GOBIERNO DE ESPAÑA
MINISTERIO DE EDUCACIÓN, FORMACIÓN PROFESIONAL Y DEPORTES

Plan Estratégico de Educación Inclusiva

(2026 - 2031)



Índice

1. Introducción 1

2. Marco conceptual de la educación inclusiva 4

3. Proceso participativo de elaboración del Plan Estratégico de Inclusión Educativa 6

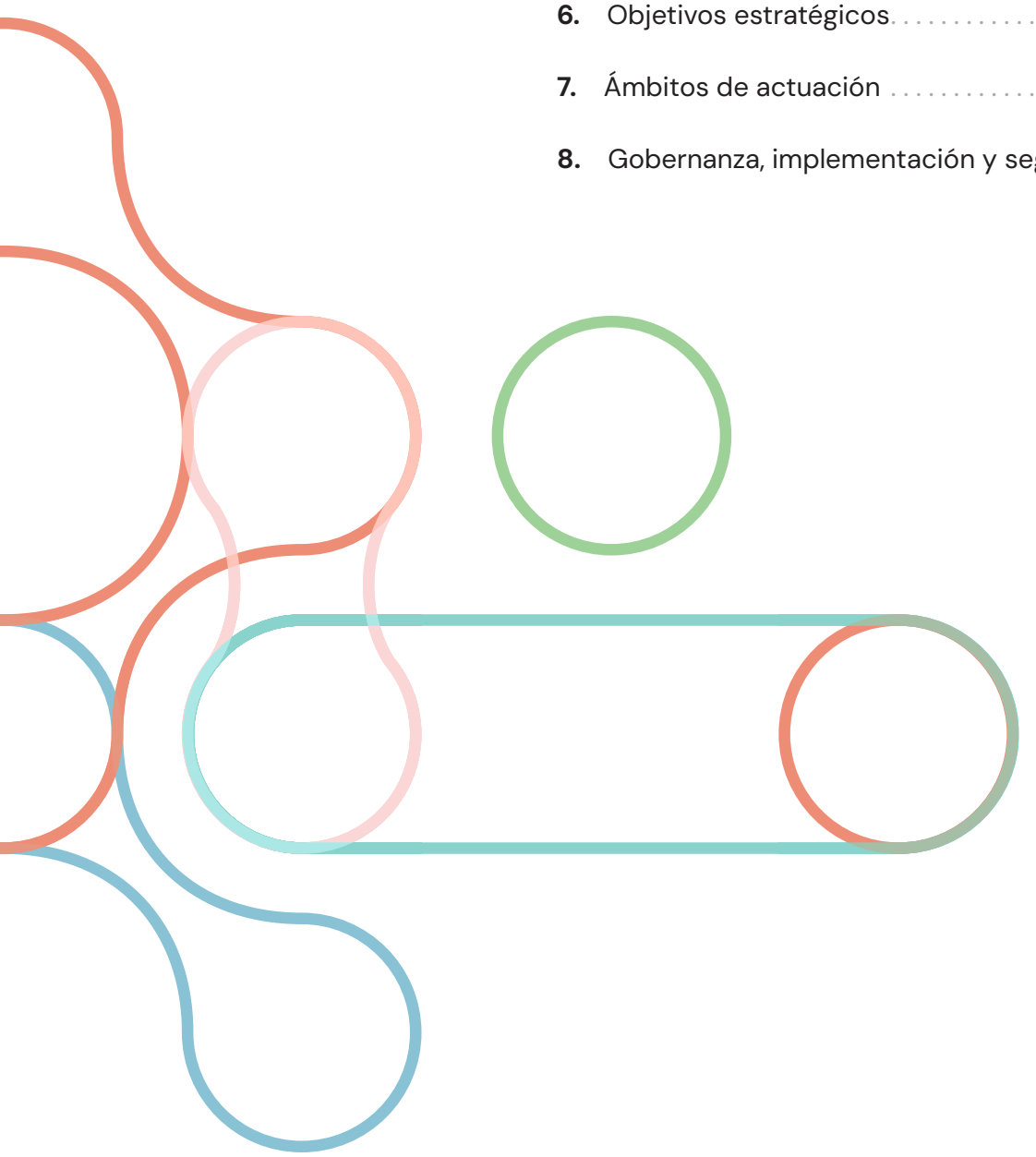
4. Finalidad 8

5. Punto de partida y condiciones para avanzar 9

6. Objetivos estratégicos 20

7. Ámbitos de actuación 23

8. Gobernanza, implementación y seguimiento del Plan 87



1. Introducción

El Plan Estratégico de Educación Inclusiva (2026-2031) expresa el compromiso del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes con el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva, equitativa y de calidad. Desde este compromiso, la educación inclusiva se entiende como una orientación estructural del sistema educativo que no se limita a la atención a determinados grupos de alumnado, ni se reduce al acceso formal a la escolarización. Implica un proceso continuado de transformación del conjunto del sistema orientado a revisar y fortalecer las condiciones en las que, de forma general, se escolariza, se enseña, se aprende, se convive, se participa y se acompaña cada trayectoria educativa.

Su elaboración se ha sustentado en los principales marcos internacionales en materia de educación inclusiva y derechos de la infancia, así como en las orientaciones de la Unión Europea (UE), especialmente de la Garantía Infantil Europea y de las iniciativas impulsadas para reducir las desigualdades en el acceso a la educación, así como en las orientaciones de la UNESCO, que en su Informe Seguimiento de la Educación en el Mundo 2020 (Informe GEM 2020) recoge el principio de que "todos significa todos", subrayando que la educación inclusiva implica garantizar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado sin excepción. En el ámbito estatal, este marco se concreta especialmente, en la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, modificada por la Ley Orgánica 3/2020 (en adelante, LOMLOE) que refuerza la equidad, la inclusión, la accesibilidad universal, la personalización de la enseñanza y la eliminación de barreras como principios de calidad del sistema educativo español.

Sobre esta base jurídica y técnica, el Plan se plantea como una respuesta estratégica a los requerimientos nacionales e internacionales que orientan la política educativa española. Más específicamente, atiende a las recomendaciones formuladas por el Comité sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (en adelante, Comité CDPD), que subraya que la educación inclusiva y de calidad es un derecho jurídicamente reconocido y que, por tanto, ninguna persona con discapacidad debe quedar excluida del sistema general de educación por razón de discapacidad, ni la necesidad de apoyos individualizados o ajustes razonables puede justificar respuestas segregadas (Comité CDPD, 2024). Estas recomendaciones refuerzan la necesidad de avanzar en la escolarización en entornos ordinarios, mediante una organización escolar capaz de responder a la diversidad del alumnado y de consolidar la accesibilidad universal, la provisión de apoyos, los ajustes razonables y la posibilidad de facilitar y reforzar de manera progresiva la función de los centros de educación especial como centros de referencia

y de recursos especializados al servicio del sistema educativo ordinario.

Este Plan es el resultado de un proceso riguroso de análisis y diagnóstico del sistema educativo español, que ha permitido identificar fortalezas, retos estructurales y ámbitos estratégicos prioritarios de mejora en relación con la educación inclusiva.

El diagnóstico ha sido complementado con la participación de actores clave del sistema y con la incorporación de evidencias y aprendizajes derivados de experiencias comparadas a nivel europeo. En particular, el Plan integra las recomendaciones del proyecto multipaís del Instrumento de Apoyo Técnico (TSI) *Implementation of the European Child Guarantee: Combatting Disparities in Access to Inclusive Education in Portugal, Italy and Spain*, desarrollado en colaboración con la Comisión Europea y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE). Este proyecto, que se ha desarrollado entre los años 2022 y 2025, ha aportado una base sólida de conocimiento sobre las brechas existentes en el sistema educativo y sobre las estrategias más eficaces para avanzar hacia modelos más equitativos e inclusivos en los países participantes, entre ellos, España.

A partir de este marco, el Plan se estructura en objetivos estratégicos que se concretan en distintos ámbitos y líneas de actuación, orientados a transformar de manera sistémica las políticas, culturas y prácticas educativas.

Su finalidad es avanzar hacia un sistema educativo capaz de dar respuesta a la diversidad, garantizando no solo el acceso, sino también la participación y el éxito educativo de todo el alumnado.

En este sentido, el Plan constituye un marco para la transformación progresiva del sistema educativo hacia un modelo inclusivo, basado en la evidencia, la cooperación institucional y el compromiso compartido de toda la comunidad educativa.

El proceso de elaboración de presente documento ha incorporado un enfoque participativo, a través del cual se ha promovido la implicación de los distintos agentes del sistema educativo y de la sociedad civil. Esta dimensión participativa permite conectar los marcos normativos y técnicos de referencia con el conocimiento acumulado por quienes sostienen, acompañan y viven cotidianamente los procesos de inclusión en los distintos contextos educativos.

El Plan, por tanto, no parte de cero, sino que se sustenta en una doble base: los marcos de referencia que orientan la acción

pública y el conocimiento acumulado por los distintos agentes que integran el sistema educativo.

El sistema educativo español cuenta con una base normativa sólida, políticas públicas consolidadas y en desarrollo, experiencia acumulada por los centros, conocimiento profesional de los equipos educativos, participación de las familias y de las organizaciones sociales, investigación especializada y programas de mejora que han contribuido a consolidar una comprensión más amplia de la inclusión. En este sentido, esta iniciativa no pretende sustituir estructuras, actuaciones o experiencias ya existentes. Su valor añadido consiste en ordenarlas, conectarlas, reforzarlas y proyectarlas desde una dirección común, de manera que los avances puedan sostenerse, evaluarse y extenderse.

Con carácter general, el Plan adopta un enfoque sistémico, colaborativo, progresivo y evaluable. Su desarrollo requiere la implicación del Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, de las comunidades y ciudades autónomas, de los centros educativos, de los equipos profesionales, del alumnado, de las familias, de las organizaciones representativas, de las entidades sociales, de las universidades y del conjunto de la comunidad educativa.

La estructura del Plan se organiza en nueve ámbitos de actuación interrelacionados que responden a una visión integral de la educación inclusiva.

El plan es a la vez ambicioso, pero realista, enfocado no tanto a la implementación de medidas absolutamente novedosas, como a generar un cambio de mirada: pasar de la respuesta individual a la transformación colectiva del sistema educativo. Busca poner en el centro la educación inclusiva como base de una educación de calidad. La educación inclusiva es a la vez la respuesta a la sociedad actual y el reflejo de la sociedad que queremos construir.

Por su alcance y naturaleza estratégica, el Plan requiere un desarrollo progresivo, sostenido por las administraciones responsables y acompañado de mecanismos de revisión basados en indicadores, evidencias e informes de seguimiento. Esta orientación permitirá valorar avances, identificar condiciones y barreras de implementación, ajustar prioridades y asegurar que las actuaciones desarrolladas tengan retorno efectivo en la mejora del sistema educativo.

Este Plan representa un compromiso político, ético y educativo para garantizar que las todas las personas implicadas en el proceso educativo tengan su lugar, juntos, en la escuela y en la vida.

2. Marco conceptual de la educación inclusiva

La educación inclusiva constituye un derecho de todo el alumnado a acceder, participar, aprender y progresar en entornos educativos ordinarios, seguros, accesibles y de alta calidad, con los apoyos y ajustes razonables para garantizar una escolarización en igualdad de condiciones y libre de discriminación. Desde esta perspectiva, la inclusión no se concibe como una actuación añadida al sistema ni como una respuesta específica para determinados grupos de alumnado, sino como un proceso de mejora sistémica orientado a reforzar las condiciones que hacen efectivo el derecho a la educación en la vida cotidiana de los centros, las aulas, los espacios de participación y las trayectorias educativas. Es un proceso dirigido a transformar los sistemas educativos con el fin de eliminar barreras y asegurar la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado, prestando especial atención a los que se encuentran en situación de vulnerabilidad o riesgo de exclusión (UNESCO, 2020). Supone orientar el conjunto de políticas, culturas y prácticas educativas hacia la creación de condiciones que garanticen acceso, permanencia, asistencia regular, participación, aprendizaje, progreso, reconocimiento y finalización de las trayectorias educativas en condiciones de igualdad. Desde esta perspectiva, deben atenderse de manera prioritaria las formas menos visibles de exclusión que pueden producirse dentro del propio sistema.

La educación inclusiva transciende la atención al alumnado con discapacidad e incluye desigualdad socioeconómica, origen migrante, lengua, etnia, género, ruralidad, salud mental, altas capacidades, dificultades específicas de aprendizaje, incorporación tardía, situaciones de vulnerabilidad, diversidad afectivo-sexual y cualquier otra condición que pueda producir exclusión.

Este planteamiento se refuerza en el *Informe de Seguimiento de la Educación en el Mundo* 2026, en el que la UNESCO subraya que el acceso, por sí solo, no garantiza el derecho a la educación. El informe señala la necesidad de avanzar hacia sistemas más equitativos, insistiendo en la necesidad de garantizar condiciones de acceso y éxito educativo equitativas para todo el alumnado.

La Convención sobre los Derechos del Niño, adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas en 1989 y ratificada por España en 1990, reconoció el derecho de todos los niños, niñas y adolescentes a una educación basada en la igualdad de oportunidades, la no discriminación, el interés superior del niño y su participación, orientada al pleno desarrollo de sus capacidades, dignidad y convivencia en sociedades plurales.

La Declaración de Salamanca (1994) consolidó la necesidad de "escuelas para todos", capaces de acoger la diversidad, apoyar el aprendizaje y responder a las necesidades de cada estudiante.

La Agenda 2030 de la ONU, aprobada en 2015, establece en su Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 el compromiso de "garantizar una educación inclusiva, equitativa y de calidad y promover oportunidades de aprendizaje durante toda la vida para todos". Este objetivo refuerza el marco de la educación inclusiva al superar una visión centrada únicamente en el acceso a la escolarización y orientar los sistemas educativos hacia la equidad, la eliminación de barreras y la garantía de trayectorias educativas significativas para todo el alumnado, desde la primera infancia hasta la formación a lo largo de la vida.

UNESCO, en el Informe GEM 2020, formula el principio "todos significa todos", subrayando que los sistemas educativos deben identificar y eliminar las barreras que generan exclusión, tanto dentro como fuera de la escuela.

La Recomendación del Consejo de 28 de noviembre de 2022, relativa a «los caminos hacia el éxito escolar», amplía la concepción del éxito educativo al señalar que este no debe entenderse únicamente en términos de rendimiento académico, sino también como desarrollo personal, social y emocional, bienestar del alumnado, inclusión y permanencia en el sistema educativo. En este marco, insta a los Estados miembros a elaborar o reforzar una estrategia integrada y global para el éxito escolar, basada en evidencias y orientada a reducir el impacto de las desigualdades socioeconómicas en los resultados educativos.

En el ámbito de la discapacidad, la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (2006) refuerza la educación inclusiva como una obligación jurídica de los Estados al reconocer el derecho de las personas con discapacidad a una educación sin discriminación y en igualdad de oportunidades, dentro de un sistema educativo inclusivo a todos los niveles, con los ajustes razonables, apoyos y medidas personalizadas necesarios para garantizar su participación, aprendizaje y pleno desarrollo académico y social.

Por su parte, la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Educación Inclusiva (EASNIE), en su posición sobre los sistemas de educación inclusiva, aprobada originalmente en 2015 y actualizada en 2022, sostiene que un sistema inclusivo debe garantizar oportunidades educativas significativas y de calidad para todo el alumnado en su comunidad local y junto a sus iguales. Desde esta perspectiva, insiste en que la inclusión es una responsabilidad sistémica y no únicamente una cuestión de apoyos individuales. Un sistema inclusivo no debe situar al

alumnado ni a sus familias ante la disyuntiva entre recibir los apoyos que necesita y ejercer su derecho a aprender y participar en contextos comunes. El reto es garantizar ambas condiciones de manera simultánea: apoyos razonables, especializados cuando sean necesarios, y participación real en la vida ordinaria del aula y del centro.

Finalmente, la OCDE, en el informe *Equity and Inclusion in Education: Finding Strength through Diversity* (2023), subraya que la equidad y la inclusión son elementos clave para construir sistemas educativos de mayor calidad, capaces de responder a la diversidad del alumnado y de contribuir al bienestar y la cohesión social. La evidencia comparada recogida en sus estudios muestra que los sistemas educativos más inclusivos no solo reducen las brechas de desigualdad en todas sus expresiones, sino que también presentan mejores resultados globales, mostrando así que atender a la diversidad amplia las oportunidades de aprendizaje para todos.

En el ámbito estatal, la Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación (LOMLOE), refuerza la inclusión educativa como principio del sistema educativo español al vincular la calidad educativa con la equidad, la igualdad de oportunidades, la no discriminación y la accesibilidad universal. La norma orienta la respuesta educativa hacia la eliminación de las barreras que limitan el acceso, la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado, especialmente de quienes se encuentran en situación de vulnerabilidad socioeducativa y cultural o presentan necesidades específicas de apoyo educativo.

Por su parte, los reales decretos que establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria trasladan el principio de inclusión educativa al currículo mediante la personalización del aprendizaje, la atención a la diversidad, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la eliminación de barreras para el acceso, la participación y el progreso del alumnado.

3. Proceso participativo de elaboración del Plan Estratégico de Inclusión Educativa

La elaboración del presente documento ha requerido un plan de trabajo continuado, participativo y técnicamente fundamentado. No se ha concebido como una suma de medidas aisladas, sino como un trabajo progresivo de análisis, contraste y mejora, orientado a construir una hoja de ruta compartida para avanzar hacia un sistema educativo más inclusivo, equitativo y accesible. Este proceso ha permitido incorporar perspectivas diversas,

ordenar prioridades, contrastar propuestas y reforzar la coherencia interna del Plan.

En una primera fase, el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes elaboró un documento inicial que permitió establecer un marco común de referencia y orientar el debate sobre las principales barreras que dificultan en la actualidad el avance hacia una educación verdaderamente inclusiva para todo el alumnado. A partir de ese texto base, y a lo largo del último año, se ha desarrollado un proceso sistemático de contraste y mejora, articulado mediante el trabajo técnico con los equipos del Ministerio y con el Grupo de Trabajo de Educación Inclusiva en el que participan todas las comunidades y ciudades autónomas, con el fin de incorporar perspectivas diversas, asegurar la adecuada respuesta a las distintas realidades territoriales y avanzar hacia un enfoque compartido sobre prioridades, retos y líneas de actuación.

Este contraste interadministrativo permitió incorporar la diversidad territorial del sistema educativo, revisar prioridades, ajustar la formulación de las líneas de actuación y avanzar hacia un enfoque compartido sobre los retos y las condiciones de implementación.

De manera complementaria, el documento inicial fue remitido a un conjunto amplio y plural de organizaciones y entidades, tanto del ámbito educativo como de otros sectores vinculados a la inclusión. En este proceso han intervenido, entre otros, entidades y plataformas del movimiento asociativo vinculadas a la discapacidad, al movimiento asociativo gitano y a otros ámbitos de vulnerabilidad, organizaciones del tercer sector y de derechos humanos, representantes de la comunidad educativa (familias, profesorado y otros agentes), así como instituciones académicas y universitarias y equipos con experiencia en investigación e innovación educativa. Este contraste ha permitido recoger aportaciones sustantivas sobre la necesidad de impulsar culturas inclusivas, fortalecer los apoyos y la orientación, mejorar la colaboración interinstitucional y territorial, desarrollar un currículo y unas prácticas educativas coherentes con el enfoque inclusivo y reforzar la formación y el liderazgo pedagógico, entre otros aspectos que vertebran el Plan y que estudios recientes señalan como elementos clave para la implementación efectiva de la educación inclusiva (UNESCO, 2020; OCDE, 2023).

Asimismo, el proceso incorporó la contribución de universidades, instituciones académicas y grupos de investigación con trayectoria en educación inclusiva, equidad, accesibilidad, derechos de la infancia, discapacidad, innovación educativa, formación docente y mejora escolar. Esta participación permitió

sumar conocimiento especializado, evidencias procedentes de la investigación y aprendizajes derivados de experiencias desarrolladas en centros y territorios.

Este proceso de interacción se ha visto reforzado mediante un espacio específico de debate ciudadano, concebido como un encuentro participativo entre docentes, familias, estudiantes, responsables políticos y otros agentes comunitarios para elaborar propuestas al Plan a partir del análisis compartido de experiencias educativas y del diálogo estructurado. Este espacio ha permitido incorporar de forma directa las voces de personas pertenecientes a colectivos en situación de vulnerabilidad, favoreciendo la identificación participativa de prioridades y cuyas aportaciones también han contribuido a enriquecer el proceso de elaboración del presente Plan.

Asimismo, el Consejo Escolar del Estado ha realizado aportaciones relevantes desde su papel como órgano de participación de los sectores más directamente relacionados con el mundo educativo, enriqueciendo el texto con propuestas orientadas a reforzar el consenso, la corresponsabilidad de la comunidad educativa y la necesidad de asegurar mecanismos de seguimiento, evaluación e impulso institucional sostenido.

El Plan parte de la base de que solo mediante la construcción colectiva del conocimiento será posible transformar el sistema educativo. Por tanto, se trata de un documento vivo, abierto a la revisión, la mejora y la adaptación continua. Pretende servir de marco común para avanzar colectivamente hacia un sistema educativo inclusivo, flexible y comprometido con la equidad, en el que el conocimiento se construya de manera colaborativa y se ponga al servicio de la transformación educativa.

Este documento es fruto de un trabajo acumulado —técnico, interadministrativo y participativo—, que refleja el compromiso de todas las partes involucradas. Incorpora las aportaciones recibidas, preserva la filosofía de fondo que lo orienta y concreta un marco de actuación estructurado por ámbitos, con propuestas que podrán implantarse de forma progresiva por las administraciones educativas y por los centros.

4. Finalidad

La finalidad del Plan es reforzar la capacidad del sistema educativo para garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, en condiciones de igualdad, no discriminación, accesibilidad y participación efectiva. Este horizonte se concreta en la mejora de las condiciones que permiten aprender, convivir, participar, progresar y construir pertenencia en entornos comunes, seguros y accesibles, con

los apoyos necesarios para sostener trayectorias educativas diversas y con sentido. El Plan asume, para ello, una dimensión preventiva, orientada a anticipar barreras y evitar respuestas tardías; una dimensión transformadora, dirigida a mejorar las condiciones comunes del sistema; y una dimensión ética y democrática, basada en la igual dignidad de todo el alumnado y en su derecho a formar parte de una educación compartida, significativa y de calidad.

Para avanzar en esta dirección, el Plan se orienta hacia la transformación del sistema educativo para garantizar la presencia, la participación, el bienestar y el aprendizaje de todo el alumnado, asegurando condiciones de equidad y calidad en las distintas etapas educativas y en los distintos ámbitos territoriales. Desde esta perspectiva, actúa sobre componentes clave del sistema educativo, entre ellos la escolarización, la organización de los centros, la accesibilidad, los apoyos, el currículo, la enseñanza, la evaluación, la orientación, la acción tutorial, el desarrollo profesional, la participación del alumnado y las familias, la colaboración comunitaria y el seguimiento de las políticas y prácticas inclusivas. Con ello, busca transitar progresivamente hacia un sistema educativo más justo, accesible y cohesionado, capaz de reconocer la diversidad, sostener altas expectativas y garantizar que ninguna trayectoria quede condicionada por barreras evitables, respuestas fragmentadas o desigualdades en el acceso a los apoyos.

5. Punto de partida y condiciones para avanzar

La educación inclusiva se ha consolidado como un principio estructural y como una condición indispensable para garantizar el derecho a una educación de calidad, equitativa y no discriminatoria. Entendida como el compromiso de garantizar la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado, con independencia de sus condiciones personales, sociales, culturales o de aprendizaje, la educación inclusiva no se concibe como una suma de respuestas específicas dirigidas a colectivos diferenciados, sino como un proceso de transformación del conjunto del sistema educativo. Su núcleo reside en revisar cómo se organiza y funciona el sistema y, en particular, cómo se concretan el currículo, la enseñanza, la evaluación, los apoyos, la orientación y la colaboración entre agentes para identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación.

Desde esta perspectiva, el punto de partida no es clasificar al alumnado en categorías, sino analizar los factores del propio contexto educativo que generan desigualdades o limitan

oportunidades. Ello resulta especialmente relevante en relación con el alumnado en situación de mayor vulnerabilidad por razones sociales, económicas, culturales o lingüísticas, así como respecto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo asociadas a discapacidad, dificultades de aprendizaje u otras circunstancias. En este marco, también deben considerarse las posibles barreras que afectan al alumnado con altas capacidades, especialmente cuando no se identifica tempranamente ni se acompaña con medidas de enriquecimiento y ajuste curricular.

El Plan incorpora una perspectiva interseccional, entendida como la necesidad de considerar cómo interactúan distintos factores personales, sociales, culturales y contextuales en la situación educativa de cada alumno y cada alumna. Ello implica reconocer que las barreras y oportunidades no dependen de un único elemento, sino de la combinación de dimensiones como la discapacidad, la situación socioeconómica, el género, el origen, la lengua, el entorno territorial, las condiciones familiares u otras circunstancias. Esta mirada permite identificar con mayor precisión las barreras relevantes y orientar apoyos y medidas más ajustados y equitativos, evitando enfoques simplificados basados en una sola categoría. La finalidad es asegurar condiciones educativas comunes de calidad, con apoyos ajustados cuando sean necesarios, para que todo el alumnado pueda aprender, participar y desarrollarse en igualdad de oportunidades.

El marco normativo estatal y autonómico, las recomendaciones internacionales y el trabajo sostenido de administraciones, centros, profesorado y entidades sociales han reforzado este enfoque. Existe hoy un consenso amplio sobre la necesidad de avanzar hacia modelos más inclusivos y sobre el carácter preventivo y universal de muchas respuestas educativas. Sin embargo, su desarrollo es todavía desigual, con diferencias relevantes entre territorios, etapas y centros, lo que evidencia la necesidad de un marco estratégico compartido que refuerce la coherencia del sistema.

En las últimas décadas se han producido avances significativos en el reconocimiento del derecho a una educación inclusiva y en la adopción de medidas orientadas a hacerlo efectivo. Se ha incrementado la sensibilidad institucional hacia la eliminación de barreras, se ha consolidado la escolarización en centros ordinarios de buena parte del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, se han impulsado prácticas pedagógicas más abiertas a la diversidad y se ha fortalecido el tejido asociativo y comunitario.

No obstante, estos progresos no se han traducido todavía en una realidad homogénea y consistente. La experiencia educativa del alumnado continúa dependiendo en exceso de factores como el territorio, el tipo de centro, la estabilidad de los equipos profesionales, la disponibilidad y continuidad de apoyos o el nivel de formación en metodologías inclusivas. Persisten brechas que afectan tanto al alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo como al alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa y, en general, a cualquier estudiante que encuentre barreras en su trayectoria escolar.

5.1. Fortalezas del sistema educativo español

España dispone de un marco normativo favorable a la educación inclusiva. La LOMLOE refuerza la equidad, la accesibilidad universal, la igualdad de oportunidades, la atención a la diversidad y la eliminación de barreras como principios de calidad del sistema educativo. Los desarrollos curriculares posteriores incorporan la personalización del aprendizaje, el Diseño Universal para el Aprendizaje y la orientación competencial, lo que ofrece una base normativa para avanzar hacia prácticas más inclusivas. Este marco es coherente con la posición de EASNIE, que entiende los sistemas inclusivos como aquellos que garantizan oportunidades educativas significativas y de calidad en la comunidad local y junto a los iguales.

Una segunda fortaleza es la elevada escolarización en centros ordinarios del alumnado con necesidades educativas especiales. En el curso 2024-2025, el 85,7 % de este alumnado estaba escolarizado en enseñanzas ordinarias, frente al 14,3 % escolarizado en centros o unidades de educación especial específica.

Igualmente, constituye una fortaleza la alta participación en educación infantil. La Comisión Europea señala que España presenta una de las tasas más elevadas de participación en educación y atención a la primera infancia de la Unión Europea: en 2023, el 97,7 % de los niños y niñas desde los 3 años hasta la edad de escolarización obligatoria participaba en esta etapa, por encima del objetivo europeo del 96 % y de la media de la UE, situada en el 94,6 %. En el grupo de 0 a 2 años, la participación española se situaba en torno al 55 %, también por encima de la media europea.

Otra fortaleza es la reducción sostenida de las tasas de abandono educativo temprano. En 2025 descendió al 12,8 %, el dato más bajo de la serie histórica, frente al 20 % registrado en 2015. No obstante, esta mejora no elimina el reto: la tasa española continúa por encima de la media europea y mantiene una brecha

de género relevante, con un 15,9 % en hombres y un 9,5 % en mujeres.

La investigación educativa española aporta, asimismo, conocimiento relevante para orientar las decisiones del Plan. Los estudios recientes han señalado la importancia de construir un relato compartido sobre inclusión, reforzar el acompañamiento institucional a los centros, revisar modelos de financiación, fortalecer la formación inicial y continua del profesorado, mejorar el seguimiento de las medidas y desarrollar enfoques más integrales de los apoyos. Esta evidencia permite conectar las decisiones de política educativa con las condiciones reales de escolarización, enseñanza, aprendizaje, participación y bienestar, evitando que la planificación se desligue de la vida cotidiana de los centros y de las trayectorias del alumnado.

Por otra parte, España cuenta con un sistema estadístico educativo consolidado que permite observar tendencias en escolarización, apoyo educativo, resultados, abandono y equidad. No obstante, este sistema no incorpora todavía una estadística específica sobre la calidad de la educación inclusiva, con indicadores que permitan valorar de manera sistemática la participación, el bienestar, la accesibilidad, la organización de los apoyos, las prácticas de aula, la cultura inclusiva de los centros y el impacto real de las medidas adoptadas en el aprendizaje y el progreso del alumnado.

5.2. Barreras persistentes

A pesar de los avances, la educación inclusiva en España no se desarrolla de forma homogénea. El análisis de la situación actual permite identificar un conjunto de barreras que limitan la presencia, la participación, el aprendizaje, el bienestar y el progreso del alumnado. Estas barreras no dependen únicamente de condiciones individuales del alumnado, sino de factores del propio sistema educativo: la escolarización, la organización de los centros, el currículo, la evaluación, los apoyos, la cultura escolar y la coordinación entre agentes. Por ello, avanzar hacia una educación inclusiva exige identificar estas barreras, medir su impacto y orientar las políticas públicas hacia su eliminación progresiva.

Barreras relacionadas con la escolarización y la distribución desigual del alumnado

Son recurrentes las barreras relacionadas con la escolarización y la distribución, derivadas de la concentración desigual del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad social o con necesidades específicas de apoyo educativo. Esta concentración

afecta a la equidad del sistema, porque condiciona las oportunidades de aprendizaje, la disponibilidad de apoyos, la composición social de los centros y las expectativas educativas.

La evidencia disponible muestra que en España sigue siendo un reto relevante evitar la segregación escolar por nivel socioeconómico.

La desigual distribución del alumnado también se observa en el alumnado de origen extranjero. En el curso 2024-2025, el alumnado extranjero matriculado en enseñanzas no universitarias ascendió a 1.125.860 estudiantes, el 12,9 % del total, con diferencias territoriales relevantes que requieren medidas de acogida, apoyos lingüísticos, planificación de recursos y políticas de escolarización que eviten dinámicas de concentración en determinados centros o zonas.

Así mismo, dicha distribución desigual afecta de forma desproporcionada al alumnado gitano. La Agencia de los Derechos Fundamentales de la Unión Europea (FRA) señala que casi uno de cada dos niños y niñas gitanos (46 %) en Europa estudia en una escuela segregada, un 28% en España.

En el caso del alumnado con necesidades educativas especiales, en el curso 2024-2025, 319.115 alumnos y alumnas recibieron apoyo por necesidades educativas especiales asociadas a discapacidad o trastornos graves; de ellos, el 85,7 % estaba escolarizado en enseñanzas ordinarias y el 14,3 % en centros o unidades de educación especial específica. Estos datos muestran un punto de partida positivo en términos de presencia en entornos ordinarios, pero también evidencian la necesidad de garantizar que la escolarización inclusiva vaya acompañada de apoyos suficientes y de calidad.

Barreras organizativas

Persisten barreras organizativas vinculadas a la estructura y funcionamiento de los centros: ratios elevadas, organización rígida de tiempos y espacios, agrupamientos poco flexibles, distribución de apoyos fuera del aula ordinaria, dificultades de coordinación docente y falta de continuidad en las transiciones entre etapas. Estas condiciones limitan la capacidad de los centros para anticipar barreras, personalizar respuestas, desarrollar prácticas colaborativas y sostener apoyos de manera estable.

La evidencia internacional muestra que las condiciones organizativas y profesionales son decisivas para avanzar en inclusión. TALIS 2018 identifica la enseñanza al alumnado con necesidades especiales como una de las áreas relevantes de desarrollo profesional docente, y la OCDE vincula esta necesidad

con el liderazgo, la colaboración profesional y las condiciones de los centros. Esto refuerza la idea de que la inclusión no depende solo de la voluntad individual del profesorado, sino también de la existencia de estructuras organizativas que permitan coordinarse, planificar conjuntamente, compartir responsabilidades y evaluar el impacto de las medidas adoptadas.

La falta de coordinación en las transiciones educativas constituye una barrera especialmente relevante para el alumnado en situación de vulnerabilidad. Aunque España ha reducido el abandono educativo temprano hasta el 12,8 % en 2025, esta tasa sigue por encima del objetivo europeo del 9 % para 2030 y mantiene una brecha de género significativa: 15,9 % en hombres frente a 9,5 % en mujeres. Estos datos muestran la importancia de reforzar la orientación, la tutoría, la coordinación entre etapas y el acompañamiento en los momentos de transición educativa.

Barreras curriculares y metodológicas

Se continúan reproduciendo de forma insistente barreras curriculares y metodológicas asociadas a enfoques poco flexibles, prácticas evaluativas homogéneas y una incorporación todavía limitada de estrategias que favorezcan la accesibilidad, la personalización y el aprendizaje competencial. Cuando el currículo, las metodologías o la evaluación se diseñan desde un modelo homogéneo, parte del alumnado encuentra dificultades para acceder a los aprendizajes, participar en las actividades o demostrar sus competencias.

Los resultados de PISA 2025 muestran que las desigualdades socioeconómicas continúan influyendo en los aprendizajes del alumnado, aunque España presenta indicadores de equidad relativamente favorables en comparación con el promedio de la OCDE. En ciencias, el alumnado del cuartil socioeconómico más favorecido obtuvo 71 puntos más que el del cuartil menos favorecido, frente a los 85 puntos de diferencia registrados en el promedio de la OCDE. Asimismo, el nivel socioeconómico explicó el 9 % de la variación del rendimiento en ciencias, frente al 12 % de la OCDE. Estos resultados ponen de manifiesto la necesidad de seguir avanzando hacia una educación más equitativa, mediante un currículo y unas metodologías que contribuyan a reducir las desigualdades de origen y garantizar oportunidades de aprendizaje para todo el alumnado.

En relación con el alumnado de origen inmigrante, PISA 2025 confirma la importancia de considerar las condiciones socioeconómicas y lingüísticas al analizar las diferencias de rendimiento. En España, la brecha en comprensión lectora entre el alumnado de origen inmigrante y el no inmigrante fue

de aproximadamente 33 puntos, diferencia que se redujo a 13 puntos al tener en cuenta el nivel socioeconómico. Estos resultados refuerzan la necesidad de identificar y eliminar las barreras que dificultan el aprendizaje y la participación mediante apoyos lingüísticos, metodologías inclusivas, evaluación formativa, materiales accesibles y el reconocimiento de la diversidad cultural y de las trayectorias escolares.

La competencia digital constituye también una dimensión curricular y metodológica relevante. En ICILS 2023, el 44,4 % del alumnado español no alcanzó el nivel 2 de competencia digital, por encima de la media de la UE y lejos del objetivo europeo del 15 %. Este dato refuerza la necesidad de incorporar la accesibilidad digital, las tecnologías de apoyo y la inteligencia artificial con criterios pedagógicos, éticos y de equidad, evitando que la digitalización genere nuevas barreras de aprendizaje.

Barreras relacionadas con los recursos y su gestión

Aunque en los últimos años se ha producido un incremento de los recursos personales y los perfiles profesionales destinados a la atención a la diversidad, su disponibilidad, estabilidad, organización y coordinación siguen siendo desiguales. Además, los modelos de asignación de recursos no siempre reflejan la complejidad real de los centros, la concentración de vulnerabilidad, las barreras del contexto o los proyectos de mejora inclusiva.

La magnitud del alumnado que requiere apoyos muestra la importancia de esta barrera. En el curso 2024-2025, 1.255.443 alumnos y alumnas con necesidad específica de apoyo educativo recibieron algún tipo de apoyo, lo que representa el 15,6 % del alumnado. Estos datos muestran que los centros deben responder a necesidades diversas y complejas, lo que exige recursos suficientes, estables, especializados y organizados de forma colaborativa.

La gestión de los recursos debe orientarse especialmente a reforzar la capacidad inclusiva del aula ordinaria. La presencia de apoyos no garantiza por sí misma la inclusión si estos se organizan de forma fragmentada, externa al aula o desvinculada del proyecto educativo del centro. Por ello, los recursos deben integrarse en modelos de codocencia, planificación compartida, orientación preventiva y trabajo colaborativo, evitando que los apoyos se conviertan en itinerarios paralelos o en respuestas segregadas dentro del propio centro.

Barreras culturales y de participación

Persisten barreras culturales y de participación cuando no

se consolidan valores compartidos de altas expectativas, corresponsabilidad, reconocimiento de la diversidad, convivencia positiva y sentido de pertenencia. La inclusión exige que toda la comunidad educativa comparta la idea de que la diversidad no es un problema que debe gestionarse, sino una realidad constitutiva del sistema educativo y una oportunidad para mejorar la calidad de la educación.

La situación educativa del alumnado gitano muestra con claridad el impacto de barreras sociales, culturales y escolares acumuladas. Alrededor del 40 % del alumnado gitano deja los estudios al cumplir los 16 años y la tasa de fracaso escolar alcanza el 62,8 %, frente al 4 % de la población general. Estos datos evidencian la necesidad de reforzar las altas expectativas, la participación familiar, la prevención de prácticas excluyentes, la lucha contra los estereotipos y el reconocimiento de la diversidad cultural.

Las barreras culturales y de participación también afectan al alumnado de origen migrante y a sus familias cuando existen prejuicios, racismo, xenofobia, bajas expectativas, barreras lingüísticas o dificultades de acceso a la información y a los espacios de participación.

Barreras de colaboración institucional

Persisten barreras de colaboración y continuidad institucional que generan fragmentación entre etapas, servicios y administraciones. La educación inclusiva requiere continuidad en las trayectorias, coordinación entre profesionales, cooperación entre administraciones educativas y otros sistemas de protección, y colaboración estable con servicios sociales, sanitarios, entidades comunitarias, universidades, familias y organizaciones sociales. Cuando esta coordinación no está suficientemente estructurada, las respuestas pueden resultar discontinuas, duplicadas o insuficientes.

Estas barreras muestran que la inclusión no depende únicamente de la existencia de medidas específicas, sino de la coherencia y articulación del conjunto del sistema.

5.3. Retos para avanzar hacia un sistema educativo inclusivo

El análisis de la situación actual pone de manifiesto que avanzar hacia un sistema educativo inclusivo exige afrontar retos de carácter estructural, organizativo, pedagógico, institucional y cultural, que afectan tanto a las políticas educativas como a las prácticas cotidianas en los centros. Entre los retos, se distinguen:

- Garantizar una escolarización equilibrada y evitar la concentración desigual escolar provocada por causas económicas, socioculturales o de cualquier otra índole.

  Es necesario asegurar una distribución equitativa del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad y del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre todos los centros sostenidos con fondos públicos. Este reto implica revisar y fortalecer los procedimientos de admisión y escolarización, promover criterios de corresponsabilidad entre centros y asegurar que los apoyos necesarios estén disponibles allí donde el alumnado desarrolla su escolaridad. También exige avanzar en sistemas de información y seguimiento que permitan detectar situaciones de aislamiento escolar y adoptar medidas correctoras basadas en evidencias.

- Avanzar hacia la consolidación de la modalidad ordinaria como marco común de referencia.

  Este reto implica avanzar hacia un modelo en el que los centros de educación especial refuercen su función como centros de referencia, asesoramiento y apoyo al sistema ordinario, contribuyendo con ello a que los centros ordinarios puedan atender en las mejores condiciones al alumnado con discapacidad. Esto no supondrá un debilitamiento de la respuesta especializada. Se trata de reforzar la capacidad del sistema ordinario sin pérdida de conocimiento experto ni debilitamiento de los apoyos.

- Transformar la organización de los centros.

  La inclusión requiere condiciones organizativas que permitan anticipar barreras, coordinar respuestas y sostener prácticas compartidas en la vida ordinaria del aula y del centro. Esto implica revisar la organización de espacios, tiempos, agrupamientos, ratios, distribución de apoyos y mecanismos de coordinación docente, de manera que los centros puedan responder sin generar itinerarios paralelos ni respuestas fragmentadas.

  Este reto también implica repensar la orientación educativa desde una función preventiva, sistémica y trasformadora y replantear la evaluación psicopedagógica como un proceso integral, centrado en identificar barreras y apoyos, no únicamente en diagnosticar.

- Garantizar que el currículo, las metodologías y la evaluación sean inclusivos.

Es necesario avanzar hacia un currículo flexible, competencial, accesible y contextualizado. Implica reforzar la incorporación del Diseño Universal de Aprendizaje, las metodologías cooperativas y multinivel, la accesibilidad cognitiva, lingüística, comunicativa, sensorial y digital de los materiales, y la evaluación formativa e inclusiva.

La innovación educativa, las tecnologías de apoyo y la inteligencia artificial pueden contribuir a este reto cuando se utilizan con criterios pedagógicos, éticos, accesibles y basados en evidencias. Su incorporación debe orientarse a eliminar barreras, personalizar apoyos y ampliar oportunidades de participación, evitando que genere nuevas brechas de acceso, aprendizaje o participación.

- Asegurar los recursos humanos y materiales suficientes y estables para atender a la diversidad del alumnado en todos los centros educativos.

  Esto implica dotación de profesorado, reducción progresiva de ratios y presencia estable de profesorado, orientadores y profesionales de apoyo, infraestructuras accesibles, tecnologías de apoyo y recursos didácticos adecuados que faciliten el aprendizaje de todo el alumnado.

  La asignación de recursos debe considerar también factores de contexto como la complejidad del centro, la ruralidad, la dispersión geográfica, la insularidad y promover la estabilidad de las plantillas.

- Reforzar la formación de todos los profesionales del sistema educativo en materia de educación inclusiva.

  La falta de formación específica de una parte del profesorado y de otros profesionales que intervienen en los procesos educativos limita la implantación de prácticas inclusivas en las aulas y en los centros. Resulta imprescindible fortalecer las competencias del profesorado en materia de educación inclusiva de las distintas áreas, materias y módulos profesionales, de los equipos directivos, de los servicios de orientación y de inspección y del conjunto de profesionales de apoyo al alumnado, de manera que la inclusión forme parte del saber profesional compartido y de la cultura organizativa de los centros.

- Reforzar la colaboración entre instituciones y entre estas y las organizaciones de la sociedad civil.

  Es necesario reforzar el trabajo conjunto entre los distintos niveles de la Administración educativa, así como fortalecer la colaboración con familias, entidades sociales, universidades,

servicios comunitarios, administraciones locales y otros ámbitos de la acción pública, manteniendo siempre una dirección educativa clara y orientada a la garantía de derechos.

- Consolidar una cultura inclusiva basada en el reconocimiento de la diversidad, la convivencia positiva y la participación efectiva.

  La cultura escolar ha de estar basada en valores compartidos de respeto, igualdad de oportunidades, no discriminación y altas expectativas de todo el alumnado. Este reto implica promover la convivencia positiva, prevenir cualquier forma de racismo, xenofobia, antigitanismo u otras formas de exclusión y revisar creencias, actitudes y prácticas que puedan generar barreras para la participación, el aprendizaje o el bienestar del alumnado.

  La inclusión requiere centros que sostengan altas expectativas para todo el alumnado, reconozcan la diversidad como parte de la vida común, prevengan cualquier forma de discriminación y favorezcan el sentido de pertenencia.

  Asimismo, este reto exige reforzar la relación familia-escuela con recursos y canales accesibles de acuerdo con la diversidad cultural, social, lingüística y comunicativa de las familias.

  A pesar de que las campañas de sensibilización impulsadas por asociaciones y colectivos han contribuido de manera significativa a visibilizar las necesidades del alumnado en situación de mayor vulnerabilidad y a promover dichos valores, sigue siendo necesario profundizar en este ámbito para avanzar hacia un cambio más profundo y sostenido en las actitudes sociales, que refuerce el compromiso colectivo con la inclusión.

- Garantizar que las políticas inclusivas tengan un impacto real en la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado.

  Esto exige incorporar mecanismos sistemáticos de evaluación y seguimiento que permitan valorar la eficacia de las medidas adoptadas, introducir mejoras continuas y asegurar que las actuaciones desarrolladas contribuyen efectivamente a reducir las desigualdades y a mejorar las trayectorias educativas.

- Configurar la orientación educativa, la acción tutorial y la evaluación psicopedagógica como herramientas vinculadas al acompañamiento de las trayectorias.

La inclusión exige modelos preventivos, contextualizados y corresponsables, capaces de identificar barreras, planificar apoyos, incorporar la voz del alumnado y asegurar continuidad en las transiciones entre etapas, enseñanzas y modalidades formativas. La evaluación psicopedagógica, en particular, debe contribuir a comprender los contextos y orientar decisiones pedagógicas compartidas, sin quedar reducida a la clasificación de necesidades individuales.

- Integrar la innovación educativa, las tecnologías de apoyo y la inteligencia artificial al servicio de la inclusión.

  El sistema educativo debe estar abierto a la incorporación de la innovación y las tecnologías emergentes como herramientas para mejorar la accesibilidad y personalizar apoyos.

Estos retos, estrechamente interrelacionados, ponen de manifiesto la necesidad de abordar la educación inclusiva desde una perspectiva integral y estructurada, que permita actuar de forma coherente sobre los distintos factores que condicionan la equidad y la calidad del sistema educativo.

En este marco se justifica la organización del Plan en torno a diversos ámbitos de trabajo, concebidos como espacios complementarios de intervención desde los que dar respuesta a los desafíos identificados y avanzar de manera sostenida hacia un sistema educativo inclusivo.

6. Objetivos estratégicos

La educación inclusiva se concibe como un proceso que requiere transformaciones sostenidas en las políticas públicas, en la organización y el funcionamiento de los centros, en las prácticas educativas y en las culturas escolares.

Los objetivos del Plan deben entenderse como una herramienta de coherencia entre los retos identificados y los ámbitos de actuación. Cada objetivo cumple una función específica, pero todos comparten una finalidad común: reforzar la capacidad del sistema educativo para garantizar experiencias reales de aprendizaje, participación, progreso, bienestar y pertenencia para todo el alumnado.

Para avanzar en esta dirección, el Plan define los siguientes objetivos generales que sirven para guiar la acción de las administraciones educativas, los centros y la comunidad educativa en su conjunto, coordinar esfuerzos y asegurar que las actuaciones desarrolladas tengan un impacto real y positivo en las trayectorias educativas y vitales del alumnado.

1. Prevenir la distribución desigual del alumnado y garantizar una escolarización socialmente equilibrada.

Para ello, el Plan impulsará medidas que favorezcan una composición diversa y equilibrada de los centros sostenidos con fondos públicos, aseguren la presencia de todo el alumnado en condiciones de equidad y refuercen la participación de las familias en los procesos de escolarización y en la toma de decisiones educativas, promoviendo corresponsabilidad y transparencia.

2. Promover culturas inclusivas basadas en el respeto y el reconocimiento de la diversidad.

Este objetivo implica desarrollar una cultura compartida de sensibilización, reconocimiento, valoración y respeto hacia la diversidad, tanto dentro de los centros como en su relación con el entorno social. Se fomentará la participación de los distintos agentes educativos en la construcción de entornos inclusivos, seguros y accesibles, donde la diversidad se entienda como un valor que mejora el aprendizaje, la convivencia y el desarrollo personal.

3. Garantizar la accesibilidad universal en los centros y en los entornos de aprendizaje.

Para alcanzarlo, se actuará sobre las barreras físicas, cognitivas, comunicativas y digitales que todavía persisten, promoviendo condiciones que faciliten la autonomía del alumnado. Se atenderá tanto a espacios e infraestructuras como a tecnologías educativas y plataformas, asegurando que sean accesibles, utilizables y seguras para todas las personas.

4. Desarrollar un currículo inclusivo y metodologías que aseguren la participación y el progreso de todo el alumnado.

Este objetivo se concreta en impulsar un currículo flexible y orientado al aprendizaje competencial, capaz de responder a diferentes capacidades, ritmos y necesidades. Se promoverán metodologías inclusivas que ofrezcan múltiples formas de acceso a la información, de participación y de expresión de los aprendizajes, favoreciendo la implicación, el progreso y la autorregulación del aprendizaje a lo largo de todas las etapas.

5. Asegurar recursos personales suficientes y una organización profesional colaborativa al servicio de la inclusión.

El Plan se orientará a garantizar que los centros dispongan del profesorado y los profesionales de apoyo necesarios, con criterios de asignación flexibles y ajustados a la realidad de cada centro. Se impulsará el trabajo en equipo, la coordinación entre perfiles profesionales y la corresponsabilidad en el diseño

y desarrollo de las actuaciones educativas, para evitar apoyos fragmentados y reforzar respuestas integrales.

6. Consolidar la formación inicial y permanente en educación inclusiva como eje del desarrollo profesional.

Se promoverá una formación conectada con los proyectos de centro, el trabajo colaborativo y el aprendizaje entre profesionales, de manera que el avance hacia prácticas inclusivas sea coherente y sostenido, sin perjuicio de impulsar, en colaboración con las universidades y las administraciones competentes, marcos compartidos y orientaciones que refuercen la presencia efectiva de la educación inclusiva en la formación inicial. Este objetivo implica reforzar la capacidad del profesorado y del conjunto de profesionales educativos para identificar barreras, diseñar apoyos, trabajar con familias y evaluar el impacto de su práctica en el bienestar y el aprendizaje.

7. Reforzar la colaboración interinstitucional para asegurar coherencia y sostenibilidad en las políticas inclusivas.

Este objetivo busca mejorar la coordinación entre administraciones educativas, centros y otros agentes relevantes, para impulsar estrategias compartidas y alineadas. Se promoverán mecanismos estables de colaboración que mejoren la eficacia de las actuaciones, eviten duplicidades y aseguren continuidad en la implementación de medidas inclusivas, con especial atención a la articulación territorial.

8. Consolidar la función de los centros de educación especial como centros de referencia y apoyo a los centros ordinarios.

Sin perjuicio de la escolarización de determinado alumnado que requiera una atención altamente especializada en los centros de educación especial, se impulsará de manera progresiva la función de estos centros como nodos de asesoramiento especializado, colaboración y apoyo, reforzando procedimientos de coordinación y acompañamiento a los centros ordinarios. Este objetivo se desarrolla garantizando que dicha función se ejerza de forma estructural.

9. Fortalecer la corresponsabilidad con familias y comunidad como parte estructural de la inclusión.

El Plan promoverá una relación activa entre centros, familias y tejido asociativo, facilitando su participación en la vida escolar y en procesos de reflexión y mejora. Se impulsarán fórmulas diversas y accesibles de colaboración, fortaleciendo el sentido de pertenencia, el compromiso con el proyecto educativo y la conexión del centro con redes comunitarias que amplíen apoyos y oportunidades.

10. Integrar la innovación educativa y las tecnologías de inteligencia artificial

Con este objetivo se pretende fortalecer la educación inclusiva y responder a las tendencias emergentes de personalización y accesibilidad mediante herramientas digitales.

11. Implantar un sistema de seguimiento y evaluación del Plan orientado a la mejora continua.

Este objetivo se concreta mediante la definición de indicadores compartidos que permitan valorar avances en culturas, políticas y prácticas inclusivas. El seguimiento buscará comprobar el impacto real de las actuaciones en la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, facilitando las orientaciones necesarias para la mejora continua.

7. Ámbitos de actuación

La estructuración del Plan en nueve ámbitos responde a la necesidad de abarcar, de manera coherente, los elementos esenciales que condicionan la presencia, la participación y el progreso del alumnado: las condiciones de acceso y escolarización; las culturas inclusivas y los valores; la organización y gestión de los centros; el desarrollo curricular; los recursos y criterios de asignación; la orientación y la tutoría; la formación del profesorado; la colaboración entre centros ordinarios y centros específicos; y la dimensión comunitaria de la inclusión. Esta arquitectura favorece una visión de conjunto, reconociendo que los cambios duraderos se producen cuando confluyen transformaciones en varios planos a la vez.

1. Presencia del alumnado vulnerable en contextos de mayor inclusión. Acceso y escolarización.

2. Creación de culturas inclusivas a través de la educación en valores. Derechos humanos y no discriminación. Respeto y solidaridad.

3. Organización y gestión de los centros educativos. Mejoras en la accesibilidad física, cognitiva, lingüística y digital. Cambios organizativos que promueven una mayor inclusión. Espacios, tiempos, estructura de ciclos y niveles, docencias compartidas, recursos didácticos, etc.

4. Desarrollo del currículo y la programación didáctica, desde una óptica de atención al conjunto del alumnado. Metodologías y estrategias de evaluación inclusivas.

5. Recursos necesarios para mejorar la inclusión del alumnado. Servicios internos y externos de orientación y apoyo.

Identificación de recursos necesarios, criterios de asignación. Nuevos recursos, nuevos perfiles profesionales.

6. La orientación y la tutoría. El papel de la evaluación psicopedagógica como recurso al servicio de la escolarización, el seguimiento y la puesta en marcha de medidas que favorezcan la inclusión del alumnado vulnerable.

7. Formación inicial y permanente del profesorado. Planes de estudio, desarrollo de planes de formación. Planes de formación específicos en centros.

8. Procedimientos de colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial. Apoyo a los centros. Los centros específicos como centros de referencia y de apoyo a los centros ordinarios.

9. Visión comunitaria. Colaboración familia/escuela. Establecimiento de redes de colaboración en el territorio entre instituciones, centros educativos y otros colectivos.

7.1. Ámbito 1. Acceso y escolarización

1. Introducción

La presencia de todo el alumnado en entornos educativos ordinarios constituye un derecho fundamental y, por lo tanto, una condición imprescindible para avanzar hacia una educación más inclusiva, equitativa y de calidad, entendiendo que dicha presencia no se limita al acceso físico o administrativo, sino que implica la participación, el aprendizaje, el progreso y el sentido de pertenencia en contextos educativos que garanticen el bienestar y el desarrollo integral.

El acceso al sistema educativo y las decisiones sobre escolarización son momentos críticos que condicionan las trayectorias educativas y vitales del alumnado. Estas decisiones afectan con mayor intensidad a quienes se encuentran en contextos de vulnerabilidad social, cultural o educativa, como resultado de la interacción entre las características del alumnado y las barreras presentes en el entorno, que pueden operar de manera acumulativa e interseccional. Garantizar que todo el alumnado accede, participa, permanece y progresa en los centros ordinarios en condiciones de equidad, y que recibe los apoyos necesarios durante toda su trayectoria educativa, constituye una obligación jurídica del sistema educativo y una condición indispensable para construir un sistema

inclusivo, cohesionado y basado en la igualdad sustantiva de oportunidades.

En nuestro país, la normativa vigente consagra los principios de normalización e inclusión como ejes rectores de la escolarización. En coherencia con el marco de derechos humanos y el principio de no segregación, la modalidad de escolarización ordinaria se establece como eje de referencia del sistema educativo, reconociéndose el derecho de todo el alumnado a no sufrir discriminación y a recibir los apoyos necesarios para garantizar la igualdad efectiva de oportunidades en el acceso, la participación y el aprendizaje a lo largo de toda su escolaridad. Este compromiso exige una transición planificada, progresiva y vinculante hacia un sistema educativo plenamente inclusivo, sustentada en decisiones políticas coherentes y sostenidas en el tiempo.

Sin embargo, persisten dinámicas de segregadoras, que se manifiestan, entre otros factores, en la concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad en determinados centros y territorios. Aunque este fenómeno no responde únicamente a factores educativos, sino que se ve influido también por condicionantes residenciales y sociales, resulta imprescindible que las decisiones institucionales en materia de escolarización y admisión no contribuyan a la segmentación social y educativa. En este sentido, es imprescindible fortalecer la red pública como garante estructural de equidad y establecer mecanismos efectivos y vinculantes de corresponsabilidad con la red concertada, de manera que ambas redes sostenidas con fondos públicos asuman las mismas condiciones de admisión y escolarización.

De igual modo, la existencia de recursos específicos de apoyo, como las unidades o servicios de apoyo intensivo, debe entenderse como una medida vinculada a la modalidad ordinaria y orientada a favorecer la educación inclusiva, y no como una vía paralela de escolarización. Cuando estos recursos no se articulan desde una lógica inclusiva y de apoyo al aula ordinaria, pueden derivar en dinámicas que fuerzan la separación del alumnado y que son contrarias a los principios de la LOMLOE y a los objetivos del presente Plan Estratégico de Educación Inclusiva.

Asimismo, los procedimientos de acceso, entre ellos las evaluaciones sociopsicopedagógicas y los procesos de determinación de apoyos, necesitan transformarse hacia un enfoque inclusivo, contextual y ecológico, orientado a identificar y eliminar las barreras presentes en las culturas, políticas y prácticas de los centros y a incorporar facilitadores, y no únicamente a categorizar al alumnado. Para ello, resulta esencial reforzar la coordinación entre los sistemas educativo, sanitario,

social y de atención temprana, así como garantizar el acceso universal y plenamente inclusivo a la etapa 0 a 3 años, como elemento estratégico de equidad estructural y prevención temprana de desigualdades.

En coherencia con estos planteamientos, este ámbito subraya también la necesidad de garantizar la participación del alumnado y de las familias en los procesos de escolarización, asegurando que estos sean ajustados al principio del interés superior del niño o de la niña. Solo desde esta corresponsabilidad podrá consolidarse un modelo educativo inclusivo.

2. Áreas estratégicas

2.1. Equidad y cohesión territorial en la escolarización

La diversidad del alumnado forma parte de la realidad inherente del sistema educativo y constituye un valor que enriquece los aprendizajes y contribuye a la cohesión social. La normativa vigente establece los principios de normalización, inclusión, equidad y admisión equitativa, y diversas comunidades autónomas han desarrollado políticas orientadas a favorecer una escolarización más equilibrada del alumnado, reforzar los apoyos en los centros que afrontan mayores barreras contextuales y avanzar en la corresponsabilidad entre las redes sostenidas con fondos públicos.

Al mismo tiempo, la experiencia comparada demuestra que los sistemas con marcos normativos claros, dotación suficiente de recursos y procedimientos transparentes de admisión y escolarización, logran reducir dinámicas de segregación escolar y social, además de reforzar la confianza de las familias, especialmente cuando incorporan mecanismos de información, transparencia y participación. Todo ello configura una base idónea para consolidar un marco común de escolarización inclusiva que, respetando las competencias autonómicas, establezca principios compartidos y contribuya a garantizar la igualdad de oportunidades y de resultados educativos en todo el territorio. En este contexto, los avances alcanzados evidencian una base normativa y organizativa significativa, si bien persisten dinámicas estructurales de concentración y segmentación que requieren consolidación y mejora estructural.

2.2. Orientación educativa y evaluación psicopedagógica

La orientación educativa constituye un elemento clave en el momento de acceso y en las decisiones iniciales de escolarización, ya que estas configuran las trayectorias educativas posteriores. En numerosos contextos se está

evolucionando desde un enfoque centrado en diagnósticos individuales hacia un modelo más contextual, ecológico y sociopsicopedagógico, orientado a identificar barreras para el acceso, la participación y el aprendizaje, así como los apoyos necesarios para superarlas.

La evaluación psicopedagógica, entendida desde este enfoque, debe trascender la mera identificación de características individuales y situarse en el análisis de la interacción entre el alumnado y su contexto educativo, social y cultural. Las distintas estructuras y servicios de orientación educativa desempeñan un papel estratégico de acompañamiento al profesorado, al alumnado y a las familias, promoviendo prácticas inclusivas y asesorando sobre respuestas ajustadas a cada contexto escolar, especialmente en la fase de acceso al sistema ordinario. Este enfoque refuerza la necesidad de situar la orientación como garantía efectiva del derecho a la educación inclusiva en la fase inicial de escolarización.

2.3. Superación de un modelo centrado en el déficit

Superar un modelo centrado en el déficit individual del alumnado constituye un eje clave para el avance de la educación inclusiva. Desde un enfoque basado en derechos, la atención debe desplazarse hacia la identificación y eliminación de las barreras presentes en las culturas, políticas y prácticas educativas, entendiendo la diversidad como una característica estructural del sistema y no como una excepción que requiera respuestas diferenciadas de carácter no inclusivo. Este cambio de paradigma permite orientar las respuestas educativas hacia la mejora de los entornos de aprendizaje, la accesibilidad universal y la provisión de apoyos ajustados, evitando procesos de etiquetado que puedan derivar en expectativas bajas o limitantes. La evolución hacia este paradigma ya se observa en múltiples contextos educativos, aunque requiere mayor coherencia normativa, organizativa y cultural para su consolidación efectiva en el conjunto del sistema.

3. Objetivos específicos

1. Garantizar una escolarización equitativa y no segregadora.

Establecer un marco común de acceso y admisión que asegure una escolarización equilibrada del alumnado en las redes sostenidas con fondos públicos, previniendo dinámicas de concentración y exclusión social y educativa. Este objetivo busca consolidar criterios transparentes y mecanismos efectivos

de supervisión que garanticen la igualdad de oportunidades educativas con independencia del territorio o del origen social.

2. Consolidar la modalidad ordinaria como referencia inclusiva.

Reforzar el entorno ordinario como espacio común de escolarización para todo el alumnado, asegurando que los apoyos y recursos específicos se orienten prioritariamente a fortalecer la participación, el aprendizaje y el bienestar en contextos compartidos. Este objetivo implica reconfigurar estructuras organizativas y prácticas educativas que avancen hacia un sistema plenamente inclusivo.

3. Garantizar una orientación y evaluación psicopedagógica centradas en el acceso inclusivo.

Situar la orientación educativa y la evaluación psicopedagógica en la fase de acceso como garantías efectivas del derecho a una escolarización inclusiva, desde un enfoque sociopsicopedagógico que priorice la identificación de barreras y apoyos en el entorno ordinario. Este objetivo pretende asegurar decisiones informadas, participativas y ajustadas al interés superior del menor, reforzando la coordinación entre sistemas desde las primeras etapas.

4. Reforzar la cohesión territorial y la mejora continua del sistema para garantizar condiciones equivalentes de inclusión.

Impulsar, en cooperación con las comunidades autónomas, un marco estable de coordinación y mejora del sistema que asegure un mínimo común garantizado de condiciones para la escolarización inclusiva en todo el territorio, mediante sistemas integrados de evaluación con indicadores comunes, redes estables de cooperación e intercambio interautonómico y programas de fortalecimiento estructural para centros y territorios con mayores barreras contextuales, favoreciendo la eficacia, la coherencia y la equidad del conjunto del sistema.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Garantizar una escolarización equitativa e inclusiva

1. Establecimiento de un marco común de principios y criterios básicos de admisión que asegure una escolarización equilibrada del alumnado que enfrenta barreras educativas y sociales, incluidas aquellas asociadas a necesidades específicas de apoyo educativo (NEAE) y a situaciones de vulnerabilidad socioeconómica, en las redes sostenidas con fondos públicos.

2. Consolidación de sistemas estatales y autonómicos de información y seguimiento de la segregación escolar, que permitan identificar dinámicas persistentes de concentración y segmentación social y educativa. Estos sistemas deberán orientar la asignación de recursos, la planificación territorial y la adopción de medidas correctoras, garantizando la transparencia y evitando procesos de estigmatización de centros o comunidades educativas.

3. Refuerzo de las comisiones y servicios de apoyo a la escolarización como órganos de garantía de la equidad, dotándolos de mayor capacidad técnica, respaldo normativo y legitimidad institucional para acompañar y supervisar los procesos de admisión, asegurando la aplicación efectiva de los principios de inclusión y no segregación.

4. Impulso de mecanismos de financiación basados en la equidad, dirigidos a los centros que escolarizan mayor proporción de alumnado en situación de vulnerabilidad o que enfrenta mayores barreras contextuales, garantizando apoyos personales, organizativos y materiales suficientes.

Objetivo 2. Consolidar la modalidad ordinaria como referencia inclusiva

1. Reorientación de las aulas y recursos específicos como apoyos complementarios, flexibles y temporales al servicio del aula ordinaria, mediante el establecimiento de directrices claras que aseguren su vinculación efectiva a la modalidad ordinaria de escolarización.

2. Revisión de las experiencias de escolarización combinada y prácticas análogas, con el fin de evitar dinámicas discriminatorias y garantizar que estas modalidades no se consoliden como estructuras estables, sino que operen como vías transitorias orientadas a la plena participación del alumnado en aulas ordinarias.

3. Prevención de la segregación intracentro mediante la reorganización estructural de los apoyos dentro del aula ordinaria, promoviendo modelos estructurados de trabajo colaborativo entre el personal docente y el resto de profesionales del centro, e integrando los apoyos en los procesos ordinarios de enseñanza y aprendizaje. Esta actuación deberá evitar la derivación sistemática del alumnado a intervenciones fuera del aula común y garantizar su participación en todos los espacios y tiempos escolares en condiciones de equidad, pertenencia y altas expectativas educativas.

Objetivo 3. Garantizar una orientación y evaluación psicopedagógica centradas en el acceso inclusivo

1. Refuerzo de la orientación educativa en la fase de acceso, consolidando su papel como agente de acompañamiento pedagógico y mediación con las familias y el alumnado en las decisiones iniciales de escolarización, y asegurando procesos informados, participativos, transparentes y ajustados al principio del interés superior del niño o de la niña.

2. Transformación de la evaluación psicopedagógica en la fase de acceso desde un enfoque sociopsicopedagógico, centrado en la identificación de barreras y facilitadores presentes en el entorno educativo y en la determinación de los apoyos necesarios para garantizar la inclusión en la modalidad ordinaria como referencia común, evitando su utilización como mecanismo automático de clasificación o derivación a modalidades diferenciadas.

3. Consolidación de la coordinación intersistemas en el momento de acceso, mediante el fortalecimiento de la cooperación estructurada y estable entre los sistemas educativo, sanitario, social y de atención temprana, con el fin de asegurar una valoración integral de las necesidades de apoyo y la continuidad de las actuaciones desde las primeras etapas educativas, especialmente en el tramo 0-3 años.

4. Garantía de la participación, la información accesible y el consentimiento informado de las familias y del propio alumnado, mediante el establecimiento de protocolos claros de comunicación, escucha y corresponsabilidad en los procesos de acceso y escolarización, asegurando que las decisiones adoptadas se fundamenten en criterios pedagógicos, inclusivos y respetuosos con los derechos del menor.

Objetivo 4. Reforzar la cohesión territorial y la mejora continua del sistema para garantizar condiciones equivalentes de inclusión.

1. Consolidación de un marco estatal de coordinación para la mejora territorial de la escolarización inclusiva, mediante el establecimiento de mecanismos estables de cooperación con las administraciones educativas de las comunidades autónomas, incluyendo protocolos comunes de actuación y coordinación, estructuras técnicas de apoyo y seguimiento y procedimientos compartidos de mejora.

2. Desarrollo de sistemas integrados de evaluación, basados en indicadores comunes que permitan evaluar el impacto de las políticas adoptadas y orientar la mejora continua.

3. Estructuración de la cooperación interautonómica, impulsando redes estables de intercambio y transferencia de buenas prácticas y experiencias exitosas en educación inclusiva, con el objetivo de favorecer la innovación y su generalización en todo el territorio.

4. Fortalecimiento estructural de centros con mayores barreras contextuales, a través de programas de acompañamiento, refuerzo pedagógico y dotación estable de recursos humanos y materiales, asegurando que la concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad no derive en deterioro de la calidad educativa ni en procesos de estigmatización institucional.

7.2. Ámbito 2. Creación de culturas inclusivas

1. Introducción

La cultura inclusiva en un centro educativo es aquella que responde a la necesidad de crear entornos que fomenten en el alumnado –y también en el profesorado, las familias y otros profesionales y agentes socioeducativos actitudes y competencias que le permitan vivir en comunidad, valorando la diversidad y actuando como agentes de cambio hacia un mundo más equitativo, justo y solidario. Es la que sienta las bases para la formación de una ciudadanía responsable, comprometida con su entorno físico, social y lingüístico y consciente de la importancia de la convivencia en una sociedad plural, diversa y democrática.

La creación de culturas inclusivas debe dotarse, a su vez, de una perspectiva interseccional, entendiendo que las características y condiciones que definen la identidad de las personas son muy diversas y que las situaciones de discriminación, desigualdad o exclusión pueden estar relacionadas con la confluencia y la interacción entre varias de ellas.

Dado que la inclusión es un proceso para llevar valores y derechos a la acción, el trabajo en valores y la formación ética son herramientas fundamentales para promover culturas inclusivas, comunidades y entornos de convivencia en los que tengan lugar prácticas de colaboración, cuidado y apoyo mutuo y en los que se asegure el bienestar emocional y la calidad de vida del alumnado y, a la postre, de toda la comunidad educativa. Una comunidad educativa sana es, en definitiva, aquella en la que sus integrantes se sienten bien consigo mismos, reconocidos y aceptados, sin miedo al rechazo, a la marginación, la exclusión o el abandono.

El trabajo en valores es tanto un compromiso ético y moral como una obligación emanada de la Declaración Universal de Derechos los Humanos, así como de otras normas internacionales o acuerdos vinculantes y de las propias leyes educativas. En relación con el alumnado, la LOMLOE hace una alusión constante al trabajo en valores y configura la educación para la ciudadanía como una de las competencias esenciales en el desarrollo del currículo. Este trabajo coordinado y planteado de manera estratégica, que puede intensificarse en el ámbito de la tutoría o la materia de Educación en valores cívicos y éticos, debe ser, sin embargo, transversal a cada una de las áreas, materias y módulos profesionales en los que se organiza el currículo y extenderse también a todos los espacios y momentos de interacción que se dan en el centro: patios y recreos, entradas y salidas, comedor o actividades extraescolares.

No obstante, es preciso desarrollar las acciones necesarias para que todos los integrantes de un centro educativo formen un colectivo en el que las diferencias no den lugar a discriminaciones, siendo las familias colaboradoras necesarias de este proceso.

El trabajo en valores y la formación ética no requieren solo de un compromiso teórico o de una mera toma de conciencia, sino que deben situarse como competencias prioritarias y reflejarse en todas las decisiones tanto organizativas como curriculares que se toman en el centro, por lo que un liderazgo distribuido y comprometido con este enfoque resulta fundamental. Como el resto de las competencias, debe formar parte ineludible de la evaluación tanto del alumnado como de la práctica educativa.

La creación de culturas inclusivas a través del trabajo en valores y la formación ética con una perspectiva interseccional supone, por tanto, el marco imprescindible para el desarrollo de políticas y prácticas educativas inclusivas. Sin un trabajo profundo y sistemático en este ámbito y una toma de conciencia sobre la necesidad de crear entornos y culturas más inclusivos, muchas acciones que puedan ponerse en marcha en otros ámbitos de la planificación educativa, aunque estén bien orientadas, corren el riesgo de no resultar eficaces, generalizables y sostenibles en el tiempo.

En el contexto del Plan Estratégico de Educación Inclusiva, este ámbito se vincula de manera más acentuada a los procesos de transformación y mejora sistémicos que deben poner en marcha los propios centros. En este caso, el papel de las administraciones educativas debe orientarse más a promover, de forma coordinada y coherente, los cambios necesarios, a acompañar y apoyar su puesta en marcha y a facilitar herramientas y recursos para lograrlo.

2. Áreas estratégicas

2.1. El trabajo en valores como eje de la educación inclusiva

Para los centros educativos no es una novedad la necesidad de trabajar los valores en la escuela, ni tampoco la de crear entornos inclusivos. Muchos proyectos educativos están presididos por esta idea que, en algunas ocasiones, se constituye en un eje central del quehacer educativo. Existen iniciativas de calado en distintos puntos de la geografía española, con enfoques y aproximaciones diversas, tanto en centros de diferentes comunidades autónomas como en proyectos de mejora de la convivencia que se fundamentan en el trabajo en valores. Estas experiencias muestran que el compromiso con los valores inclusivos ya forma parte de la cultura de muchos centros y que la convivencia y la educación en valores pueden convertirse en motores de cohesión social y de aprendizaje compartido.

2.2. Valores en sociedades plurales y procesos de reflexión compartida

En sociedades plurales y en constante cambio no existe un catálogo de valores compartido, cerrado y estático. Esta pluralidad permite adaptar los marcos de valores a los contextos y momentos concretos. El marco de los derechos, la no discriminación y el respeto a las diferencias, la igualdad de oportunidades o la accesibilidad, entre otros, son elementos que pueden guiar cualquier reflexión, construcción colectiva y consenso en los centros educativos.

2.3. La planificación del trabajo en valores

La perspectiva que adopta la LOMLOE refuerza la idea de que los valores han de ser transversales a todos los elementos que configuran el currículo y a todas las prácticas educativas que de él se derivan, pero que a la vez deben ser objeto de una planificación específica en la materia de 'Educación en valores cívicos y éticos'. Esta doble vía, integración transversal y tratamiento específico, sitúa a los valores en el centro del currículo y ofrece un marco legal que respalda su desarrollo en las aulas, en las actividades de convivencia o tutoría y también en espacios más informales.

2.4. La gestión de la convivencia escolar

La convivencia escolar, la participación y la prevención de la violencia se configuran como dimensiones sustantivas de la educación inclusiva al contribuir a la construcción de una cultura

escolar basada en los principios de equidad, participación, reconocimiento de la diversidad y garantía de derechos.

Los planes de convivencia, prescriptivos en todos los centros educativos, representan, y además deben ser, un instrumento valioso para la institucionalización de una cultura inclusiva al orientar la vida cotidiana de los centros y articular medidas destinadas a garantizar entornos seguros, participativos y accesibles para todo el alumnado.

2.5. Evaluación de la práctica educativa y la cultura del centro

Algunos centros educativos han desarrollado herramientas propias y contextualizadas que les han permitido evaluar su cultura y sus prácticas, incorporando una visión más inclusiva y teniendo en cuenta valores éticos inclusivos como eje de la evaluación. Estos procesos de autoanálisis, diálogo, formación continua y participación de toda la comunidad educativa han demostrado su utilidad para reforzar la coherencia entre valores, prácticas y políticas del centro, convirtiendo la evaluación en una oportunidad de mejora y de aprendizaje colectivo.

3. Objetivos específicos

1. Configurar espacios y tiempos de reflexión sobre el trabajo en valores, garantizando que sean accesibles y permitan una participación efectiva de toda la comunidad educativa.

Busca asegurar que el trabajo en valores disponga de espacios estables, planificados y accesibles para la reflexión compartida. Pretende, además, que estos espacios incluyan a profesorado, alumnado, familias y otros profesionales, de modo que la cultura inclusiva se construya como un proyecto colectivo y con corresponsabilidad real.

2. Promover procesos de reflexión y debate participativos que permitan establecer un marco de valores compartido que contribuya a la creación de una comunidad más inclusiva.

Orienta la acción a facilitar que el centro avance hacia acuerdos explícitos sobre los valores que deben presidir la vida escolar, evitando tanto la indefinición como la imposición de repertorios cerrados. Se trata de generar consensos operativos que sirvan de referencia para interpretar la realidad cotidiana del centro y tomar decisiones coherentes.

3. Incorporar el trabajo en valores en todos los ámbitos de planificación del centro y desarrollo del currículo.

Aspira a que la educación en valores sea transversal y verificable, de manera que impregne los documentos de centro, las programaciones, las situaciones de aprendizaje y también los espacios menos formales (patios, comedor, extraescolares), superando enfoques que relegan los valores a la tutoría o a una materia específica.

4. Promover una cultura de convivencia positiva que, desde el respeto, la igualdad, el buen trato y la participación democrática, contribuya a prevenir toda forma de violencia y discriminación, y a consolidar entornos educativos seguros, inclusivos y protectores.

Se busca garantizar un clima de bienestar y convivencia pacífica, basado en el respeto a la diferencia y la corresponsabilidad social como marco irrenunciable para el desarrollo del proceso educativo.

5. Diseñar planes de mejora de la convivencia y planes de acción tutorial que impulsen culturas inclusivas, accesibles y equitativas, incorporando una dimensión intercultural, de valores y derechos relacionados con la igualdad, la no discriminación y la participación activa de la comunidad educativa.

Se centra en orientar la convivencia y la tutoría hacia un enfoque preventivo y proactivo, no limitado a resolver conflictos cuando aparecen. Medidas de acogida, con participación del alumnado y las familias, y estrategias de prevención e intervención ante discriminaciones y maltratos.

6. Incorporar la cultura inclusiva y el trabajo en valores como un elemento esencial en los procesos de evaluación de la práctica que se desarrollan de forma habitual en los centros y promover procesos de evaluación específicos sobre esta dimensión.

Busca que la cultura inclusiva y los valores no se queden en declaraciones generales, sino que se conviertan en un objeto explícito de evaluación y mejora. Pretende impulsar evaluaciones sistemáticas sobre convivencia, prácticas y decisiones, incorporando la participación de la comunidad educativa y mecanismos de seguimiento que permitan valorar avances e impacto.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Configurar espacios y tiempos de reflexión sobre el trabajo en valores, garantizando que sean accesibles y permitan una participación efectiva de toda la comunidad educativa.

1. Incorporación formal, en los espacios y tiempos reglados de coordinación docente y con otros profesionales implicados en la actividad educativa (como personal de apoyo educativo, especialistas en atención a la diversidad, personal técnico, etc.), de una reflexión sobre valores, formación ética y creación de culturas inclusivas desde un enfoque interdisciplinar.

2. Establecimiento de nuevos espacios y tiempos de coordinación y reflexión más informales para promover debates sobre culturas inclusivas y valores y su aplicación en la práctica: tertulias dialógicas, comisiones de trabajo, entornos digitales, actividades de formación o intercambio por parte de todos los miembros de la comunidad educativa, garantizando la plena accesibilidad.

3. Por parte de las administraciones educativas, incorporación, en instrucciones y normativas, de la necesidad de crear espacios y tiempos para la reflexión y el debate en torno a las culturas inclusivas y los valores, avanzando hacia su incorporación sistemática en los documentos de planificación del centro.

Objetivo 2. Promover procesos de reflexión y debate participativos, que permitan establecer un marco de valores compartido que contribuya a la creación de una comunidad más inclusiva.

1. Organización de procesos de debate y reflexión, accesibles y abiertos a la participación de toda la comunidad educativa, sobre el marco de valores compartido para el desarrollo de una cultura más inclusiva en el centro.

2. Desarrollo de propuestas formativas dirigidas a la comunidad educativa, continuadas y evaluadas, en las que se integre la educación en valores y la creación de culturas inclusivas y se promuevan procesos de reflexión compartida sobre la práctica.

3. Refuerzo del acompañamiento por parte de los servicios de orientación e inspección educativa en los procesos de transformación cultural e institucional de los centros.

4. Establecimiento de alianzas sólidas y estables con organizaciones y entidades del tercer sector, vinculadas a la educación en valores, derechos humanos y no discriminación, con el fin de compartir la reflexión y desarrollar planes y

programas relacionados con la educación en valores, así como acciones de formación.

5. Diseño y elaboración de orientaciones y herramientas que permitan a los centros llevar a cabo los procesos de reflexión necesarios para el establecimiento de un marco de valores compartido y el desarrollo de sus prácticas educativas.

Objetivo 3. Incorporar el trabajo en valores en todos los ámbitos de planificación del centro y desarrollo del currículo

1. Incorporación de la educación en valores y la formación ética a los procesos de planificación y programación docente en todas las áreas, materias y módulos profesionales del currículo y adopción de una perspectiva inclusiva e intercultural en el desarrollo de planes de convivencia y acción tutorial y en la programación de la materia de valores éticos y cívicos.

2. Diseño de herramientas y protocolos para la revisión sistemática de los materiales curriculares y recursos didácticos utilizados en el centro, con el fin de identificar y eliminar sesgos y estereotipos de cualquier índole y dotarlos de una perspectiva inclusiva y de valores.

3. Planificación y desarrollo de acciones relacionados con la educación en valores y la formación ética en espacios menos reglados o externos al centro como el comedor, patios, actividades extraescolares, prácticas en empresas y otros, en los que participan profesionales no docentes.

Objetivo 4. Promover una cultura de convivencia positiva que, desde el respeto, la igualdad, el buen trato y la participación democrática, contribuya a prevenir toda forma de violencia y discriminación, y a consolidar entornos educativos seguros, inclusivos y protectores.

1. Desarrollo de estrategias, programas y protocolos para promover el bienestar emocional y la convivencia democrática, así como para prevenir, detectar e intervenir frente a cualquier forma de violencia, incluidas las situaciones de discriminación y exclusión, con enfoque inclusivo y participación de toda la comunidad educativa.

Objetivo 5. Diseñar planes de mejora de la convivencia y planes de acción tutorial que impulsen culturas inclusivas, accesibles y equitativas, incorporando una dimensión intercultural, de valores y derechos relacionados con la igualdad, la no discriminación y la participación de la comunidad educativa.

1. Establecimiento de mecanismos y protocolos de acogida en los centros al profesorado y otros profesionales, alumnado

y familias con una perspectiva inclusiva para todos los miembros de la comunidad educativa.

2. Diseño de mecanismos que faciliten la comunicación fluida y eficaz entre todos los integrantes de la comunidad educativa y, en especial, que permitan escuchar la voz del alumnado, tanto en espacios más formales -tutorías, juntas de delegados o consejo escolar-, como a través de mecanismos más informales -buzones de sugerencias, recursos digitales, asambleas, tertulias, espacios de encuentro, etc., asegurando, en todos los casos, la plena accesibilidad.

3. Impulso de prácticas restaurativas, mediación escolar y estrategias de apoyo entre iguales orientadas a la prevención, gestión dialogada y resolución pacífica de conflictos.

4. Incorporación, en instrucciones y normativas relacionadas con la convivencia y la acción tutorial, de aspectos relativos a la creación de culturas inclusivas y el trabajo en valores.

Objetivo 6. Incorporar la cultura inclusiva y el trabajo en valores como un elemento esencial en los procesos de evaluación de la práctica que se desarrollan de forma habitual en los centros y promover procesos de evaluación específicos sobre esta dimensión.

1. Puesta en marcha de procesos sistemáticos de autoevaluación por parte del profesorado de la cultura inclusiva del centro y creación de espacios de diálogo con el resto del profesorado y otros profesionales del centro, familias y alumnado sobre la presencia de los valores en sus decisiones y prácticas educativas y formativas.

2. Incorporación de la evaluación sobre la cultura inclusiva del centro y el trabajo en valores en las acciones y documentos prescriptivos y habituales de evaluación de la práctica y de rendición de cuentas, como memorias anuales generales, específicas de determinados planes, programas, proyectos, etc.

3. Desarrollo de procesos específicos de evaluación de la cultura del centro, la convivencia y la acción tutorial con una perspectiva inclusiva y de valores y con un enfoque interseccional, asegurando la participación de toda la comunidad educativa, e incorporando mecanismos de seguimiento que permitan valorar su impacto y orientar la mejora continua.

4. Incorporación, en instrucciones y normativas, de la obligatoriedad de realizar una evaluación de la cultura

inclusiva y los valores, como parte integrante de los documentos de evaluación prescriptivos.

5. Diseño y elaboración de orientaciones y herramientas que permitan a los centros llevar a cabo los procesos de análisis, reflexión y evaluación de sus prácticas educativas con una perspectiva inclusiva y de valores, de forma coordinada y coherente en las distintas administraciones educativas.

6. Fomento de la transferencia de conocimientos entre centros educativos sobre la evaluación de la cultura inclusiva y el trabajo en valores, mediante redes de colaboración, encuentros formativos o espacios de intercambio.

7.3. Ámbito 3. Organización y gestión de los centros educativos

1. Introducción

La organización y la gestión de los centros educativos no son neutras ni meramente técnicas: configuran las condiciones reales en las que se ejerce el derecho a la educación. Las decisiones organizativas sobre tiempos, espacios, agrupamientos, actividades, coordinación profesional, liderazgo, accesibilidad o uso de los recursos expresan una determinada concepción del centro educativo y tienen un impacto directo en la presencia, la participación plena y el aprendizaje de todo el alumnado. Por ello, hablar de organización y gestión desde un enfoque de derechos es hablar de educación inclusiva, de derechos humanos, de justicia social, de valores y de equidad, evitando cualquier forma de exclusión, rechazo o discriminación dentro del propio sistema educativo.

Desde este enfoque, la inclusión no puede depender de iniciativas individuales del profesorado ni de prácticas aisladas en el aula. Requiere un liderazgo pedagógico, distribuido y colaborativo para la equidad y la inclusión, así como estructuras organizativas coherentes que sostengan respuestas educativas inclusivas de forma estable y eviten la generación de barreras y las desigualdades en las oportunidades de aprendizaje.

La LOMLOE y el marco normativo vigente reconocen la autonomía de los centros educativos como una condición necesaria para responder a la diversidad de contextos y alumnado. Dicha autonomía solo despliega su potencial inclusivo cuando el liderazgo abandona el modelo burocrático para convertirse en un liderazgo pedagógico distribuido que se ejerce desde una mirada ética, colaborativa y corresponsable, orientada a

fortalecer la cultura de colaboración, el trabajo en equipo y la toma de decisiones fundamentadas con la participación de toda la comunidad educativa.

La organización y la gestión de los centros educativos influyen de manera decisiva en la construcción de culturas escolares democráticas e inclusivas, en las que se promueve la participación informada del alumnado, de las familias y del conjunto de la comunidad educativa, se refuerzan las relaciones de confianza y se comparten valores orientados al cuidado, la pertenencia y las altas expectativas. En esta misma línea, una gestión coherente y alineada con estos principios facilita la identificación y eliminación de barreras, impulsa la mejora continua basada en evidencias y garantiza que las decisiones organizativas estén siempre al servicio del aprendizaje, la equidad y el bienestar de todo el alumnado.

La gestión de los centros educativos desempeña también un papel clave en la articulación de apoyos y en la coordinación profesional, impulsando una mayor flexibilidad organizativa y promoviendo estructuras estables, evaluables y sostenibles en el tiempo. Ello favorece modelos organizativos que refuercen la corresponsabilidad en la respuesta educativa a todo el alumnado y permitan un uso estratégico y flexible de los recursos disponibles. En este marco, las decisiones pedagógicas orientadas a fortalecer la cultura de colaboración adquieren sentido no como iniciativas individuales, sino como apuestas organizativas consolidadas que requieren planificación compartida, continuidad, evaluación sistemática y respaldo institucional.

Asimismo, una organización inclusiva implica también garantizar la accesibilidad universal en sentido amplio como condición organizativa básica. No se trata únicamente de accesibilidad física, sino también cognitiva, lingüística, comunicativa, sensorial, emocional y digital, de modo que los entornos, los tiempos, los espacios y los procedimientos de funcionamiento del centro no dificulten la participación plena de ninguna persona. En este sentido, la organización escolar debe actuar como facilitadora para que las políticas y los marcos pedagógicos estén alineados con el Objetivo de Desarrollo Sostenible 4 (ODS 4) garantizando una educación inclusiva, equitativa y de calidad a lo largo de la vida.

El Ámbito 3 del Plan Estratégico de Educación Inclusiva sitúa la organización y la gestión de los centros educativos como un eje prioritario de transformación, partiendo de la convicción de que solo mediante estructuras organizativas accesibles, flexibles, democráticas y corresponsables es posible garantizar la equidad educativa.

2. Áreas estratégicas

2.1. El papel del liderazgo escolar: de administrador a agente del cambio

El análisis de la situación actual pone de relieve las limitaciones en los modelos de liderazgo. Predominan, en ocasiones, enfoques centrados en la gestión administrativa con escasa distribución del liderazgo y limitada participación del profesorado y de otros agentes de la comunidad educativa en la toma de decisiones. Estas dinámicas dificultan la consolidación de culturas organizativas colaborativas y el impulso de procesos de cambio inclusivo a medio y largo plazo.

Aunque la autonomía de los centros está reconocida normativamente, su ejercicio efectivo se ve limitado por condiciones organizativas, disponibilidad de recursos, ratios y una creciente carga administrativa. Es necesario avanzar hacia liderazgos capaces de impulsar culturas colaborativas, favorecer la participación, convivencia democrática y bienestar de toda la comunidad educativa y consolidar estructuras organizativas flexibles, estables y evaluables. Sin embargo, la efectividad de este tipo de liderazgo no puede entenderse de manera aislada, sino que requiere necesariamente de un marco de gobernanza inclusiva que lo sustente y legitime.

Resulta igualmente relevante analizar el papel que desempeña la inspección educativa en el desarrollo de modelos organizativos inclusivos. Debe concebirse como un agente clave en la garantía del derecho a una educación inclusiva, equitativa y de calidad, con un marco de actuación que trascienda la mera verificación de prácticas aisladas y se oriente a valorar las condiciones organizativas, culturales y estructurales que hacen posible la inclusión en los centros educativos.

2.2. La cultura de colaboración como condición organizativa para la inclusión

Pese a la relevancia reconocida al trabajo colaborativo en los marcos normativos actuales, en muchos centros persisten dinámicas profesionales fragmentadas. La falta de tiempos y estructuras estables para la coordinación, la planificación conjunta y el seguimiento compartido del alumnado dificultan la construcción de respuestas educativas coherentes y sostenidas.

La cultura de colaboración no puede depender exclusivamente de la buena voluntad o el compromiso personal de determinados docentes, sino que requiere una organización deliberada que genere, mantenga y sostenga redes naturales de apoyo entre profesionales. Estas redes, formales e informales, resultan esenciales para compartir responsabilidades, intercambiar conocimiento profesional, analizar conjuntamente las

necesidades del alumnado y fortalecer la corresponsabilidad en la respuesta educativa.

Estrategias como la codocencia constituyen una oportunidad relevante para avanzar hacia modelos más inclusivos, pero no son las únicas. La colaboración no se limita al aula ni al uso de una estrategia ni metodología concreta, sino que implica relaciones profesionales basadas en la confianza, la planificación compartida, la reflexión conjunta y el apoyo mutuo entre docentes, equipos directivos, profesionales de apoyo y otros miembros de la comunidad educativa.

2.3. La flexibilidad organizativa como condición para respuestas inclusivas sostenibles

En numerosos contextos educativos, la organización escolar puede convertirse en una barrera que limita la capacidad de los centros para adaptar de manera preventiva la respuesta educativa, al apoyarse en estructuras rígidas de tiempos, espacios y agrupamientos.

Aunque los marcos normativos reconocen la autonomía organizativa de los centros, en la práctica las ratios elevadas, la distribución rígida de los recursos o modelos tradicionales de organización de apoyos dificultan la implementación de respuestas inclusivas y el desarrollo de modelos organizativos más equitativos y sostenibles, capaces de responder a la complejidad real de los centros educativos.

Impulsar la flexibilidad organizativa no implica desestructurar el funcionamiento de los centros, sino que consiste más bien en dotarlos de mecanismos estables, evaluables y sostenibles que permitan revisar agrupamientos, tiempos, distribución de apoyos y uso de recursos desde una perspectiva preventiva y equitativa. La flexibilidad, entendida como capacidad institucional de adaptación planificada, constituye una condición esencial para garantizar la presencia, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado, y se ha de orientar a promover modelos organizativos que permitan atender a la diversidad sin generar prácticas segregadoras ni itinerarios paralelos.

2.4. La accesibilidad universal como principio organizativo transversal

La accesibilidad universal implica garantizar que los entornos, los tiempos, los espacios, los procedimientos, los canales de comunicación y los recursos utilizados por el centro permitan la participación plena de todas las personas. No se trata únicamente de accesibilidad arquitectónica, sino también

cognitiva, comunicativa, sensorial, emocional y digital. Sin embargo, persisten barreras organizativas derivadas de rutinas, normas implícitas o prácticas institucionalizadas que dificultan la participación del alumnado, de las familias y del conjunto de la comunidad educativa.

De igual manera, se identifican desigualdades en el acceso a recursos tecnológicos, apoyos especializados y asesoramiento técnico, así como una gestión fragmentada de los recursos inclusivos, sin criterios claros para su selección, uso y evaluación. Esta situación reduce su impacto y dificulta la consolidación de estrategias inclusivas sostenibles.

3. Objetivos específicos

1. Fortalecer un modelo de liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico que sitúe el aprendizaje, la equidad, la inclusión, la convivencia escolar y el bienestar emocional en el centro de la organización escolar.

Busca consolidar equipos directivos y estructuras de liderazgo que orienten de forma clara y sostenida el proyecto del centro hacia la mejora del aprendizaje de todo el alumnado, con especial atención a quienes encuentran más barreras. Implica pasar de un liderazgo centrado en lo administrativo a un liderazgo pedagógico que impulsa decisiones organizativas coherentes con la inclusión.

2. Impulsar una cultura de colaboración sostenida por estructuras estables que promuevan la corresponsabilidad y el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa.

Pretende que la colaboración deje de ser ocasional o voluntarista y se convierta en una condición estructural del funcionamiento del centro. Se orienta a crear y cuidar tiempos, espacios y procedimientos que hagan posible el trabajo profesional compartido y, a la vez, a reforzar la participación corresponsable de familias, alumnado y otros perfiles profesionales.

3. Promover la flexibilidad organizativa mediante estructuras estables, evaluables y sostenibles que permitan ajustar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

Se propone avanzar hacia organizaciones más flexibles que permitan adaptar tiempos, espacios, agrupamientos y roles docentes para responder a diferentes ritmos, necesidades y formas de aprender, sin generar itinerarios paralelos o excluyentes. La clave es que esa flexibilidad no sea improvisada ni puntual, sino planificada, acompañada y evaluable.

4. Garantizar la accesibilidad universal como principio organizativo transversal que asegure la participación plena de toda la comunidad educativa.

Se plantea que la accesibilidad no sea un añadido asociado únicamente a determinadas necesidades, sino un criterio organizativo permanente que atraviese todas las decisiones del centro. Supone diseñar entornos, recursos, información, participación y dinámicas escolares desde el inicio para que sean utilizables por todas las personas, evitando que el acceso dependa de adaptaciones tardías o de respuestas individuales.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Fortalecer un modelo de liderazgo pedagógico, distribuido y estratégico que sitúe el aprendizaje, la equidad, la inclusión, la convivencia escolar y el bienestar emocional en el centro de la organización escolar.

1. Implantación de programas oficiales de formación inicial y continua en liderazgo pedagógico, inclusivo, ético y democrático dirigidos a los equipos directivos y la inspección educativa incorporando estándares comunes de calidad y contenidos vinculados a la equidad, la accesibilidad, la participación, la corresponsabilidad, competencias en gestión de equipos y resolución de conflictos y la gestión del cambio organizativo.

2. Incorporación sistemática y evaluación periódica de los principios, estructuras y prácticas de organización escolar inclusiva en los documentos institucionales del centro.

3. Creación de programas estables de mentoría, acompañamiento y bienestar dirigidos a equipos directivos que promuevan una cultura institucional del cuidado y favorezcan la continuidad, el relevo y la sostenibilidad del liderazgo inclusivo.

4. Establecimiento de estructuras de gobernanza democrática y liderazgo distribuido que garanticen la participación corresponsable de toda la comunidad educativa, incluyendo al alumnado.

5. Consolidación de redes de colaboración y apoyo profesional, internas y externas, que impulsen el intercambio de conocimiento y la sostenibilidad de los procesos de transformación inclusiva.

Objetivo 2. Impulsar una cultura de colaboración sostenida por estructuras estables que promuevan la corresponsabilidad y el trabajo conjunto de toda la comunidad educativa.

1. Promoción, en todas las etapas educativas de tiempos protegidos y reconocidos para la coordinación docente, la planificación compartida, el análisis conjunto de barreras y facilitadores y la reflexión pedagógica desde una perspectiva inclusiva.

2. Creación y consolidación de estructuras organizativas estables que favorezcan el trabajo colaborativo entre docentes, equipos directivos y profesionales de apoyo, promoviendo dinámicas de corresponsabilidad y apoyo mutuo dentro del centro educativo.

3. Desarrollo de redes de colaboración intercentros, incluyendo mecanismos de coordinación vertical entre etapas educativas, especialmente en los momentos de transición, con el fin de garantizar la continuidad de apoyos, estrategias metodológicas y modelos organizativos inclusivos.

4. Impulso de diversas modalidades de trabajo colaborativo entre docentes, incluyendo la codocencia, la coordinación pedagógica compartida y otras fórmulas de apoyo dentro del aula ordinaria, en función del contexto y las necesidades del centro.

5. Dotación suficiente y estable de recursos docentes orientados prioritariamente al trabajo colaborativo en el aula ordinaria y a la corresponsabilidad profesional, evitando modelos organizativos no inclusivos.

6. Desarrollo de programas de formación, mentoría y acompañamiento profesional vinculados al trabajo colaborativo y a la codocencia, incorporando sistemas de seguimiento y evaluación que aseguren su sostenibilidad y eviten su dependencia de proyectos temporales.

Objetivo 3. Promover la flexibilidad organizativa mediante estructuras estables, evaluables y sostenibles que permitan ajustar la respuesta educativa a la diversidad del alumnado.

1. Regulación y financiación de modelos organizativos que permitan la configuración de agrupamientos flexibles, heterogéneos y multinivel, asegurando una respuesta educativa equitativa e inclusiva.

2. Distribución estratégica, evaluable y sostenible de los recursos humanos y materiales del centro, vinculada a los proyectos institucionales y orientada a superar

modelos de asignación basados exclusivamente en ratios o categorizaciones del alumnado.

3. Diseño e implementación de estructuras organizativas estables, evaluables y sostenibles que permitan revisar de forma periódica la distribución de tiempos, espacios y recursos, incorporando mecanismos de seguimiento y evaluación de impacto en términos de equidad y participación.

4. Incorporación explícita de criterios de flexibilidad organizativa en los proyectos educativos y planes de mejora de los centros.

5. Implantación de mecanismos de revisión periódica de la organización escolar para identificar y corregir barreras estructurales que dificulten la equidad y la participación.

Objetivo 4. Garantizar la accesibilidad universal como principio organizativo transversal que asegure la participación plena de toda la comunidad educativa.

1. Elaboración e implementación de planes integrales de accesibilidad universal que aborden de manera coordinada las dimensiones física, cognitiva, comunicativa, sensorial, digital y emocional, incorporando mecanismos de evaluación, autoevaluación de los centros y rendición de cuentas.

2. Desarrollo de orientaciones y programas de formación dirigidos a la selección, uso, evaluación y actualización de recursos didácticos y organizativos desde criterios de accesibilidad, equidad y sostenibilidad.

3. Implantación de mecanismos de seguimiento que prioricen el valor pedagógico y organizativo de los recursos frente a una lógica meramente administrativa o burocrática.

7.4. Ámbito 4. Desarrollo del currículo

1. Introducción

El currículo es la arquitectura pedagógica del sistema educativo. Define qué se enseña, cómo se enseña y cómo se evalúa, y esas decisiones nunca son neutras. Como construcción social y cultural, el currículo refleja una determinada manera de entender el mundo y el tipo de ciudadanía que aspiramos a construir.
Un currículo de calidad sitúa el saber al servicio del hacer, del convivir y de la transformación, y se orienta a garantizar la equidad, la calidad y la inclusión. Por eso, desarrollar un currículo

inclusivo no es un mero ajuste técnico, sino una decisión profundamente ética, política y pedagógica que sitúa la equidad, la accesibilidad y el desafío cognitivo en el centro del diseño educativo.

En el marco de la LOMLOE, el desarrollo curricular se orienta hacia un enfoque competencial que integra saberes, situaciones de aprendizaje y criterios de evaluación. En coherencia con el enfoque competencial, resulta igualmente necesario impulsar metodologías activas, cooperativas y multinivel que favorezcan la participación significativa de todo el alumnado. Este marco exige garantizar el desarrollo integral del alumnado, el respeto a los derechos fundamentales y la formación para una ciudadanía activa y responsable. Desde esta perspectiva, la evaluación forma parte del propio proceso de enseñanza y aprendizaje y debe concebirse como continua, formativa e integradora, orientada a acompañar el progreso y a sostener altas expectativas para todo el alumnado.

Avanzar hacia un currículo inclusivo implica superar planteamientos homogéneos y rígidos y diseñar propuestas flexibles, anticipatorias y estructuralmente accesibles. La planificación curricular debe reconocer la diversidad como punto de partida y prever posibles barreras desde el inicio, incorporando múltiples oportunidades de compromiso, representación y expresión que favorezcan la presencia, la participación y el progreso del conjunto del alumnado. En este marco, el Diseño Universal para el Aprendizaje puede constituir uno de los referentes que orienten la anticipación de barreras y la ampliación de oportunidades de aprendizaje, dentro de una estrategia más amplia de mejora curricular.

La accesibilidad universal debe entenderse como un principio estructural del diseño curricular, en sentido amplio: físico, cognitivo, comunicativo, emocional y sensorial. Ello implica prever desde el origen apoyos, recursos, metodologías, materiales diversificados, tecnologías accesibles y entornos comprensibles que reduzcan barreras y favorezcan la participación, la autonomía y el aprendizaje de todo el alumnado.

Un currículo inclusivo debe también reconocer las identidades personales, sociales y culturales, así como las trayectorias singulares de cada alumno y de cada alumna, considerando sus experiencias previas y los condicionantes sociales, territoriales y estructurales que inciden en su escolaridad. Ello exige incorporar una perspectiva interseccional que permita visibilizar con rigor realidades históricamente infrarrepresentadas, evitar estereotipos y garantizar una representación plural y respetuosa.

La planificación curricular se concreta en la vida cotidiana del centro, en las programaciones didácticas, en las situaciones de aprendizaje, en los proyectos y también en los espacios y tiempos no lectivos, que deben concebirse como oportunidades educativas y no como ámbitos de exclusión. La autonomía pedagógica de los centros, en el marco de la normativa vigente, constituye una herramienta clave para diseñar propuestas ajustadas al contexto, para lo que se requieren tiempos reconocidos para la coordinación, acompañamiento institucional y recursos suficientes.

Hablar de currículo inclusivo implica abordar también el currículo oculto, aquello que se transmite sin nombrarse y que puede reforzar jerarquías, estereotipos o formas de exclusión. Promover un desarrollo curricular inclusivo requiere revisar de manera crítica los valores, normas y expectativas que se comunican en la vida escolar cotidiana, lo que se visibiliza y lo que queda al margen, así como las voces que se reconocen y las que se silencian.

Este planteamiento se alinea con la Recomendación del Consejo de la Unión Europea, que defiende un enfoque inclusivo y sistémico del éxito escolar y sitúa el desarrollo curricular como una palanca estratégica para reducir el bajo rendimiento, el abandono y las desigualdades educativas.

2. Áreas estratégicas

2.1. El currículo como condición estructural para la equidad y la accesibilidad educativa

Aunque la LOMLOE y los Reales Decretos de currículo han incorporado el enfoque competencial y han situado la equidad y la inclusión como principios vertebradores, en ocasiones el currículo continúa interpretándose en algunos contextos desde planteamientos rígidos y homogeneizadores.

Persisten enfoques que priorizan la estandarización de contenidos, ritmos y formas de aprendizaje, lo que dificulta responder a la diversidad real del alumnado y puede convertir el currículo en una barrera, generando trayectorias de bajo rendimiento o desafección vinculadas más a limitaciones en el diseño curricular que a las capacidades del alumnado.

La incorporación del Diseño Universal para el Aprendizaje ha sido desigual y, con frecuencia, parcial. En muchos casos se reduce a estrategias metodológicas puntuales, sin consolidarse como marco estructural de planificación anticipatoria. Ello mantiene una dependencia significativa de adaptaciones a posteriori y de respuestas individualizadas.

Además, la accesibilidad continúa asociándose de manera restrictiva a ajustes vinculados a la discapacidad, en lugar de entenderse como principio transversal del diseño curricular. La falta de accesibilidad cognitiva, lingüística, comunicativa y sensorial en materiales y propuestas didácticas limita la participación de parte del alumnado. Del mismo modo, persisten déficits en la representación curricular, con identidades y trayectorias infrarrepresentadas en contenidos y materiales.

2.2. Las prácticas pedagógicas como expresión del currículo: de la homogeneización a la participación y multinivel

A pesar de los avances normativos hacia metodologías competenciales y activas, las prácticas pedagógicas continúan siendo, en numerosos contextos, predominantemente transmisivas y homogéneas. Esta situación limita la participación significativa del alumnado y reduce las oportunidades de aprendizaje contextualizado y relevante.

Las metodologías cooperativas, multinivel o interdisciplinares no siempre se integran como parte estructural de la cultura pedagógica del centro, sino que dependen del voluntarismo individual o de iniciativas aisladas. Esta fragmentación dificulta la consolidación de modelos pedagógicos coherentes y sostenibles.

Del mismo modo, el currículo continúa concibiéndose en muchos casos como un conjunto de prescripciones circunscritas al aula, desvinculado de los espacios y tiempos no lectivos. Patios, comedores o actividades complementarias no siempre se integran en una planificación intencional, perdiéndose oportunidades educativas relevantes en términos de convivencia, participación y sentido de pertenencia.

La autonomía pedagógica reconocida normativamente no siempre cuenta con condiciones organizativas, tiempos de coordinación y recursos suficientes para traducirse en propuestas metodológicas contextualizadas y sostenibles.

2.3. La evaluación como garantía del derecho a aprender

La evaluación constituye uno de los ámbitos donde se manifiestan con mayor claridad las tensiones entre el marco normativo y la práctica real. Aunque la normativa vigente la concibe como continua, formativa e integradora, en muchos contextos predomina todavía una cultura centrada en la calificación final y en la función selectiva.

Esta orientación puede reforzar dinámicas de clasificación y comparación que impactan negativamente en la motivación, la autoestima y las trayectorias educativas del alumnado. La evaluación no siempre se utiliza como herramienta para acompañar el progreso, ofrecer retroalimentación significativa y sostener altas expectativas.

Persisten dificultades para articular de forma coherente la evaluación competencial con prácticas ajustadas a la diversidad del alumnado, especialmente en contextos de alta diversidad y presión evaluativa externa. La falta de cultura compartida en torno a la evaluación inclusiva limita su potencial como instrumento de mejora y equidad.

3. Objetivos específicos

1. Impulsar un currículo inclusivo, accesible y competencial desde una planificación universal y anticipatoria.

Se pretende consolidar un enfoque de diseño curricular que tome la diversidad como punto de partida y no como excepción, integrando de forma sistemática criterios de accesibilidad, equidad y desafío cognitivo desde el inicio. Busca reducir la dependencia de adaptaciones a posteriori y promover una planificación anticipatoria que garantice múltiples oportunidades de participación, representación y expresión, asegurando el acceso real al currículo común para todo el alumnado.

2. Consolidar metodologías activas, cooperativas y multinivel como cultura pedagógica de centro.

Se orienta a transformar las prácticas docentes para que las metodologías inclusivas no dependan de iniciativas individuales, sino que se integren de manera estable en la cultura pedagógica del centro. Pretende generalizar enfoques activos, cooperativos y multinivel que favorezcan la participación significativa, la personalización del aprendizaje y la corresponsabilidad docente, incorporando también una mirada educativa sobre espacios y tiempos no lectivos como parte de una planificación coherente que refuerce el sentido de pertenencia y la convivencia.

3. Fortalecer una cultura de evaluación continua, formativa e inclusiva coherente con el derecho a aprender.

Situar la evaluación al servicio del aprendizaje, superando enfoques centrados en la calificación y en funciones selectivas que pueden derivar en exclusión o desafección. Pretende consolidar prácticas evaluadoras coherentes con el enfoque competencial y sensibles a la diversidad, mediante instrumentos diversificados y accesibles, retroalimentación sistemática,

autorregulación y participación del alumnado (autoevaluación y coevaluación), sosteniendo altas expectativas y garantizando que la evaluación contribuya a acompañar el progreso de todo el alumnado.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Impulsar un currículo inclusivo, accesible y competencial desde una planificación universal y anticipatoria.

1. Elaboración de orientaciones curriculares oficiales que integren el currículo como eje de reflexión pedagógica, integrando referentes de planificación universal, entre ellos el Diseño Universal para el Aprendizaje, como marco de planificación anticipatoria, que priorice el diseño desde el inicio, reduzca la dependencia de adaptaciones a posteriori y evite interpretaciones parciales o reduccionistas.

2. Impulso de planes autonómicos de acompañamiento y formación en diseño curricular inclusivo, dirigidos al profesorado, a las asesorías de formación y a los servicios de orientación, vinculados a la planificación real y orientados a su implementación práctica y sostenida en los centros educativos.

3. Revisión sistemática de los documentos curriculares de centro desde un enfoque inclusivo que incorpore la accesibilidad universal como principio estructural y criterios explícitos de equidad, inclusión, no discriminación y eliminación de barreras para la presencia, la participación plena y el aprendizaje.

4. Desarrollo de bancos colaborativos de situaciones de aprendizaje inclusivas, accesibles y contextualizadas, alineadas con el enfoque competencial y con referentes de planificación universal, promoviendo el intercambio profesional, el uso de licencias abiertas y la adaptación a distintos contextos.

5. Consolidación de redes de centros referentes en el desarrollo curricular inclusivo, que acompañen procesos de revisión y diseño desde una perspectiva ética, colaborativa y no competitiva, favoreciendo el aprendizaje entre iguales y la sostenibilidad de las prácticas.

6. Garantía de accesibilidad del currículo ampliado, asegurando que las actividades complementarias y extraescolares se diseñen desde criterios de accesibilidad universal y cuenten con los apoyos necesarios para la participación efectiva de todo el alumnado.

Objetivo 2. Consolidar metodologías activas, cooperativas y multinivel como cultura pedagógica de centro.

1. Desarrollo de orientaciones pedagógicas para la implementación de métodos pedagógicos inclusivos, activos, cooperativos y multinivelados, integrando criterios compartidos que orienten la personalización del aprendizaje, la autorregulación y la participación significativa de todo el alumnado.

2. Incorporación de la formación en métodos pedagógicos inclusivos como criterio prioritario en los planes de formación docente, promoviendo modelos de formación situada que incluyan acompañamiento en el aula, mentorías entre iguales y comunidades de práctica, con el objetivo de facilitar la transferencia real a las prácticas cotidianas.

3. Impulso de espacios y tiempos reconocidos para planificación y coordinación colaborativa entre docentes y demás profesionales de apoyo educativo, como condición organizativa básica para el diseño de propuestas pedagógicas inclusivas, multiniveladas y coherentes, favoreciendo la corresponsabilidad docente y la sostenibilidad de los cambios metodológicos.

4. Fomento de redes profesionales de intercambio de prácticas pedagógicas inclusivas, que faciliten la observación, el análisis y la difusión de experiencias contextualizadas desde una perspectiva colaborativa, reflexiva y no competitiva.

5. Promoción del uso crítico, accesible y pedagógicamente fundamentado de herramientas digitales, garantizando que su incorporación amplíe las posibilidades de personalización, participación y acceso al aprendizaje, y evitando que se generen nuevas barreras o desigualdades.

6. Establecimiento de programas de acompañamiento y asesoramiento entre iguales, que refuercen el apoyo horizontal entre docentes y centros educativos en la implementación de métodos pedagógicos inclusivos, favoreciendo procesos de mejora progresiva, sostenibles y alineados con una ética del cuidado profesional.

Objetivo 3. Fortalecer una cultura de evaluación continua, formativa e inclusiva coherente con el derecho a aprender.

1. Diseño de un marco común de evaluación inclusiva para todas las etapas educativas, que garantice la coherencia entre el enfoque competencial, los métodos pedagógicos empleados y las prácticas evaluadoras, situando la evaluación

como un proceso al servicio del aprendizaje y la mejora continua.

2. Elaboración de orientaciones y guías oficiales sobre el uso de instrumentos diversificados y accesibles de evaluación, que amplíen las posibilidades de expresión del aprendizaje e integren dimensiones cognitivas, emocionales y sociales.

3. Garantía de accesibilidad en los procesos de evaluación, incluyendo el uso de ayudas técnicas y medidas de apoyo cuando sean necesarias, asegurando que todo el alumnado pueda demostrar sus competencias sin que limitaciones funcionales se conviertan en desventajas evaluativas.

4. Desarrollo de procesos de evaluación inicial y detección preventiva de barreras para el aprendizaje y la participación, desde una perspectiva educativa, que permitan planificar apoyos y ajustes desde el inicio, en coherencia con una orientación educativa preventiva y sistémica.

5. Incorporación de la formación en evaluación formativa e inclusiva en los planes de formación docente, orientada a su aplicación real en el aula.

6. Incorporación de criterios de evaluación inclusiva en la inspección educativa y en los procesos de autoevaluación de los centros, supervisando la coherencia de las prácticas evaluadoras con los principios de equidad, accesibilidad y diversidad.

7.5. Ámbito 5. Recursos personales y criterios de asignación

1. **Introducción**

Es imprescindible dotar a los centros educativos de recursos personales suficientes, estables y adecuados para hacer posible una educación inclusiva y de calidad. La disponibilidad de profesionales es condición necesaria, pero no suficiente: su impacto depende de cómo se asignan, organizan, coordinan y orientan sus funciones hacia la eliminación de barreras y para el acceso, la participación y el aprendizaje de todo el alumnado.

La evidencia acumulada y la experiencia de los centros muestran que la diversidad del alumnado, en intereses, capacidades, necesidades específicas de apoyo educativo y situaciones de vulnerabilidad socioeducativa, exige, por un lado, profesorado de las diferentes áreas y materias suficiente para ajustar la

enseñanza y personalizar el currículo; y, por otro, equipos de orientación y perfiles de apoyo que acompañen al profesorado y a las familias y contribuyan a crear condiciones de accesibilidad, participación y bienestar.

Reforzar el profesorado de las diferentes áreas y materias constituye un elemento sustancial para hacer viables la codocencia, el trabajo por proyectos, la interdisciplinariedad, los agrupamientos flexibles y la atención en grupos más reducidos, así como para disponer de tiempos estables de coordinación y planificación conjunta. En esta perspectiva, la referencia no es la intervención aislada sobre el alumno o la alumna, sino el diseño de entornos y apoyos que mejoren el aula y el centro en su conjunto.

Se ha de priorizar el análisis y la asignación de recursos personales desde una mirada estratégica: asegurar que cada centro disponga tanto de una dotación adecuada de profesorado de las distintas áreas y materias como de un equipo de apoyo ajustado a sus características, etapas educativas y proyectos; y que existan mecanismos eficaces de coordinación entre los profesionales del propio centro y los servicios externos. Esta planificación ha de contemplar tanto el incremento de recursos como la flexibilidad en su organización, de modo que los apoyos contribuyan a transformar prácticas, culturas y políticas escolares y no se conviertan en actuaciones fragmentadas o paralelas al aula ordinaria.

A la vez, los centros educativos deben realizar una reflexión sistemática sobre cómo optimizar los recursos asignados. Resulta clave vincular su organización a planes de mejora y a decisiones pedagógicas compartidas, incluyendo fórmulas como la codocencia, la planificación conjunta y la organización flexible de agrupamientos, el trabajo por proyectos y otras metodologías activas que requieren más presencia docente coordinada, de una manera inclusiva, definiendo funciones, tiempos de coordinación, procedimientos de seguimiento y mecanismos de evaluación que permitan aprender y ajustar.

Para responder a la diversidad de intereses, capacidades y ritmos de aprendizaje del alumnado, es fundamental diseñar la enseñanza desde un enfoque universal, planificando de entrada metodologías, actividades, materiales y formas de participación diversas, en coherencia con el Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Sobre esa base común, cuando sea necesario, se deberán incorporar ajustes razonables y apoyos específicos, planificados, evaluables y coordinados, que permitan garantizar la participación y el progreso del alumnado sin desvincular su aprendizaje del marco ordinario del aula y del centro. En particular, cuando se requiera apoyo especializado, este debe

integrarse en la planificación del aula y del centro, garantizando su seguimiento y coordinación.

Antes de concretar otros perfiles profesionales, es fundamental remarcar el papel que pueden asumir los equipos de orientación, tanto los que forman parte del propio centro como los servicios externos o de zona que complementan su función. La orientación es clave para acompañar al profesorado en la identificación de barreras y facilitadores, apoyar la acción tutorial, contribuir a la mejora de la respuesta educativa y coordinar, cuando proceda, la intervención con otros sistemas y recursos comunitarios, evitando enfoques centrados únicamente en el caso individual.

Además, es deseable que los centros educativos cuenten con una estructura de apoyos a la inclusión estable, flexible y multidisciplinar, organizada por funciones de apoyo transversales, que permita abordar de manera eficaz la diversidad de necesidades del alumnado y del propio centro. Esta estructura no debe entenderse como un equipo separado o con entidad diferenciada del resto, sino como una forma de organización y coordinación del conjunto de profesionales que intervienen en el centro, con el liderazgo técnico y pedagógico de la orientación y en estrecha colaboración con el equipo docente. Se articula en torno a los perfiles ya regulados del sistema educativo, en especial los equipos de orientación y el profesorado de apoyo, y se complementa, cuando sea necesario, con otros perfiles profesionales de apoyo, mediación y acompañamiento, en coordinación con servicios internos o externos y con los recursos comunitarios del territorio.

En esta lógica, el profesorado de apoyo especialista (pedagogía terapéutica/educación inclusiva) desarrolla una función de orientación, asesoramiento y colaboración con el profesorado y la tutoría para ajustar la respuesta educativa y favorecer la participación de todo el alumnado, sin sustituir la responsabilidad docente ordinaria. Del mismo modo, el profesorado de audición y lenguaje aporta apoyo especializado para el alumnado con dificultades en el lenguaje o en la comunicación, desde un enfoque educativo y funcional. Junto a ello, pueden resultar pertinentes figuras como educadoras y educadores sociales y otros perfiles socioeducativos (el profesorado de servicios a la comunidad, mediación intercultural, comunitaria, integración social o animación sociocultural), con especial atención al acompañamiento de familias en situación de vulnerabilidad, la prevención del absentismo y la mejora de la comunicación escuela–entorno, incluyendo cuando proceda perfiles reconocidos por colectivos concretos.

En determinados casos, y de acuerdo con las necesidades detectadas, los centros deberán disponer de acceso coordinado

a apoyos especializados adicionales, por ejemplo, logopedia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicología educativa, enfermería escolar u otros, garantizando siempre su integración en la vida del aula y del centro y la accesibilidad comunicativa y lingüística (incluidos, cuando proceda, intérpretes de lengua de signos, mediadores comunicativos u otros recursos).

En los últimos años han emergido, además, necesidades vinculadas al bienestar emocional y la salud mental, especialmente en la adolescencia. Sin desplazar la mirada hacia enfoques clínicos, resulta pertinente que los centros puedan contar con apoyos y asesoramiento adecuados, en coordinación con otros sistemas, para prevenir, acompañar y sostener trayectorias escolares inclusivas y seguras. En estos casos, resulta imprescindible reforzar la coordinación con los servicios sociales y sanitarios, estableciendo protocolos compartidos de actuación que aseguren la atención necesaria durante el horario escolar y la continuidad educativa cuando existan necesidades sociosanitarias relevantes.

La asignación de estos perfiles en cada centro debe basarse en criterios integrales que consideren no solo el número total de alumnado, sino también las barreras para el aprendizaje y la participación identificadas y la complejidad de las necesidades de apoyo educativo, la concentración de alumnado con estas necesidades, la presencia de alumnado en situación de vulnerabilidad socioeducativa, las características socioculturales del entorno, la etapa educativa, los recursos comunitarios disponibles, los proyectos de innovación inclusiva y la estabilidad de las plantillas. Esta mirada permite avanzar desde una lógica centrada casi exclusivamente en ratios hacia una asignación más estratégica, equitativa y eficaz. Esta asignación debe favorecer, además, la estabilidad y continuidad de los profesionales de apoyo y orientación, evitando rotaciones frecuentes que interrumpen procesos educativos, dificultan la coordinación docente y debilitan la relación con el alumnado y las familias.

Para ello, resulta necesario precisar el alcance y las fórmulas de provisión de los apoyos (dentro del centro y en coordinación con servicios externos cuando proceda), asegurando que se integren en la planificación del aula y del centro y no se traduzcan en actuaciones fragmentadas o paralelas. A estos efectos, las referencias a perfiles profesionales expresan necesidades que se van detectando para avanzar en una educación más inclusiva, sin pretender establecer un catálogo cerrado ni anticipar su adscripción administrativa o su incorporación a la plantilla orgánica de cada centro; lo relevante es garantizar el acceso a dichos perfiles y la coordinación necesaria, en equipos internos,

externos o de zona, para que los apoyos resulten coherentes y sostenibles.

Finalmente, para que el incremento y la reorganización de recursos se traduzcan en mejoras reales, resulta esencial incorporar mecanismos de transparencia, seguimiento y evaluación del impacto de la asignación y del uso de los recursos personales. La rendición de cuentas debe entenderse como un instrumento para la mejora continua: identificar desequilibrios territoriales, aprender de experiencias eficaces y ajustar progresivamente los criterios para garantizar equidad y calidad en todos los centros.

2. Áreas estratégicas

2.1. Dotación y organización de los recursos personales

En los últimos años se ha producido un incremento de los recursos personales destinados a atender la diversidad del alumnado y a mejorar los procesos de inclusión. Además, en algunas comunidades autónomas se han incorporado perfiles especializados menos habituales hasta ahora, como educadores y educadoras sociales, mediadores y mediadoras interculturales y otros perfiles de intermediación cultural, integradores/as sociales, auxiliares educativos o de integración, logopedas, fisioterapeutas, terapeutas ocupacionales o profesionales vinculados al bienestar emocional, con el propósito de garantizar unos mínimos comunes y mejorar las ratios de profesorado y de profesionales de apoyo.

Este esfuerzo ha ampliado las posibilidades de acompañamiento y atención educativa, permitiendo a los centros contar con equipos más diversos y con mayor capacidad para responder de forma integral a las necesidades del alumnado, incluyendo las necesidades derivadas de la diversidad cultural y lingüística. Para maximizar su impacto, estos recursos deben organizarse con apoyos integrados en el aula, flexibilidad en su distribución y estabilidad suficiente de las plantillas, de modo que se consoliden prácticas inclusivas sostenidas en el tiempo. En este sentido, la incorporación de profesionales de apoyo cobra mayor sentido cuando se vincula a procesos de mejora del centro (proyecto educativo, plan de atención a la diversidad, planes de convivencia y bienestar, y planes de mejora), evitando un uso meramente asistencial o puntual, garantizándose, además la coordinación con tutoría y equipos docentes, así como tiempos protegidos para planificar la mejora de la respuesta educativa.

Junto a lo anterior, se constata la necesidad de incorporar, cuando resulte pertinente, figuras de mediación para colectivos específicos, de forma que contribuyan a una intervención eficaz en los asuntos que lo requieran.

2.2. Modelos de orientación y asesoramiento psicopedagógico

Los modelos de orientación y asesoramiento psicopedagógico han evolucionado hacia enfoques más inclusivos, preventivos y colaborativos, orientados a promover la participación, el aprendizaje y el desarrollo integral de todo el alumnado. Esta transformación amplía su papel más allá de la atención individual, situando la orientación como un recurso clave para acompañar a los equipos docentes, fortalecer la acción tutorial, apoyar la toma de decisiones educativas y profesionales y la colaboración con familias y servicios comunitarios. Este enfoque resulta especialmente relevante para sostener transiciones inclusivas hacia estudios posteriores, formación profesional y empleo.

2.3. Criterios de asignación de recursos personales

Los criterios de asignación de recursos personales, ordinarios y extraordinarios se vinculan a ratios de alumnado general y de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo. Este enfoque ha permitido cierta objetividad y equidad en la distribución, ampliando el alumnado que puede beneficiarse de apoyos (no solo alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo, sino también alumnado en situación de vulnerabilidad) y reforzando la atención especializada en los centros.

En algunas comunidades autónomas ya se han incorporado criterios adicionales, como la concentración de alumnado en situación de vulnerabilidad, las características socioculturales del entorno o la implantación de proyectos de innovación inclusiva, avanzando hacia una asignación más estratégica. Asimismo, en determinados contextos se ha reforzado la coordinación sociosanitaria, mediante la planificación de la atención con centros de salud.

En cualquier caso, la ratio alumno/profesional constituye una variable estructural clave para la atención educativa y debe reducirse de manera significativa allí donde sea insuficiente, lo que exige aumentar el número de especialistas y de equipos de apoyo.

3. Objetivos específicos

1. Avanzar hacia un incremento del personal docente en los centros educativos para la mejora de la educación inclusiva.

Se trata de hacer viables medidas como la reducción de ratios, la codocencia, los agrupamientos flexibles/multinivel y tiempos estables de coordinación y planificación.

2. Avanzar hacia la incorporación de los recursos personales de asesoramiento psicopedagógico y los profesionales de apoyo a los centros.

Este incremento debe orientarse a que los centros dispongan de equipos multidisciplinares estables (orientación y apoyos especializados) capaces de acompañar al profesorado y al alumnado desde una mirada integral y preventiva, incorporando perfiles complementarios cuando sea necesario

3. Establecer criterios claros para la asignación complementaria de profesorado de las diferentes áreas, materias, módulos profesionales y de profesionales de asesoramiento y apoyo.

La asignación debe ir más allá de las ratios, incorporando criterios de equidad territorial, complejidad educativa, contexto socioeconómico, recursos del entorno, etapa educativa, estabilidad de plantillas y proyectos de mejora.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Avanzar hacia un incremento del personal docente en los centros educativos para la mejora de la educación inclusiva

1. Análisis sistemático de las necesidades de los centros para la mejora de la respuesta a las necesidades de todo el alumnado desde la perspectiva de la inclusión.

2. Dotación de recursos adicionales de profesorado vinculada a las necesidades detectadas para favorecer la eliminación de barreras para el aprendizaje.

3. Dotación de recursos adicionales para apoyar cambios organizativos y metodológicos (reducción de ratios, codocencia, grupos flexibles y multinivel cuando proceda), incorporando dispositivos de acompañamiento profesional como mentoría, observación entre iguales y redes internas de intercambio de experiencias y apoyo entre docentes, para mejorar la educación inclusiva.

4. Regulación de espacios y tiempos para la coordinación de docentes que desarrollan proyectos y acciones de

mejora de la educación inclusiva y con los profesionales de asesoramiento psicopedagógico y apoyo del centro.

5. Impulso de la estabilidad de las plantillas vinculadas a proyectos de mejora inclusiva para consolidar equipos, fortalecer las prácticas de codocencia y asegurar el seguimiento y evaluación de las medidas.

Objetivo 2. Avanzar hacia un incremento de los recursos personales de asesoramiento psicopedagógico y profesionales de apoyo

1. Asignación de recursos personales de asesoramiento y apoyo basada en una visión integral en la que se contemplen las características generales del centro, los planes y programas que se pongan en marcha, las barreras identificadas y las necesidades del alumnado, integrando criterios complementarios como la vulnerabilidad social, la complejidad del entorno y la estabilidad de las plantillas.

2. Avanzar hacia la incorporación de nuevos perfiles profesionales de apoyo, acompañamiento y mediación en función de las necesidades emergentes y de las demandas de los centros y del alumnado, garantizando una organización orientada al apoyo dentro del aula. Estos perfiles podrán prestarse mediante equipos del propio centro o servicios externos, y podrán incluir, entre otros, educación social, integración social, animación sociocultural, mediación intercultural y comunitaria, mediación comunicativa, auxiliares educativos o de educación especial, intérpretes de LSE, logopedia, fisioterapia, terapia ocupacional, psicología educativa o apoyo de enfermería escolar, en coordinación con el equipo docente y los equipos de orientación, con protocolos de coordinación definidos

3. Impulso de los equipos de coordinación y al trabajo conjunto con los centros de educación especial como centros de referencia y apoyo para el profesorado y resto de profesionales.

4. Establecimiento de criterios de organización y funcionamiento de los recursos de asesoramiento y apoyo (internos y externos) que optimicen la eficiencia y la equidad, definiendo una cartera de servicios y estableciendo indicadores que permitan medir el impacto de las diferentes actuaciones.

5. Determinación de procedimientos, tiempos y espacios para una coordinación más eficiente de los servicios de asesoramiento y apoyo, internos y externos, que favorezcan respuestas ágiles, coherentes y preventivas en los centros.

Objetivo 3. Establecer criterios claros para la asignación complementaria de profesorado de las diferentes áreas, materias, módulos profesionales y de profesionales de asesoramiento y apoyo

1. Establecimiento de criterios complementarios para la asignación de recursos personales a los centros que integren variables como las ratios, el tamaño del centro, el contexto socioeconómico, los recursos del entorno, las características de cada etapa educativa, la complejidad de las necesidades del alumnado, criterios de equidad territorial, la estabilidad de las plantillas y la valoración del proyecto de mejora del centro, incorporando indicadores de uso y efectividad y el reconocimiento público del compromiso con la diversidad y los retos de necesidades complejas.

2. Seguimiento y revisión periódica de las necesidades de recursos adicionales en función de nuevos programas e iniciativas de mejora de la educación inclusiva, y de la evolución de los indicadores definidos.

3. Promoción de consensos entre los centros y la administración educativa respecto al análisis de necesidades y las características de los recursos personales adicionales asignados, garantizando criterios comunes y margen de adaptación al contexto.

4. Impulso, en el marco de los mecanismos de cooperación entre administraciones educativas, del establecimiento de criterios y parámetros comunes que orienten la dotación de profesorado de las diferentes áreas, materias, módulos profesionales, profesionales de la orientación y del apoyo especializado con el fin de reducir desigualdades territoriales y asegurar una dotación adecuada en todos los centros, manteniendo la flexibilidad necesaria para atender a la diversidad de contextos.

7.6. Ámbito 6. Orientación y acción tutorial. El papel de la evaluación psicopedagógica

1. Introducción

La orientación educativa, académica y profesional, junto con la acción tutorial, constituyen un pilar esencial del sistema educativo para garantizar el derecho a una educación inclusiva,

equitativa y de calidad en todas las etapas del sistema educativo. La orientación se configura como una función estructural del sistema educativo, encaminada a acompañar los procesos de aprendizaje, desarrollo personal, toma de decisiones y transición a lo largo de la trayectoria educativa y vital de todo el alumnado.

Desde un enfoque de derechos, la orientación se concibe como un proceso preventivo, contextual y sistémico orientado a la identificación de barreras y a la potenciación de facilitadores para el aprendizaje, la participación y el bienestar. En este marco, la evaluación psicopedagógica se configura como una herramienta pedagógica al servicio de la mejora educativa, alejándose de modelos centrados exclusivamente en la categorización individual o en la intervención reactiva.

La acción tutorial adquiere un papel central como espacio pedagógico y colaborativo privilegiado para el acompañamiento directo del alumnado en sus procesos de aprendizaje, desarrollo personal y toma de decisiones. La tutoría constituye un eje clave para fortalecer la convivencia, la equidad, la participación y la continuidad de las trayectorias educativas, especialmente en los momentos de transición entre etapas.

Por tanto, un modelo de orientación basado en el liderazgo pedagógico compartido y en el trabajo colaborativo como principio estructural es imprescindible para diseñar actuaciones coherentes, anticipatorias y ajustadas a la diversidad real del centro. Para ello, se requieren condiciones organizativas adecuadas, tiempos protegidos de coordinación y dotaciones profesionales estables que consoliden la orientación y la acción tutorial como funciones integradas en la gobernanza democrática del centro.

En coherencia con un enfoque de planificación universal del currículo, la orientación y la acción tutorial contribuyen a la construcción de entornos educativos accesibles, flexibles y emocionalmente seguros. Referentes pedagógicos como el Diseño Universal para el Aprendizaje pueden orientar la identificación preventiva de barreras y la ampliación de oportunidades de aprendizaje, dentro de una estrategia más amplia de mejora institucional que sitúe la diversidad como condición inherente y no como excepción.

En este marco, la evaluación psicopedagógica se configura como una herramienta pedagógica al servicio de la mejora educativa, por lo que resulta necesario avanzar desde su concepción tradicional hacia un enfoque sociopsicopedagógico que incorpore de manera explícita las dimensiones contextuales, relacionales y organizativas que influyen en el aprendizaje y la participación. Este cambio supone desplazar el foco desde

la identificación de déficits hacia la detección de barreras y facilitadores en el entorno educativo, integrando la evaluación en un proceso colaborativo orientado a la mejora pedagógica y a la garantía del derecho a una educación inclusiva.

Se plantea, por tanto, una reorientación estratégica de la función orientadora y tutorial como elemento estructural del proyecto educativo de centro. Desde una lógica preventiva, colaborativa y basada en derechos, la orientación y la tutoría se configuran como palancas de transformación pedagógica y equidad, garantizando que la presencia, la participación y el progreso de todo el alumnado se sitúen en el núcleo de la acción educativa.

2. Áreas estratégicas

2.1. La orientación como motor de transformación pedagógica en los centros educativos

Los servicios de orientación, la acción tutorial y la evaluación psicopedagógica ocupan una posición estratégica en la garantía del derecho a una educación inclusiva. Sin embargo, el incremento de la diversidad y la creciente complejidad de los contextos educativos evidencian la necesidad de reconfigurar el modelo vigente. Persisten enfoques centrados en la intervención individual y reactiva que limitan el potencial transformador de la orientación como función estructural del sistema educativo, orientada a la prevención, la colaboración y la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación.

En la práctica, persisten desigualdades en la dotación, estabilidad y alcance de los servicios de orientación entre territorios y etapas educativas, así como una concepción predominantemente reactiva y centrada en la derivación individual. En muchos contextos, la intervención orientadora continúa vinculándose prioritariamente a la emisión de informes y a la gestión administrativa de apoyos, lo que reduce su potencial pedagógico y limita su contribución a la transformación de las prácticas educativas. Esta orientación centrada en el caso individual dificulta el desarrollo de un modelo preventivo, colaborativo y contextualizado, capaz de identificar barreras en los entornos de aprendizaje y de impulsar respuestas sistémicas en el conjunto del centro.

Frente a este escenario, la evidencia internacional apunta hacia modelos de orientación integrados en la dinámica pedagógica del centro, centrados en la identificación de barreras y facilitadores del aprendizaje y la participación, y orientados a fortalecer la capacidad inclusiva de los equipos docentes. Ello exige consolidar un enfoque de liderazgo distribuido, trabajo en red y corresponsabilidad profesional, en colaboración con otros

profesionales, las familias y el propio alumnado. Esta integración exige una articulación efectiva entre orientación, planificación curricular y acción tutorial, evitando la fragmentación entre evaluación, currículo y acompañamiento educativo.

2.2. La evaluación sociopsicopedagógica como proceso al servicio de la inclusión

La evaluación psicopedagógica desempeña una función estratégica en la toma de decisiones educativas y en la garantía del derecho a la educación inclusiva. No obstante, en la práctica persisten enfoques centrados en la clasificación, la categorización o la derivación, que pueden reforzar lógicas deficitarias y respuestas fragmentadas.

En numerosos contextos, la evaluación continua orientándose más hacia la emisión de informes formales que hacia la construcción compartida de respuestas pedagógicas contextualizadas. Esta dinámica puede contribuir a procesos de etiquetado prematuro y a una dependencia excesiva de medidas individualizadas, en lugar de promover una mirada preventiva que identifique barreras del entorno y facilite ajustes desde el inicio.

2.3. La acción tutorial como espacio pedagógico y de acompañamiento personal clave para la inclusión

La acción tutorial constituye un eje pedagógico esencial para el acompañamiento académico, personal y social del alumnado, para la construcción de culturas escolares inclusivas y para garantizar la coherencia entre el acompañamiento personal, la planificación curricular y los procesos de evaluación. No obstante, con frecuencia continúa asociándose de manera restrictiva a la figura del tutor o tutora y a espacios temporales específicos, lo que limita su alcance transformador. Esta concepción reduce la tutoría a una función individual y fragmentada, desvinculada del conjunto del proyecto educativo y de la práctica cotidiana del claustro.

Desde una perspectiva inclusiva y organizativa, la acción tutorial debe entenderse como una responsabilidad compartida, articulada desde un liderazgo distribuido y corresponsable. Acompañar, orientar y generar vínculos de confianza no es una función exclusiva de la tutoría formal, sino una dimensión transversal de la práctica docente y de la cultura organizativa del centro.

Cuando la acción tutorial se integra de manera estructural en la organización del centro, coordinada con los servicios de orientación y apoyada por el equipo directivo, se convierte en una herramienta clave para prevenir dificultades, reforzar el

sentido de pertenencia, acompañar transiciones y sostener trayectorias educativas exitosas. Por el contrario, cuando carece de tiempos, estructuras y liderazgo compartido, su impacto se diluye y se dificulta su contribución a la equidad y a la inclusión.

3. Objetivos específicos

1. Configurar los servicios de orientación y apoyo como motor pedagógico de transformación inclusiva en los centros educativos, desde un modelo colaborativo preventivo y basado en derechos.

Se pretende consolidar la orientación como una función estructural del centro y del sistema educativo, no limitada a la intervención reactiva ni a la gestión administrativa de casos. Busca reforzar su papel como liderazgo pedagógico , integrado en la planificación y en la toma de decisiones colegiadas, para impulsar respuestas inclusivas basadas en la identificación de barreras y facilitadores.

2. Reorientar la evaluación psicopedagógica para consolidarla como un proceso sociopsicopedagógico, contextual y al servicio de la eliminación de barreras y la mejora educativa.

Promueve transformar la evaluación psicopedagógica en un proceso integral y colaborativo que supere enfoques centrados en el déficit, la categorización o la derivación, y que se vincule de forma directa con la mejora de los contextos de aprendizaje. Persigue situar el foco en el análisis de las condiciones sociales, emocionales, culturales, relacionales y organizativas que influyen en la participación y el progreso, incorporando una mirada preventiva y universal desde las primeras etapas.

3. Fortalecer la acción tutorial como función compartida y estructural del centro, integrada en el liderazgo distribuido y orientada al acompañamiento integral del alumnado.

La tutoría debe ser un eje vertebrador del proyecto educativo, superando una concepción puntual o vinculada exclusivamente a la figura del tutor o tutora. Busca consolidar la acción tutorial como una responsabilidad compartida del conjunto del profesorado, coordinada con la orientación y sostenida por estructuras organizativas y tiempos estables de planificación y seguimiento. Se orienta al acompañamiento integral del alumnado, reforzando también la corresponsabilidad con las familias y la participación del propio alumnado.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Configurar los servicios de orientación y apoyo como motor pedagógico de transformación inclusiva en los centros educativos, desde un modelo colaborativo preventivo y basado en derechos.

1. Dotación suficiente, estable y equitativa de los equipos y departamentos de orientación en las etapas educativas de infantil, primaria y secundaria, asegurando presencia efectiva, continuidad profesional, equidad territorial y cobertura prioritaria en contextos con mayores barreras para el aprendizaje y la participación.

2. Impulso de la orientación como liderazgo inclusivo y función pedagógica central, orientada al acompañamiento del alumnado en sus procesos de aprendizaje, desarrollo personal y toma de decisiones, reforzando el asesoramiento pedagógico, organizativo y ético al profesorado, a los equipos directivos y a las familias.

3. Integración estructural, colegiada e interdisciplinar de la función orientadora en el diseño pedagógico del centro, garantizando su participación efectiva en órganos de gobierno colegiados y de coordinación docente, así como tiempos y condiciones organizativas para la planificación compartida, la toma de decisiones colegiadas, la coordinación y el acompañamiento de nuevos profesionales.

4. Fomento del trabajo en red y del aprendizaje profesional compartido entre servicios de orientación y centros educativos, promoviendo comunidades profesionales de aprendizaje para el intercambio de experiencias, recursos y estrategias ajustadas a la diversidad de contextos, y fortaleciendo los procesos de apoyo horizontal y mejora continua.

5. Fortalecimiento de la coordinación interprofesional y comunitaria y de la participación corresponsable de familias y alumnado, articulando la colaboración con otros perfiles educativos, sociales y sanitarios desde un enfoque preventivo e integral.

6. Desarrollo de un sistema de formación y actualización permanente del personal de orientación, orientado a reforzar su papel pedagógico y transformador.

7. Refuerzo del acompañamiento de la inspección educativa en la consolidación de modelos inclusivos de orientación.

Objetivo 2. Reorientar la evaluación psicopedagógica para consolidarla como un proceso sociopsicopedagógico, contextual y al servicio de la eliminación de barreras y la mejora educativa.

1. Adopción de un modelo de evaluación sociopsicopedagógica que priorice el análisis de los contextos de aprendizaje, las interacciones educativas y las condiciones sociales, culturales, emocionales, sanitarias y organizativas que inciden en la participación del alumnado, superando enfoques centrados en el déficit y reduciendo la dependencia de categorías diagnósticas como eje explicativo principal.

2. Implementación de prácticas de evaluación preventiva y universal desde las primeras etapas educativas, mediante el desarrollo y uso de herramientas e instrumentos inclusivos, accesibles y orientados a la acción pedagógica, que permitan identificar barreras y facilitadores del aprendizaje, planificar apoyos desde el inicio y disminuir la intervención reactiva individualizada.

3. Incorporación estructural de la voz del alumnado en los procesos de evaluación, garantizando su participación activa en la identificación de barreras, en la valoración de apoyos y en la toma de decisiones que afectan a su trayectoria educativa.

4. Establecimiento de protocolos de seguimiento longitudinal y acompañamiento en las transiciones educativas, asegurando la continuidad de apoyos entre etapas y hacia la formación profesional o la vida adulta.

Objetivo 3. Fortalecer la acción tutorial como función compartida y estructural del centro, integrada en el liderazgo distribuido y orientada al acompañamiento integral del alumnado.

1. Integración estructural de la acción tutorial en el proyecto educativo y en la planificación de centro, garantizando su coherencia con el currículo, la orientación y las medidas organizativas inclusivas.

2. Reconocimiento de la acción tutorial como responsabilidad compartida del conjunto del profesorado, promoviendo un modelo de liderazgo distribuido que supere su identificación exclusiva con la figura del tutor o tutora.

3. Garantía de tiempos, espacios y condiciones organizativas estables para el desarrollo de la acción tutorial, asegurando la planificación, coordinación y seguimiento sistemático del acompañamiento al alumnado.

4. Desarrollo de planes de acción tutorial orientados a la prevención de barreras, al bienestar emocional, a la convivencia y a la construcción del proyecto personal y

académico del alumnado, desde una perspectiva inclusiva y basada en derechos.

5. Incorporación activa de las familias y del propio alumnado en los procesos tutoriales, reforzando la corresponsabilidad educativa y la participación informada en la toma de decisiones.

6. Impulso de formación específica en acción tutorial inclusiva, vinculada al acompañamiento socioemocional, la orientación académica y profesional, la prevención del abandono y la promoción de trayectorias educativas continuas y ajustadas a los proyectos de vida.

7.7. Ámbito 7. Formación inicial y permanente del personal docente y de otros profesionales de los centros educativos

1. Introducción

Este ámbito se centra en la formación inicial y continua del personal docente y de otros profesionales que intervienen en los centros educativos como pilar fundamental para avanzar hacia un sistema educativo más equitativo, inclusivo y de calidad. Desde esta perspectiva, la formación se concibe como un proceso continuo a lo largo de toda la carrera profesional, orientado no solo al desarrollo individual, sino también a la transformación de los centros educativos como organizaciones inclusivas.

Contar con profesionales bien preparados y apoyados no es solo una condición para el éxito escolar del alumnado, sino una inversión estratégica en la sostenibilidad y calidad del sistema educativo. El personal docente y los demás profesionales que intervienen en los centros constituyen agentes clave en la transformación educativa, y su influencia sobre la trayectoria del alumnado puede contribuir de manera decisiva a reducir desigualdades estructurales y generar oportunidades de aprendizaje más equitativas. Para ello, requieren una cualificación sólida, un entorno institucional que respalde su labor y un sistema que proporcione apoyo profesional continuo, favoreciendo una práctica basada en la evidencia, reflexiva, colaborativa y orientada a garantizar el aprendizaje, la participación y el bienestar de todo el alumnado.

Las administraciones públicas, en el marco de sus competencias, están llamadas a desplegar políticas que atraigan y sostengan perfiles con capacidad, competencia y compromiso social, y que garanticen su formación a lo largo de toda la carrera profesional. Esta orientación implica revisar críticamente qué se entiende por competencias profesionales adecuadas, incorporando criterios vinculados a la ética pública, la responsabilidad social y el compromiso con la educación inclusiva. Asimismo, la formación inicial y continua debe configurarse como una palanca decisiva para la transformación de los centros en espacios inclusivos y de calidad, fortaleciendo la conexión entre teoría y práctica y asegurando que las experiencias formativas contribuyan de manera efectiva a la mejora institucional y a la rendición de cuentas sobre su impacto.

Desde este marco, la formación ha de propiciar que el personal docente y los demás profesionales que intervienen en los centros educativos sean capaces de generar entornos inclusivos, accesibles, seguros y emocionalmente sostenibles, diseñar propuestas educativas para todos y todas y no desde enfoques compensatorios, construir marcos interpretativos sólidos sobre la diversidad desde el modelo social y de derechos, desplegar estrategias pedagógicas que garanticen la participación y el aprendizaje en contextos ordinarios, trabajar de manera coordinada con las familias y otros agentes y reflexionar sistemáticamente sobre el impacto de su práctica en el bienestar y el progreso del alumnado. Todo ello incorporando una perspectiva que articule justicia social, equidad, sostenibilidad y respeto a la diversidad lingüística, cultural y social, reforzando la función comunitaria de la educación y la corresponsabilidad institucional.

Desde esta mirada estructural y comprometida, este ámbito asume que fortalecer la formación del personal docente y de otros profesionales del sistema educativo, así como promover condiciones equitativas en el acceso y desarrollo de la función pública educativa dentro del marco competencial correspondiente, es indispensable para garantizar que ningún alumno ni ninguna alumna quede excluido de su derecho a aprender, participar y prosperar en el entorno educativo. La formación profesional inclusiva no se concibe, por tanto, como una dimensión técnica aislada, sino como un componente estratégico de política pública orientado a consolidar un sistema educativo basado en derechos, equidad y calidad para todos y todas con capacidad real de transformación en los centros.

2. Áreas estratégicas

2.1. Revisión de los procedimientos de admisión a la formación docente

El fortalecimiento del acceso a los estudios de formación del personal docente y de otros profesionales educativos que intervienen en los centros constituye una oportunidad estratégica para consolidar una profesión de calidad, socialmente valorada y comprometida con la equidad y la inclusión. La experiencia internacional muestra que los sistemas que cuentan con procesos de admisión más específicos y alineados con el perfil profesional requerido logran atraer perfiles diversos, motivados y con vocación de servicio público, elevando el prestigio y la preparación de la profesión. Estos modelos permiten valorar no solo el rendimiento académico, sino también competencias clave para el desempeño en contextos educativos complejos, como la capacidad de trabajo colaborativo, la sensibilidad hacia la diversidad, la motivación pedagógica, el pensamiento crítico y el compromiso ético con el derecho a la educación.

2.2. Integración de la educación inclusiva en la formación inicial

Reforzar la integración de la educación inclusiva en la formación inicial del personal docente y de otros profesionales educativos constituye una oportunidad estratégica para consolidar planes de estudio plenamente coherentes con los principios de justicia social, equidad y garantía del derecho a la educación. La normativa vigente y el perfil competencial del alumnado establecidos en la LOMLOE se alinean con estos valores. Sin embargo, la evidencia recogida indica que su desarrollo curricular efectivo continúa siendo desigual, fragmentado y, en muchos casos, insuficientemente sistemático.

La formación inicial, tanto en los grados en Educación Infantil y Primaria como en el Máster de Formación del Profesorado de Educación Secundaria, debería configurarse como un espacio estructural de construcción de marcos interpretativos sólidos sobre diversidad, accesibilidad, participación y aprendizaje, evitando que la inclusión quede reducida a contenidos periféricos o especializados o circunscrita exclusivamente a determinadas menciones o asignaturas optativas.

2.3. Fortalecimiento de la profesión docente

La consolidación de una función educativa reconocida, cualificada y orientada al compromiso con el derecho a la educación inclusiva representa una inversión estratégica en la sostenibilidad del sistema y en su capacidad de respuesta ante contextos de creciente complejidad y diversidad. Desde un enfoque inclusivo, la profesión no puede entenderse únicamente en términos de desempeño individual, sino como una responsabilidad colegiada y ética orientada a garantizar la participación, el aprendizaje y el bienestar de todo el alumnado.

En este sentido, su fortalecimiento implica reforzar su identidad pedagógica, su capacidad de reflexión crítica, su autonomía profesional fundamentada en evidencia, su capacidad de trabajo interdisciplinar y su compromiso con la mejora continua.

2.4. Formación continua y redes profesionales colaborativas

El fortalecimiento de la formación continua del personal docente y de otros profesionales educativos que intervienen en los centros constituye una dimensión estratégica para consolidar una cultura profesional orientada a la mejora permanente, la equidad y la educación inclusiva. En un contexto de creciente complejidad social, cultural y pedagógica, resulta necesario avanzar hacia un modelo de desarrollo profesional coherente, basado en evidencia, contextualizado y alineado con los principios del sistema educativo inclusivo. Desde esta perspectiva, la formación permanente no puede concebirse como un conjunto de acciones aisladas o voluntaristas, sino como un proceso estructural vinculado a los proyectos educativos de centro, a la reflexión sobre la práctica y a la mejora institucional. Su finalidad debe ser fortalecer la capacidad colectiva de los equipos para identificar barreras, diseñar apoyos y construir respuestas educativas inclusivas de forma colaborativa.

3. Objetivos específicos

1. Colaborar en la mejora de la formación inicial del personal docente y de otros profesionales que intervienen en los centros educativos desde un enfoque inclusivo.

Establecer una coordinación institucional que permita alinear la ordenación y actualización de las titulaciones universitarias vinculadas al ejercicio profesional en los centros educativos con las prioridades del sistema en materia de equidad e inclusión. Persigue garantizar coherencia entre el perfil profesional de egreso y las necesidades reales de los centros, promover la integración transversal del enfoque inclusivo en los planes de estudio y consolidar un modelo de prácticum orientado a prácticas inclusivas en contextos reales, fortaleciendo la corresponsabilidad entre universidades y centros educativos y la calidad formativa de las prácticas.

2. Avanzar hacia el refuerzo de la estabilidad y el reconocimiento profesional del personal docente y de otros profesionales que intervienen en los centros educativos.

Impulsar un marco estructural que favorezca, en la medida de lo posible, la consolidación de equipos profesionales cohesionados, con alto grade de estabilidad y comprometidos con proyectos educativos inclusivos sostenibles. Se orienta a promover medidas que reduzcan la temporalidad, fortalecer incentivos para contextos de mayor complejidad, garantizar la igualdad de oportunidades y la accesibilidad en los procesos selectivos dentro del marco normativo estatal, y dignificar la función social de los profesionales del sistema educativo como agentes clave de transformación inclusiva.

3. Impulsar una formación continua articulada con la mejora institucional y orientada a la inclusión.

Integrar la formación continua como dimensión estructural de los procesos de mejora de los centros educativos, asegurando que esté precedida por diagnósticos basados en evidencia y vinculada a objetivos institucionales de equidad, participación y aprendizaje. Pretende consolidar modalidades formativas contextualizadas y colaborativas, incorporar la inclusión como eje transversal en todas las acciones formativas, garantizar tiempos protegidos para el desarrollo profesional y diseñar itinerarios diferenciados de especialización que fortalezcan el liderazgo pedagógico inclusivo en los distintos niveles de responsabilidad del sistema.

4. Fortalecer estructuras colaborativas y redes profesionales desde una lógica interdisciplinar.

Consolidar una arquitectura estable de colaboración profesional que integre al personal docente y a otros profesionales del centro como comunidad de aprendizaje orientada a la inclusión. Se busca institucionalizar estructuras permanentes de trabajo colaborativo, promover redes intercentros, aprovechar estratégicamente programas internacionales para la formación compartida y la movilidad profesional, y fortalecer alianzas con universidades que favorezcan la investigación aplicada, la innovación pedagógica y la transferencia bidireccional de conocimiento en clave inclusiva.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Colaborar en la mejora de la formación inicial del personal docente y de otros profesionales que intervienen en los centros educativos desde un enfoque inclusivo.

1. Establecimiento de mecanismos estables de coordinación interministerial y con las comunidades autónomas, que incorpore, en su caso, a las universidades, para incluir en la

ordenación y actualización de las titulaciones de grado, del Máster de Formación del Profesorado y de otras titulaciones vinculadas a profesionales que intervienen en los centros educativos, las prioridades del sistema en materia de equidad, accesibilidad e inclusión.

2. Colaboración institucional para integrar de forma transversal y sistemática el enfoque de educación inclusiva en los planes de estudio de las titulaciones habilitantes para el ejercicio docente y de aquellas que cualifican a otros profesionales que desarrollan su labor en los centros educativos.

3. Definición de un modelo común de prácticum orientado a prácticas inclusivas en centros educativos, en coordinación con las administraciones educativas y las universidades. Este modelo deberá favorecer la interacción formativa con el conjunto de profesionales implicados en la respuesta educativa del centro bajo criterios de calidad y supervisión.

4. Establecimiento de criterios comunes para la formación y selección de centros de prácticas comprometidos con la educación inclusiva. Estos centros deberán evidenciar prácticas pedagógicas coherentes con el enfoque inclusivo, promover el trabajo interdisciplinar y desarrollar procesos sistemáticos de mejora vinculados a la equidad y la participación de todo el alumnado con indicadores verificables y revisión periódica.

5. Impulso de acciones formativas para el acompañamiento del prácticum en clave inclusiva. Estas actuaciones reforzarán la coordinación entre universidades y centros educativos, consolidarán el prácticum como espacio estratégico de aprendizaje profesional situado y favorecerán la formación conjunta del personal docente y de otros profesionales del centro incluyendo orientaciones para la tutoría, la retroalimentación y la evaluación de competencias.

6. Incorporación de módulos específicos sobre ética, uso responsable y potencial pedagógico de la IA en la formación inicial y permanente.

Objetivo 2. Reforzar la estabilidad y el reconocimiento profesional del personal docente y de otros profesionales que intervienen en los centros educativos.

1. Impulso de medidas estructurales, en el marco de las competencias estatales y en coordinación con las comunidades autónomas, orientadas a reducir la temporalidad y favorecer la consolidación de equipos profesionales estables en los centros educativos. Estas medidas deberán contribuir a garantizar continuidad

pedagógica, cohesión de los equipos y sostenibilidad de los proyectos educativos inclusivos.

2. Desarrollo de marcos de incentivos que favorezcan, en la medida de lo posible, la estabilidad de los equipos profesionales en centros con mayores desafíos educativos y contextuales, asegurando condiciones que permitan desplegar procesos de mejora inclusiva sostenidos en el tiempo y reforzando la capacidad institucional del centro.

3. Incorporación, en el marco normativo básico estatal del acceso y la promoción en la función pública docente, de orientaciones dirigidas a garantizar la igualdad de oportunidades, la accesibilidad universal y la eliminación de barreras en los procesos selectivos y asegurando ajustes razonables cuando proceda.

4. Implementación de campañas institucionales de reconocimiento y sensibilización que visibilicen la diversidad profesional y refuercen la función social del personal docente y de otros profesionales del sistema educativo, contribuyendo a dignificar la profesión y a consolidar su atractivo como servicio público cualificado y comprometido con la inclusión.

5. Desarrollo de programas de bienestar y apoyo profesional en red que incluyan estrategias de prevención del desgaste profesional, promoción de la salud emocional, acompañamiento profesional y medidas organizativas que favorezcan el bienestar y la sostenibilidad profesional.

Objetivo 3. Impulsar una formación continua articulada con la mejora institucional y orientada a la inclusión.

1. Integración estructural de la formación continua en los planes de mejora de los centros educativos, previa realización de diagnósticos participativos y basados en evidencias sobre necesidades formativas.

2. Priorización de modalidades formativas contextualizadas, colaborativas y fundamentadas en evidencia, incorporando la inclusión como eje vertebrador transversal en todas las acciones formativas. La perspectiva inclusiva deberá integrarse en los contenidos, en las metodologías y en los mecanismos de evaluación del impacto en el centro incluyendo evidencias de transferencia a la práctica.

3. Garantía de tiempos protegidos dentro del horario laboral para la formación, la reflexión compartida y el trabajo colaborativo entre el personal docente y otros profesionales que intervienen en los centros educativos.

Esta medida constituye una condición estructural para el desarrollo profesional sostenible y para la consolidación de comunidades profesionales orientadas a la mejora inclusiva.

4. Diseño de itinerarios diferenciados de especialización en educación inclusiva según niveles de responsabilidad profesional (docencia, dirección, inspección y otros perfiles estratégicos), incorporando componentes de liderazgo pedagógico inclusivo, gestión del cambio y evaluación institucional desde un enfoque de derechos, y estableciendo mecanismos de acompañamiento profesional posteriores a la formación que faciliten la transferencia efectiva a la práctica y el seguimiento de resultados.

Objetivo 4. Fortalecer estructuras colaborativas y redes profesionales desde una lógica interdisciplinar.

1. Consolidación de estructuras permanentes de trabajo colaborativo en los centros educativos desde una lógica interdisciplinar. Estas estructuras deberán favorecer la planificación conjunta, el análisis compartido de barreras y el diseño coordinado de respuestas inclusivas, integrando al personal docente y a otros profesionales que intervienen en la acción educativa como comunidad profesional de aprendizaje con objetivos, roles y evidencias de avance compartidos.

2. Desarrollo de redes profesionales intercentros orientadas a la formación compartida y al intercambio sistemático de prácticas inclusivas basadas en evidencia. Estas redes promoverán el aprendizaje entre iguales, la mejora colectiva y la transferencia de conocimiento en torno a procesos de inclusión con mecanismos de documentación y difusión.

3. Aprovechamiento estratégico de redes internacionales y programas europeos, especialmente Erasmus+, como instrumentos para la formación compartida, la movilidad profesional y el intercambio de buenas prácticas en educación inclusiva, favoreciendo la internacionalización del desarrollo profesional y la actualización permanente de enfoques pedagógicos con criterios de aplicabilidad y retorno al centro.

4. Impulso de alianzas estructuradas entre centros educativos y universidades para el desarrollo profesional conjunto, la investigación aplicada y la innovación pedagógica orientada a la mejora institucional inclusiva, fortaleciendo la transferencia bidireccional de conocimiento entre el ámbito académico y el escolar y favoreciendo evaluaciones de impacto escalables.

7.8. Ámbito 8. Procedimientos de colaboración entre centros ordinarios y centros de educación especial

1. Introducción

El avance hacia la construcción de un sistema educativo más inclusivo requiere el establecimiento de puentes sólidos, estables y estructurados de colaboración entre los centros ordinarios y los centros de educación especial. La propia LOMLOE recoge esta orientación al disponer que el Gobierno, en colaboración con las Administraciones educativas, dote a los centros ordinarios de los recursos necesarios para atender a todo el alumnado, especialmente al alumnado con discapacidad, en las mejores condiciones posibles y, al mismo tiempo, impulse progresivamente la función de los centros de educación especial en centros de referencia y recursos especializados al servicio del sistema educativo en su conjunto. Ambas directrices responden al marco establecido por la Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) y por los Objetivos de Desarrollo Sostenible, que subrayan la importancia de garantizar el derecho de todo el alumnado a una educación inclusiva en condiciones de igualdad y no discriminación, prioritariamente en contextos ordinarios, con los apoyos necesarios.

Este ámbito parte de una concepción amplia de la inclusión, en la que la denominada "educación especial" no constituye un subsistema separado, sino un conjunto de recursos y saberes especializados al servicio del sistema ordinario. Como tal, se orienta a identificar y eliminar barreras, movilizar apoyos universales, naturales y especializados que permitan garantizar la presencia, la participación, el aprendizaje y bienestar de todo el alumnado en contextos ordinarios. De este modo, los centros de educación especial pueden y deben desempeñar un papel activo en el acompañamiento de los procesos de transformación escolar.

La colaboración entre centros ordinarios y centros de educación especial debe centrarse prioritariamente en el acompañamiento y la intervención en la propia aula ordinaria y en el contexto educativo habitual del alumnado, evitando traslados innecesarios y dinámicas que puedan poco inclusivas. Este enfoque favorece la construcción de respuestas educativas flexibles, accesibles y contextualizadas, y sitúa la cooperación profesional como palanca estratégica de mejora de la práctica docente y de adecuada implementación del currículo desde su base. Para que este potencial transformador se consolide de manera efectiva, la

acción colaborativa requiere un respaldo institucional explícito y sostenido por parte de las Administraciones educativas, que garantice las condiciones estructurales necesarias para su desarrollo efectivo, incluyendo el fortalecimiento de la red pública, la estabilidad de los equipos profesionales, una dotación suficiente y mecanismos formales de coordinación intercentros, en coherencia con los principios de la educación inclusiva. En este marco, la colaboración estructurada entre centros permite garantizar la continuidad de los apoyos y de la respuesta educativa a lo largo de las trayectorias educativas del alumnado, facilitando transiciones planificadas, acompañadas y evaluadas de manera conjunta, con la participación del propio alumnado y de sus familias. La implicación corresponsable de todos los agentes resulta esencial para construir respuestas educativas coherentes con las necesidades, expectativas y proyectos de vida de cada estudiante.

En el ámbito de la Formación Profesional, la organización modular y su estructura en grados, establecida por la Ley Orgánica 3/2022, ofrece un marco especialmente favorable para articular itinerarios formativos flexibles y personalizados. En este contexto, los centros de educación especial pueden desempeñar un papel relevante en la orientación del alumnado, en el diseño y seguimiento de planes individualizados de apoyo y en la participación en las transiciones entre los distintos grados de la FP, especialmente cuando se requiere una atención educativa más especializada. Esta colaboración contribuye a reforzar la continuidad de los procesos formativos y a mejorar las trayectorias educativas y profesionales desde un enfoque inclusivo y de equidad.

Por todo ello, la colaboración entre centros ordinarios y centros de educación especial constituye una condición estructural indispensable para que nadie quede atrás, y para garantizar el derecho efectivo de todo el alumnado a una educación inclusiva, mediante estrategias compartidas, corresponsabilidad institucional y un compromiso sostenido de toda la comunidad educativa. La intención de este ámbito no es sustituir funciones ni imponer modelos únicos, sino generar sinergias que fortalezcan un sistema educativo más cohesionado, flexible y corresponsable, capaz de dar respuesta a la diversidad en todas sus formas. Esta propuesta se presenta desde una mirada positiva y constructiva, reconociendo las experiencias ya existentes y subrayando la necesidad de avanzar hacia un modelo de colaboración más coherente, coordinado y sostenible en el conjunto del sistema educativo y formativo.

2. Áreas estratégicas

2.1. Cultura inclusiva y altas expectativas compartidas

El avance hacia un sistema educativo inclusivo exige no solo ajustes organizativos o normativos, sino también una transformación cultural basada en valores compartidos, una ética del cuidado y una práctica colaborativa en red, que sitúe la diversidad como principio estructural. Cada vez más comunidades educativas reconocen el valor de este enfoque, colocan en el centro altas expectativas para todo el alumnado y consideran a los centros de educación especial como aliados estratégicos en la mejora de las prácticas educativas. Este marco incorpora de manera creciente la dimensión emocional del personal educativo y de las familias como parte constitutiva del proceso inclusivo, y refuerza la confianza en la escolarización en entornos ordinarios cuando cuenta con los apoyos adecuados, así como en la capacidad del sistema para ofrecer respuestas ajustadas.

2.2. Organización, normativa y redes de colaboración intercentros

La LOMLOE ofrece un marco normativo sólido para reconocer a los centros de educación especial como centros de referencia y apoyo al sistema ordinario, estableciendo las bases para una colaboración estructurada entre redes educativas. Este enfoque refuerza la idea de ir integrando progresivamente los apoyos especializados en la práctica ordinaria de los centros, mediante protocolos claros, responsabilidades compartidas y mecanismos estables de coordinación.

La evidencia internacional confirma esta orientación. En distintos contextos, como Italia, Portugal, Finlandia o Canadá, se han desarrollado modelos en los que los apoyos especializados se articulan como recursos integrados en el sistema ordinario, fortaleciendo la capacidad inclusiva de los centros y favoreciendo trayectorias educativas continuas.

En el contexto español, diversas iniciativas autonómicas y locales han demostrado que la colaboración intercentro puede organizarse de manera formal, estructurada y eficaz, poniendo a disposición del alumnado apoyos especializados desde un enfoque inclusivo.

2.3. Centros de educación especial como referencia y motor de innovación

Los centros de educación especial representan un elemento clave para acompañar los procesos de transformación escolar en el marco de un sistema educativo inclusivo. Su especialización en los procesos de aprendizaje individualizados, así como en

tecnologías de apoyo, constituye un valor añadido al servicio de toda la red educativa. Desde esta perspectiva, los centros de educación especial se configuran progresivamente como espacios de aprendizaje mutuo y cooperación horizontal con los centros ordinarios, desarrollando acciones de formación, asesoramiento y transferencia de conocimiento basada en la práctica y en la evidencia acumulada.

2.4. Participación de familias, equidad territorial y evaluación compartida

Es posible extender y consolidar mecanismos de participación sistemática, accesible e informada y corresponsable, reconociendo la experiencia de las familias y del alumnado como fuente de conocimiento para la mejora continua del sistema y su papel decisivo en la construcción de itinerarios educativos inclusivos. Este reconocimiento se vincula al derecho de participación significativa del alumnado y sus familias en los centros ordinarios, así como a la necesidad de garantizar condiciones de equidad territorial en el acceso a estos mecanismos. Del mismo modo, es necesario garantizar condiciones de equidad territorial en el acceso a estos mecanismos, asegurando que la colaboración entre centros y familias se desarrolle con criterios de calidad.

3. Objetivos específicos

1. Definir y armonizar el marco de colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios.

Establecer una arquitectura normativa común que clarifique funciones, responsabilidades y mecanismos de coordinación entre centros, garantizando coherencia territorial, seguridad jurídica y continuidad educativa del alumnado en un marco de corresponsabilidad institucional.

2. Convertir la colaboración en una estructura estable del sistema educativo

Superar el carácter puntual o voluntarista de las experiencias de cooperación, integrando la colaboración intercentro en la organización ordinaria del sistema mediante redes territoriales estables, tiempos reconocidos y estructuras formales de coordinación.

3. Reforzar las competencias profesionales y las prácticas colaborativas del personal docente y de apoyo.

Impulsar el desarrollo profesional conjunto y el aprendizaje mutuo entre equipos, fortaleciendo capacidades para el análisis de barreras, el diseño de apoyos inclusivos y la construcción de respuestas educativas compartidas basadas en evidencia.

4. Implantar un sistema de evaluación y mejora de la colaboración entre centros de educación especial y centros ordinarios.

Desarrollar un marco sistemático de seguimiento, evaluación y generación de conocimiento que permita valorar el impacto de la colaboración intercentros, identificar buenas prácticas y orientar la mejora continua del sistema desde criterios de equidad y calidad educativa.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Definir y armonizar el marco de colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios.

1. Elaboración de un marco estatal de colaboración entre los centros de educación especial y los centros ordinarios. Este marco deberá definir funciones, responsabilidades y protocolos comunes, teniendo en cuenta las experiencias ya desarrolladas por las comunidades autónomas, así como sus resultados y propuestas de mejora, estableciendo mecanismos que aseguren la continuidad educativa y progreso del alumnado y faciliten la intervención directa de los equipos especializados en los centros ordinarios.
2. Dotación de recursos personales, materiales y organizativos a los centros de educación especial como centros de referencia, asegurando plantillas adecuadas, recursos personales suficientes y dotación material que permitan desarrollar funciones de asesoramiento, acompañamiento y transferencia de conocimiento como centros de apoyo al sistema ordinario y formativo, sin detrimento de la atención directa al alumnado que permanezca escolarizado en los mismos.

Objetivo 2. Convertir la colaboración en una estructura estable del sistema educativo

1. Creación e institucionalización de redes territoriales estables de colaboración entre centros ordinarios y centros de educación especial, con cobertura territorial suficiente, que agrupen a centros de distinta titularidad y etapa educativa, y cuenten con equipos mixtos responsables de la coordinación, el apoyo y el seguimiento conjunto de actuaciones y apoyos educativos.
2. Establecimiento de tiempos específicos y protegidos para la planificación y coordinación de la colaboración docente intercentros, mediante su integración en el horario lectivo.

3. Consolidación de estructuras de coordinación intercentros, definiendo figuras de referencia en cada red territorial que aseguren la comunicación fluida entre centros, familias y administraciones educativas, y velen por la coherencia, continuidad y calidad de los apoyos desplegados incluidas las transiciones entre etapas.

Objetivo 3. Reforzar las competencias profesionales y las prácticas colaborativas del personal docente y de apoyo

1. Impulso de la formación conjunta, situada y contextualizada, dirigida a todo el profesorado y personal implicado en procesos de colaboración intercentros, centrada en el análisis de barreras contextuales y el diseño de facilitadores para la acción inclusiva desde marcos basados en la evidencia.

2. Promoción de comunidades de práctica y proyectos colaborativos intercentros, mediante la creación de grupos estables de trabajo para la documentación, evaluación y transferencia de prácticas inclusivas, así como la incorporación de estas iniciativas en los proyectos educativos de centro y en los planes de formación del personal docente y de apoyo, asegurando la implicación del conjunto del claustro.

3. Establecimiento de mecanismos estructurados y accesibles de participación del alumnado y de sus familias, que faciliten la recogida de sus voces en los procesos de diseño, ejecución y evaluación.

Objetivo 4. Implantar un sistema de evaluación y mejora de la colaboración entre centros de educación especial y centros ordinarios.

1. Diseño e implantación de un sistema de seguimiento y evaluación continua de la colaboración intercentros y la participación de la comunidad educativa, mediante indicadores comunes de presencia, participación, aprendizaje y bienestar del alumnado, representatividad, impacto en la mejora del sistema y equidad territorial. Este sistema incorporará las voces del alumnado y de sus familias mediante instrumentos accesibles y espacios participativos, permitiendo identificar prácticas eficaces, valorar la calidad de la inclusión desde la experiencia directa y corregir desigualdades territoriales.

2. Elaboración y difusión periódica de informes de ámbito estatal y autonómico sobre el impacto de la colaboración entre centros de educación especial y centros ordinarios, que incorporen recomendaciones de mejora.

3. Promoción de estudios e investigaciones de alcance estatal sobre las experiencias de colaboración intercentros, con el fin de orientar las políticas públicas y asegurar que la transformación hacia un modelo inclusivo se base en información rigurosa y contextualizada.

7.9. Ámbito 9. Visión comunitaria: colaboración familia/ escuela y redes de colaboración territorial

1. Introducción

La educación inclusiva requiere una visión comunitaria que defina el centro educativo como un espacio abierto, como un nodo de colaboración activa y constante con las familias, las instituciones del entorno y la sociedad en su conjunto. Esta perspectiva amplía la mirada tradicional de la educación y la sitúa como un proceso social, cultural y comunitario, donde la inclusión se construye de manera compartida y sostenida en el tiempo, en un ecosistema de influencias recíprocas entre el centro educativo y su comunidad. Concebir los centros educativos como espacios abiertos al territorio implica entender que su misión no se limita a la transmisión de contenidos, sino que debe favorecer también la formación integral del alumnado, su participación como ciudadanía responsable, la construcción compartida de aprendizajes significativos y el fortalecimiento del tejido social en el que se insertan. Los centros educativos deben entenderse como espacios públicos de convivencia democrática, participación y cooperación intergeneracional, donde la inclusión se construye con la comunidad.

Este modelo de cooperación promueve una corresponsabilidad real entre los diferentes agentes que intervienen en la vida del alumnado y refuerza el compromiso colectivo con su desarrollo integral. En línea con la LOMLOE y con las recomendaciones de la UNESCO, la OCDE y la Agencia Europea para las Necesidades Educativas Especiales y la Inclusión Educativa, este ámbito del Plan aspira a consolidar centros educativos que funcionen como nodos de encuentro, innovación y cooperación, capaces de tejer redes sólidas, duraderas y sostenibles con su territorio.

La colaboración con los recursos del entorno amplía y complementa de manera significativa las capacidades de los centros. Entidades locales, entidades del tercer sector, asociaciones, servicios sociales, culturales y de salud, así como universidades y centros de investigación, pueden convertirse en

aliados estratégicos para aportar conocimientos especializados, experiencias contrastadas y recursos materiales y humanos que enriquezcan las prácticas inclusivas.

Este ámbito del Plan tiene como finalidad consolidar y fortalecer estos lazos, transformando las iniciativas puntuales en marcos de colaboración planificados, sistemáticos y sostenibles.

2. Áreas estratégicas

2.1. Colaboración corresponsable escuela–familia

La relación entre la familia y la escuela es uno de los pilares más sólidos y determinantes para avanzar hacia una educación inclusiva de calidad. La implicación activa de las familias no se limita a un apoyo puntual, sino que constituye un elemento central en el desarrollo integral del alumnado. La comunicación fluida y bidireccional entre centros educativos y familias y una mayor participación de estas en la vida del centro, incluyendo las actividades más académicas, favorecen la confianza, la corresponsabilidad y la coherencia de las actuaciones tanto dentro como fuera de la escuela. Esta colaboración se convierte en un factor clave no solo para mejorar los resultados y el éxito educativo del alumnado, sino para fomentar la motivación, el bienestar emocional, la autoestima y el sentido de pertenencia de toda la comunidad educativa.

2.2. Colaboración con el entorno

La colaboración con el entorno comunitario constituye un eje fundamental para ampliar y complementar las capacidades de los centros educativos. En una sociedad cada vez más compleja y diversa, la escuela por sí sola no puede responder a todos los retos que afectan al alumnado, por lo que el trabajo en redes comunitarias resulta imprescindible. La coordinación con instituciones locales, servicios sociales y de salud, asociaciones culturales y deportivas, entidades del tercer sector, ONG y colectivos vecinales permite generar un entramado de apoyos que favorece el desarrollo integral del alumnado y refuerza la cohesión social. Debe garantizar también un seguimiento adecuado de situaciones en las que determinado alumnado puede estar demandando o recibiendo algún tipo de apoyo o ayuda socio sanitaria, académica o de cualquier índole, fuera del entorno escolar.

La colaboración con el entorno ofrece la oportunidad de integrar en la vida escolar, por ejemplo, experiencias de aprendizaje-servicio, proyectos intergeneracionales, actividades de voluntariado y programas de participación ciudadana que no solo enriquecen el currículo, sino que también transmiten valores de

respeto, solidaridad y ciudadanía activa. Cuando esta relación con el entorno se convierte en parte del Proyecto Educativo del Centro, se logra conectar el aprendizaje escolar con la vida real y con los retos del territorio, reforzando la motivación y el compromiso del alumnado.

2.3. Redes entre centros y colaboración con universidades y centros de investigación

Las redes de colaboración entre centros educativos son un instrumento de enorme potencial para compartir y aprovechar recursos, intercambiar buenas prácticas y desarrollar proyectos inclusivos conjuntos. No solo permiten transformar iniciativas puntuales en programas con continuidad, seguimiento y evaluación, sino que contribuyen a generar una identidad compartida en torno a la inclusión, creando comunidades profesionales de aprendizaje en las que cada centro educativo se siente parte de un proyecto común.

En este contexto, las universidades y los centros de investigación pueden desempeñar un papel decisivo como aliados estratégicos para la innovación educativa, la transferencia de conocimiento, el desarrollo conjunto de proyectos de formación y la evaluación del impacto de las medidas de inclusión. Establecer vínculos estables y bidireccionales con estas instituciones es fundamental para construir colaborativamente conocimiento científico y práctica pedagógica.

3. Objetivos específicos

1. Fortalecer la corresponsabilidad, la comunicación bidireccional, la participación y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta sus necesidades de conciliación y sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas.

Busca ampliar las oportunidades reales de participación familiar y asegurar apoyos y formatos accesibles que hagan posible su implicación, especialmente en los momentos clave de seguimiento del alumnado y de transición entre etapas.

2. Consolidar redes locales estables con instituciones y entidades del entorno para una respuesta educativa coordinada.

Aspira a transformar colaboraciones puntuales en marcos de cooperación planificados, con responsabilidades y metas compartidas, conectando el centro con servicios y recursos comunitarios (sociales, culturales, deportivos, sanitarios, tercer sector, etc.) para reforzar la inclusión, la equidad y la cohesión social.

3. Potenciar la colaboración entre centros educativos y con universidades y centros de investigación.

Orienta la acción a compartir recursos, intercambiar buenas prácticas y desarrollar proyectos conjuntos de innovación y mejora, incorporando la evaluación de impacto y la transferencia de conocimiento a la práctica educativa.

4. Líneas de actuación

Objetivo 1. Fortalecer la corresponsabilidad, la comunicación bidireccional, la participación y la cooperación con las familias, teniendo en cuenta sus necesidades de conciliación y sus condiciones sociales, culturales y lingüísticas.

1. Establecimiento de planes de acompañamiento a las familias, en especial a las que presentan situaciones de vulnerabilidad y/o necesidades específicas de apoyo educativo, desde la escolarización inicial y a lo largo de toda la escolaridad, con mayor relevancia en los cambios de etapa.

2. Formación del profesorado y profesionales de apoyo en competencias interculturales, de comunicación, escucha activa, colaboración respetuosa y gestión de la diversidad familiar, para eliminar barreras de comunicación y participación, romper estereotipos y lograr una participación familiar más inclusiva.

3. Diversificación de los mecanismos de participación familiar, complementando estructuras formales, como consejos escolares y asociaciones de familias, con modalidades más flexibles, como comisiones temáticas, familias delegadas de aula, participación virtual o espacios informales, garantizando la accesibilidad y la conciliación familiar.

4. Desarrollo de programas y experiencias de formación para familias, accesibles y con perspectiva inclusiva.

5. Fomento de redes de apoyo y mentoría entre familias, que permitan compartir experiencias comunes, inquietudes y necesidades y fomenten la colaboración y la ayuda mutua.

6. Evaluación sistemática de la eficacia de todas las redes, estructuras y acciones de participación familiar y colaboración corresponsable familia-escuela.

Objetivo 2. Consolidar redes locales estables con instituciones y entidades del entorno para una respuesta educativa coordinada

1. Establecimiento de marcos estables de colaboración a medio y largo plazo con instituciones y entidades del entorno,

con objetivos compartidos, especificación de recursos necesarios y responsabilidades y mecanismos de evaluación conjunta.

2. Incorporación de la participación comunitaria en el proyecto educativo de centro, para asegurar el compromiso de mantener marcos de cooperación estables y evaluables con las administraciones y agentes del entorno.

3. Impulso de la participación de entidades locales en actividades curriculares y extraescolares que se desarrollan en el centro para reforzar la dimensión inclusiva.

4. Desarrollo de proyectos conjuntos con entidades comunitarias relacionados con la creación de entornos seguros, inclusivos y protectores, la promoción del bienestar emocional, experiencias y proyectos de aprendizaje servicio con visión inclusiva y programas de mentoría y apoyo al alumnado y a las familias en situación de vulnerabilidad en todas las etapas educativas.

Objetivo 3. Potenciar la colaboración entre centros educativos y con universidades y centros de investigación

1. Impulso, a través de los mecanismos de cooperación entre las administraciones educativas, del intercambio de experiencias y la coordinación interautonómica para fortalecer redes comunitarias de centros y reducir desigualdades territoriales en oportunidades de colaboración.

2. Planificación de actividades conjuntas de formación intercentros vinculadas a la educación inclusiva y al bienestar.

3. Creación de espacios digitales de colaboración en red, plataformas para el trabajo conjunto y repositorios digitales con recursos y materiales formativos compartidos, previamente revisados y evaluados, para el conjunto de la comunidad educativa

4. Establecimiento de alianzas con universidades y centros de investigación para promover el diseño conjunto de estudios y programas de investigación, evaluar el impacto de las medidas y adaptar los proyectos educativos y estrategias de enseñanza y aprendizaje a la evidencia científica relacionada con la inclusión.

8. Gobernanza, implementación y seguimiento del Plan

8.1. Coordinación institucional para la implementación

La coordinación institucional del Plan tiene como finalidad ordenar su despliegue para que los ámbitos estratégicos avancen de manera articulada, progresiva y coherente. Su función principal es evitar que las actuaciones se desarrollen de forma aislada, se solapen entre sí o pierdan conexión con la finalidad común del Plan.

Corresponde al Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes, en colaboración con las Comunidades Autónomas, impulsar la dirección estratégica del Plan, facilitar su ordenación técnica y realizar el seguimiento global de su desarrollo, a través de los cauces ordinarios de coordinación territorial, participación institucional y contraste técnico.

8.2. Despliegue progresivo y acompañamiento

El Plan tendrá un periodo de implantación que se extenderá entre los años 2026 y 2031 y se llevará a efecto a través de planes operativos impulsados desde el Ministerio de Educación, Formación Profesional y Deportes en colaboración con las Administraciones educativas, considerándose, en todo caso, la distribución competencial. El despliegue del Plan se realizará de forma gradual, priorizada y sostenida, atendiendo al alcance de las actuaciones, a sus condiciones de viabilidad y a su contribución a la mejora del sistema educativo. Esta orientación permitirá ordenar los ritmos de desarrollo, diferenciar medidas de impulso inicial y actuaciones de consolidación a medio plazo, y asegurar que los avances se incorporen de manera estable a las políticas educativas y a la vida ordinaria de los centros. La progresividad no supone aplazar los compromisos asumidos, sino hacer posible una implementación ordenada, realista y coherente con la diversidad territorial, institucional y educativa del sistema.

Para facilitar su aplicación, el Plan se apoyará en instrumentos de carácter técnico, como planes sectoriales, marcos de referencia, desarrollos normativos, acuerdos interinstitucionales, criterios de priorización, materiales de apoyo y procedimientos de revisión, etc. Estos instrumentos deberán ayudar a traducir los ámbitos estratégicos en decisiones comprensibles, aplicables, revisables y perdurables en el tiempo.

El acompañamiento será una condición esencial para la adecuada implementación del Plan. Deberá orientarse a apoyar la interpretación de las medidas, resolver dificultades

de aplicación, contrastar avances, identificar barreras de implementación y compartir aprendizajes útiles entre centros, territorios y agentes. Para ello, se aprovecharán estructuras, programas, redes y recursos ya existentes, además de impulsarse la constitución de un observatorio de la inclusión como órgano de participación, investigación y seguimiento.

8.3. Seguimiento y evaluación del plan

El seguimiento y la evaluación forman parte de las condiciones de calidad, coherencia y sostenibilidad del Plan. En consonancia con la Ley 27/2022, de institucionalización de la evaluación de políticas públicas en la Administración General del Estado, esta dimensión se orienta a reforzar la evaluabilidad del Plan, la toma de decisiones informada, la rendición de cuentas y el aprendizaje institucional. Su finalidad no es solo conocer el grado de desarrollo de las actuaciones previstas, sino disponer de evidencias útiles para ajustar prioridades, orientar recursos y fortalecer las condiciones que hacen efectivo el derecho a una educación inclusiva.

Desde esta perspectiva, el seguimiento no se limitará a verificar actividades realizadas. Deberá analizar en qué medida las actuaciones contribuyen a cambios relevantes en las condiciones de escolarización, accesibilidad, apoyos, ajustes razonables, participación, aprendizaje, progreso, bienestar, convivencia, continuidad de trayectorias, titulación y equidad territorial. Para ello, combinará indicadores de contexto, proceso, resultado y contribución a cambios de sistema, junto con evidencias cualitativas que permitan interpretar los avances, identificar barreras de implementación y reconocer factores que favorecen la mejora.

En la primera fase de implantación del Plan se elaborará un procedimiento e instrumento de evaluación basado en una matriz común de indicadores, vinculada a los ámbitos estratégicos, objetivos y líneas de actuación del Plan. Esta matriz permitirá una lectura integrada, comparable y útil de los avances, evitando una evaluación centrada únicamente en productos o actuaciones aisladas. Los indicadores se concretarán a partir de las fuentes disponibles y de los sistemas de información existentes, permitiendo desagregar los resultados del análisis en función de distintos parámetros.

La línea base se establecerá en el primer año de aplicación del Plan y su evolución se revisará periódicamente en función de los resultados obtenidos, la disponibilidad de información y la mejora progresiva de los sistemas de seguimiento. Junto a la

información cuantitativa, la evaluación incorporará evidencias cualitativas y participación de los distintos agentes implicados. Esta participación permitirá interpretar mejor los datos y conectar el seguimiento con la experiencia real de los centros y las trayectorias educativas.