de los apoyos que reciben sus hijos/as en los CO cuando están allí escolarizados (total o parcialmente). Y en el caso de detectar insatisfacción, establece un plan de mejora.

7. Entre los profesionales de CO los conflictos, dudas y diferentes posicionamientos vinculados al proceso de transformación han sido escuchados y resueltos.

D4. Existen en el centro espacios de diálogo y reflexión sobre el modelo de apoyo esperado y los cambios que puedan precisarse en su desarrollo profesional y condiciones laborales

1. Se están desarrollando planes y acciones, sostenidas en el tiempo, en la línea de colaboración con los CEE de su sector para una escolarización inclusiva (total o combinada, aulas abiertas, aulas de CyL en el CO...) de alumnado del CEE.

2. Existen espacios de reflexión y diálogo sobre un modelo de apoyo CO-CEE coherente con la EI, se tiene un consenso sobre el mismo y se recoge en los documentos de centro, así como su distribución de roles (quién debe hacer qué, cómo, cuándo, con qué recursos, supervisión, etc.).

3. Respecto al alumnado proveniente de los CEE se garantiza que el plan individual recoge los apoyos y servicios (educativos y no educativos) que los equipos técnicos (de orientación psicopedagógica y otros) determinan como necesarios en el CO.

4. Se han organizado actividades conjuntas: culturales, deportivas... entre el CEE y el CO, y/o además el CEE ha puesto a disposición de los CO de su área de influencia espacios, materiales y recursos.

5. Los procesos de formación incluyen aquellos contenidos sobre los modelos de apoyo y asesoramiento.

6. El CO ha organizado o participado en alguna actividad de formación y sensibilización dirigida a toda la comunidad educativa en los CO sobre el proceso de transformación, tanto para aquellos miembros de su centro como para los provenientes del CEE.

7. Cuando se incorporan nuevos profesionales en el centro, se ha establecido un protocolo para que conozcan cuál ha sido este proceso de transformación y cómo se trabaja en el centro.

D5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

1. Se cuenta con el apoyo y la guía de la administración y organizaciones como Plena inclusión en estos procesos de evaluación y seguimiento, estableciendo una alianza efectiva.

2. Se han designado responsables en el CO para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.

3. Hay una planificación y un sistema de garantía de calidad para el desarrollo de la DA4 en el que participen todos los agentes implicados (profesionales, familia, alumnado...).

4. Las medidas emprendidas en el CO derivadas de la implementación de la DA4 se integran en los planes y procesos de evaluación interna anual que desarrolla el centro.



AGENTE 4

Organizaciones y asociaciones

D1. La misión, visión y valores de la organización ancla el proceso de transformación de los CEE en la consideración de la educación inclusiva como derecho humano

1. Se cuenta con una estrategia de diálogo y sensibilización hacia toda la organización (familias, profesionales docentes y no docentes, usuarios) sobre la necesidad de la transformación de los CEE y los CO, y esta perspectiva aparece reflejada en los documentos de misión, visión y valores de organización.

2. Se difunden experiencias que muestran cómo se ha llevado a cabo el proceso de transformación de CEE a CRAI en diferentes contextos, no solo en el ámbito educativo, y que permiten visibilizar el horizonte.

3. Se cuenta con un análisis de la red de centros de la organización, donde se refleja el mapa de recursos existentes (necesidades, ámbitos de especialización con los que cuenta la zona de actuación), así como el mapa de recursos necesarios (necesidades específicas no cubiertas, y específicamente aquellas que pueden ser cubiertas con posibles sinergias entre los recursos existentes en la zona).

4. Se cuenta con iniciativas y testimonios que recogen las voces de todas las partes implicadas respecto al horizonte de cambio, y consideraciones respecto a los recursos, fortalezas, necesidades en las diferentes modalidades y etapas educativas.

5. La organización cuenta con un modelo de apoyo y asesoramiento recogido en un documento compartido.

6. Se tienen acuerdos de colaboración con universidades u otras entidades afines, para el desarrollo de proyectos conjuntos que refuercen el posicionamiento de la organización como una institución a favor de la DA 4 y en la CDPD.

D2. Existe una estructura interna eficaz y eficiente para que se favorezcan las condiciones que hacen la transformación posible

1. Se ha creado una estructura en la organización que lidera e impulsa un proceso de transformación participativo, distribuyendo las responsabilidades entre diferentes miembros de la organización y a diferentes niveles de esta.

2. En la organización hay establecidos determinados tiempos para conversar y reflexionar sobre la línea educativa que debe seguirse y sobre qué se hace para conseguirla.

3. La organización cuenta con canales y formas de comunicación eficaces para todos sus miembros (profesionales, familias, servicios, otras entidades...) para que puedan participar y expresar opiniones e ideas respecto al proceso de transformación.

4. Se dispone de mecanismos de coordinación interna, así como con los CEE y los CO para el desarrollo del proceso de transformación.

5. Se está trabajando en un modelo de CRAI, consensuado con los CEE, coherente con las acciones a seguir para el desarrollo de la DA4. Este modelo detalla roles, responsabilidades, recursos, supervisión, y otros aspectos clave para orientar el desarrollo inclusivo, proporcionando una visión integral del proceso.

6. Se dispone de una normativa interna (por. ej. reglamento de régimen interno; plan estratégico...) en la que se recoge y favorece la transformación de los CEE en CRAI.

D3. La organización está poniendo en marcha sistemas de diálogo, apoyo y en su caso también de presión con la administración con la finalidad de impulsar la transformación de los CEE

1. En la organización hay un coordinador/a de formación o una comisión ad hoc, que canaliza regularmente las necesidades de formación permanente sentidas por los profesionales para actualizar su competencia profesional y hacer frente a nuevas demandas, en particular las referidas al proceso de transformación.

2. Se ha implementado y evaluado un programa de desarrollo profesional con diferentes acciones formativas en los últimos años (cursos, seminarios, grupos de trabajo), regionales o locales, para todos los perfiles profesionales.

3. El modelo formativo tiene en consideración el modelo de apoyo y asesoramiento para la inclusión que es coherente con el derecho a la educación inclusiva.

4. Se han creado o difundido recursos, materiales, y publicaciones de experiencias que ayudan al desarrollo de la DA 4.

5. Hay espacios dentro de la propia organización para que los profesionales compartan saberes y se apoyen mutuamente cuando surgen dificultades para las cuales alguno de estos no se siente suficientemente preparado en lo tocante a sus nuevas funciones.

6. Se ha preparado y difundido un plan dialogado sobre la situación laboral de los profesionales que evite las incertidumbres y preocupaciones generadas por este proceso.

D4. La organización promueve el desarrollo profesional de su red de profesionales para contribuir a la transformación de los CEE como CRAI y cuida la situación laboral de estos

1. La organización crea y/o participa en foros de debate público para profesionales, familias, entidades..., en torno al proceso de transformación de los CEE y de todos los servicios educativos. dejando claro que no existen dos sistemas educativos distintos (CEE y CO), sino un solo sistema que ofrece oportunidades para dar respuesta a capacidades diversas y el establecimiento de sinergias en pro del derecho a la inclusión educativa.

2. Participan en los procesos de consulta públicos y/o mesas de trabajo promovidas por las administraciones en relación con este aspecto, compartiendo con ellas sus informes y ejemplos de buenas prácticas.

3. Forman parte y/o promueven la constitución de una comisión de educación con la administración educativa, y con representación de los CRAI y CO, relacionada con el desarrollo de la DA4.

4. Participan en convocatorias nacionales o de carácter internacional (de investigación, innovación, etc.) relacionadas con propuestas de transformación para la inclusión.

5. Desarrollan líneas propias de investigación o en colaboración con otras instituciones en relación con el proceso de transformación de los CEE y/o el desarrollo de una educación inclusiva.

D5. Se están implementando estrategias de seguimiento y evaluación del proceso de transformación y sus impactos/ resultados

1. Se cuenta con un sistema de garantía de la calidad interno y externo coherente con los estándares establecidos respecto a lo que debe ser la educación inclusiva y un CRAI o se cuenta con los espacios y tiempos para desarrollarlo.

2. En este sistema de evaluación participan todos los agentes implicados en la comunidad educativa (profesionales, familia, alumnado), así como otros externos (servicios de orientación, inspección, asociaciones...) para compartir los resultados de estos procesos de supervisión.

3. Se han designado responsables en la organización para hacer el seguimiento y recabar información sobre la viabilidad y necesidades de mejora de las acciones emprendidas para garantizar la transformación.

4. A nivel de la organización se cuenta con una comisión que impulse, coordine, supervise e informe del proceso de implementación de la DA4 en los centros de su red.

5. Existen acciones de coordinación interinstitucional entre los CRAI y los CO para el diseño de planes y la ejecución de acciones de mejora.



Referencias

AuCoin, A., Porter, G.L. & Baker-Korotkov, K. New Brunswick's journey to inclusive education. *Prospects* 49, 313–328 (2020). [Enlace.](#)

Aumaitre, A., Costas, E., Sánchez, M., Taberner, P. y Val, J. (2021). *Crecer Saludable(mente). Un análisis sobre la salud mental y el suicidio en la infancia y la adolescencia.* Save the Children.

Mulholland, M. C O'Connor, U. (2016). Collaborative classroom practice for inclusion: perspectives of classroom teachers and learning support/resource teachers, *International Journal of Inclusive Education*, 20:10, 1070-1083, DOI: [enlace.](#)

Puigdellivol, I., Peteñas, C. Siles y Jardí, A. (2019). *Estrategias de apoyo en la escuela inclusiva: una visión interactiva y comunitaria. Una visión interactiva y comunitaria.* Graó

Whitley, J., & Hollweck, T. (2020). Inclusion and equity in education: Current policy reform in Nova Scotia, Canada. *Prospects*, 49(3-4), 297–312. [Enlace.](#)

