

PLAN ESTRATÉGICO: ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD
NAVARRA

2017-18

2019-20

INDICE

1. Introducción.....	5
2. Hacia una escuela inclusiva	7
2.1. La escuela del siglo XXI.....	8
2.1.1. La escuela actual	8
2.1.2. La escuela tecnológica.....	9
2.1.3. La escuela inclusiva	9
2.1.4. La escuela equitativa	10
2.1.5. La escuela auto-evaluadora	10
2.1.6. La escuela renovadora	11
2.1.7. La escuela profesionalizada	11
2.1.8. La escuela transformadora.....	12
2.1.9. La escuela estructurada	12
2.1.10. La escuela innovadora.....	13
3. Diagnóstico de la situación	14
3.1. Análisis DAFO	14
3.1.1. Descripción de DAFO.....	14
3.1.2. Resultados generales del DAFO	16
3.1.3. Resultados según agentes de la comunidad educativa en DAFO	18
3.2. Indicadores.....	28
3.2.1. Datos generales.....	29
3.2.2. Diversidad.....	35
3.2.3. Resultados académicos	42
3.3. Informes PISA.....	44
3.3.1. Resultados PISA 2015 según el nivel socioeconómico y cultural. Equidad.....	44
3.3.2. Resultados PISA según el estatus migratorio: distribución del alumnado nativo e inmigrante	48
3.4. Otras aportaciones de los informes PISA de 2012 y 2015.....	50
3.4.1. Conclusiones extraídas del informe PISA 2012.....	50

3.4.2. Referencias extraídas del Informe PISA de 2015	51
3.5. Valoración global	52
4. Objetivos Generales Plan Estratégico.....	55
5. Línea estratégica 1. Equidad y cohesión social.	56
5.1. Marco conceptual	56
5.2. Equidad y cohesión social.	58
5.3. Mejorar y optimizar los recursos	65
6. Línea estratégica 2. Autoevaluación en centro y propuestas de mejora.....	71
6.1. Marco conceptual	71
6.2. Análisis de la situación de la atención a la diversidad del centro y diseño de propuestas de mejora	73
6.3. Fomentar que el centro escolar sea el motor de su propio cambio planificando todas sus actuaciones educativas.....	76
7. Línea estratégica 3. Aspectos metodológicos	78
7.1. Marco conceptual	78
7.2. Implementar cambios metodológicos para dar respuesta a los retos de la educación inclusiva y el éxito escolar para todo el alumnado.....	80
8. Línea estratégica 4. Aspectos organizativos.....	89
8.1. Marco conceptual	89
8.2. Revisar la organización de la Atención a la Diversidad desde el punto de vista inclusivo asegurando la coherencia de la respuesta educativa a través de la coordinación horizontal y vertical	91
8.3. Revisión de estructuras y perfiles profesionales de Atención a la Diversidad	99
9. Línea estratégica 5.- CREENA.....	104
9.1. Introducción	104
9.2. Actualizar la normativa actual que rige CREENA	106
9.3. Impulsar la especialización, actualización y complementariedad del CREENA.....	112
10. Línea estratégica 6. Aspectos normativos.....	115
10.1. Marco conceptual	115
10.2. Revisar la normativa administrativa y educativa de Navarra.....	117
10.3. Crear y modificar la normativa para optimizar las diferentes líneas del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad	118
11. Fases del Plan estratégico	119
11.1. Fase I - Diagnóstico	119
11.2. Fase II - Elaboración del borrador.....	120

11.3. Fase III - Presentación, socialización y recogida de aportaciones al Plan	121
11.4. Fase IV – Desarrollo de las propuestas, por curso académico	121
11.5. Fase V – Comisión de seguimiento	121
11.6. Fase VI - Revisión del Plan Estratégico.....	122
12. Referencias	123

1. Introducción

Los cambios que en estos últimos cincuenta años se han dado en educación han sido muy importantes. Entre otros se pueden destacar los normativos, la universalización educativa, la ampliación de la escolarización obligatoria, la integración, la incorporación de las tecnologías, los cambios sociales, el aprendizaje por competencias y la inclusión. En definitiva, nuevas situaciones, que han generado necesidades que hacen que la escuela tenga que estar en continuo proceso de transformación para dar respuesta a las demandas de la sociedad actual.

En 1970, de manos de la Ley General de Educación, la enseñanza reglada se generalizó y se estableció como obligatoria para todas las personas hasta los 14 años.

El Plan de Educación Especial, en el año 1978, planteó la necesidad de iniciar la escolarización del alumnado con discapacidad en la escuela ordinaria. Es en 1985, con la aparición del Real Decreto de Ordenación General de la Educación Especial, cuando se pone en marcha el proceso de integración escolar en la educación obligatoria.

La Ley de Ordenación General del Sistema Educativo de 1990 incorporó el principio de normalización educativa. Se hizo necesario revisar el proceso de enseñanza-aprendizaje, es decir, las prácticas docentes, para adecuarse a las necesidades de todos y cada uno de los alumnos y alumnas.

La implantación de la Ley Orgánica de Educación de 2006 dio un paso más y estableció que la atención integral al alumnado con necesidad específica de apoyo educativo se iniciara desde el mismo momento en que dicha necesidad fuera identificada y que estuviera regida por los principios de normalización e inclusión y equidad tal y como se establece en los artículos 71 y siguientes del Título II de la mencionada ley orgánica.

Junto a la evolución de la normativa vigente en cada momento, en estos últimos años, se han producido, además, importantes cambios sociales. El contexto económico que se experimentó en torno al año 2000, así como la crisis económica iniciada a partir de 2008, provocaron una serie de procesos migratorios que han transformado los centros educativos, poniendo de manifiesto la diversidad de personas, culturas, lenguas, modos de vida y formas de entender la educación.

Unido a todo lo anterior, los acuerdos internacionales firmados en materia educativa ponen sobre la mesa el compromiso de desarrollar propuestas educativas desde una perspectiva inclusiva. Especial mención hay que realizar en este terreno a la Ratificación de los Derechos del Niño adoptada por la Asamblea General de las Naciones Unidas el 20 de noviembre de 1989 y a la Convención sobre los derechos de las personas con discapacidad y su Protocolo Facultativo que fueron aprobados el 13 de diciembre de 2006 en la Sede de las Naciones Unidas en Nueva York.

Este proceso de transformación, de adecuación a las exigencias descritas, hace necesario elaborar un plan estratégico que partiendo de un diagnóstico de la situación, defina claramente la tendencia, los objetivos a conseguir y establezca distintas líneas estratégicas que propongan actuaciones coordinadas hacia la consecución de dichos objetivos.

2. Hacia una escuela inclusiva

La educación es un factor crucial del desarrollo social y personal, “un activo indispensable en el intento (de la humanidad) de lograr los ideales de la paz, la libertad y la justicia” y uno de los principales medios de que disponemos para fomentar un desarrollo humano más profundo y armonioso y, de ese modo, reducir la pobreza, la exclusión, la ignorancia y la guerra (Informe Delors, J. 1996).

La educación precisa de una transformación que, mediante la innovación metodológica, el empoderamiento y la incorporación progresiva de la comunidad responda a los retos de la sociedad y de la escuela del siglo XXI.

El paradigma que desde instancias tanto internacionales como nacionales mejor responde a las necesidades de la escuela de hoy es el de la escuela inclusiva. Hablar de educación inclusiva no es sólo hablar de educación, es hablar de una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado, es hablar de equidad y de justicia social. Establecer progresivamente una educación más inclusiva contribuye a que se alcancen algunos de los Objetivos de Desarrollo del Milenio como son la erradicación de la pobreza, la enseñanza primaria universal y la Educación Para Todos (EPT).

Para construir un sistema educativo que establezca las premisas de una educación de calidad y equitativa para todo el alumnado, y ofrezca una respuesta educativa válida y diversificada en el mismo contexto, es preciso tener presentes los retos, los desafíos importantes, a los que la escuela de hoy ha de enfrentarse. Esta respuesta educativa ha de identificar las barreras de acceso al aprendizaje, sean físicas, sensoriales o psíquicas, o sociales; barreras, al fin, que dificultan que algunos de los alumnos o alumnas no tengan un progreso adecuado a lo largo de su escolarización.

No es fácil, hoy, identificar los retos de la escuela, ya que una sociedad cambiante como la nuestra genera a gran velocidad herramientas e instrumentos válidos para desarrollar esta función pero exige a su vez respuestas y adecuaciones a la misma velocidad.

El Departamento de Educación dispondrá que el alumnado que precisan una atención educativa específica por presentar necesidades educativas especiales derivadas de discapacidad o trastornos graves de conducta; por sus altas capacidades intelectuales;

por haberse incorporado tarde al sistema educativo, por condiciones personales o de historia escolar; o por dificultades específicas de aprendizaje entre los que se encuentra el alumnado con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH), dislexia, discalculia y el alumnado que presenta necesidades educativas derivadas de enfermedades raras, pueda alcanzar las competencias y los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, así como el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales.

2.1. La escuela del siglo XXI

2.1.1. La escuela actual

Es esta una escuela que sitúa al alumnado en el centro del proceso de enseñanza y aprendizaje, priorizando la integración experiencial de los conocimientos, una herramienta muy potente para generar aprendizajes significativos. Los conocimientos que se van adquiriendo son necesarios para poder aplicarlos en contextos controlados que simulan o plantean situaciones reales en los que el desarrollo de las competencias, y la adecuada utilización de los conocimientos van a permitir dar respuesta a las demandas que se plantean. No es la mera acumulación de conocimientos sino la estructuración, adecuación, priorización, organización y utilización de los mismos lo que nos va a permitir aprender de forma significativa. Por lo tanto, el alumnado no es mero agente pasivo de su proceso de aprendizaje sino que se sitúa en el centro del mismo y será necesario de forma progresiva desarrollar ese papel activo que ha de jugar en su proceso de aprendizaje. De esta forma se desarrollan la competencia definidas como “la capacidad de responder a demandas complejas y llevar a cabo tareas diversas de forma adecuada”. DeSeCo (2003).

La sociedad de hoy requiere de personas que se desarrollan como tales, personas críticas, personas autónomas, personas que se socializan y que conviven entre iguales, que participan y que contribuyen desde el respeto a la diferencia,

personas preparadas para adaptarse a los cambios futuros y a las demandas profesionales de una sociedad que avanza y que se transforma.

2.1.2. La escuela tecnológica

La cultura digital lleva años instaurada en la sociedad. Los centros escolares han incorporado las tecnologías conformándose en herramientas de uso diario. El ordenador se ha convertido en un compañero inseparable tanto de docentes como del alumnado. El acceso a internet ha posibilitado el acercamiento generalizado a la información. El desarrollo de los dispositivos móviles, de las pizarras digitales de las aulas virtuales se han convertido en elementos cotidianos en la dinámica escolar.

Todo este tipo de herramientas tecnológicas abren la puerta a una amplia gama de oportunidades en las que incorporar elementos necesarios para enriquecer los procesos de enseñanza y participan como elementos complementarios del proceso de aprendizaje.

El impulso de la tecnología y el buen uso de la misma aporta un importante abanico de posibilidades que han mostrado su utilidad. Continuar integrando la tecnología en los procesos educativos es un campo importante que ha de contemplar la escuela de hoy. Partiendo de la premisa de que su uso, por si mismo, no imprime un valor añadido. La tecnología ha de ser contemplada como una herramienta más que desde la pertinencia y desde la reflexión sobre la adecuación o no de su uso en determinados contextos y situaciones puede contribuir, al igual que otras, a mejorar la respuesta educativa y el proceso de aprendizaje.

2.1.3. La escuela inclusiva

Una escuela que ha de transformarse para ser capaz de dar una respuesta de calidad a todo el alumnado. Se parte de la premisa de que la diversidad es una realidad que abarca a la totalidad del sistema educativo; todo el alumnado es diverso porque presenta diferentes capacidades, actitudes, intereses, estilos de aprendizaje y una trayectoria de vida en contextos socioculturales diferenciados. La escuela inclusiva habla de incorporar nuevas estrategias metodológicas, nuevos procesos organizativos, cambios normativos y sociales necesarios para llevar a cabo

esta transformación. Una escuela inmersa en su contexto y que colabora con los distintos agentes de su entorno.

La educación no es exclusiva de las instituciones educativas: es posible aprender en cualquier lugar de la sociedad. El aprendizaje formal y la relevancia del aprendizaje no formal, requiere fomentar la conexión y cooperación entre familia, escuela y comunidad. La educación es una cuestión que implica a la sociedad en su conjunto y que requiere de una confluencia de sinergias de todos los agentes de la comunidad.

2.1.4. La escuela equitativa

Esta es una escuela que se transforma en instrumento de equidad social que pueda compensar las desventajas del entorno particular de cada estudiante y fortalecer el “efecto escuela”. Es decir, una escuela que se adecua al punto de partida, a las necesidades diferenciadas de todos y cada uno de los alumnos y alumnas. Que desde esa situación de inicio estimula, aporta, enriquece a cada uno y ofrece una respuesta diferenciada y contribuyendo al buen desarrollo de las competencias individuales.

Una escuela capaz de acercarse a capas de la población comúnmente excluidas de los circuitos educativos, que camina hacia la personalización del aprendizaje, para deshacer el error de confundir igualdad de acceso a la educación con igualdad de oportunidades, y que tiene la mirada puesta también en ensanchar el acceso a la enseñanza superior.

2.1.5. La escuela auto-evaluadora

Una escuela que parte de unos objetivos que ha de conseguir, de unos contenidos que ha de desarrollar, de unas competencias que ha de ampliar.

Una escuela que establece indicadores para comprobar el grado de consecución de los objetivos propuestos, el grado de desarrollo de las competencias previstas.

Una escuela que evalúa los grados de consecución de los objetivos propuestos y que genera mecanismos de revisión para reconducir las propuestas metodológicas, las estrategias organizativas, la colaboración con el entorno y de esta forma introducir constantemente elementos de mejora.

Una escuela que define sus procesos, identifica sus indicadores, los evalúa, e incorpora propuestas de mejora para contribuir a un proceso de mejora continua.

2.1.6. La escuela renovadora

Un proceso de enseñanza - aprendizaje que sitúa al alumnado como parte activa de su proceso de aprendizaje requiere de una revisión de la labor docente que supera esa visión tradicional de transmisor de conocimientos programados en educador.

Ahora bien, un adecuado proceso de enseñanza basado en estas premisas requiere que a lo largo de todas las etapas educativas se desarrolle la competencia de aprender a aprender desde la responsabilidad, la implicación, la autonomía, la autoexigencia y el esfuerzo. En la medida en que estas premisas se vayan desarrollando se podrá ir transformando la labor docente en un proceso menos directivo, que acompañe y oriente el proceso de aprender a aprender.

El aprendizaje no directivo va unido al impulso de una serie de competencias, que el alumnado ha de desarrollar, y a una revisión de la función docente. Este nuevo paradigma es un proceso que se sitúa entre los dos polos de un continuum: labor docente directiva, en la medida en que el alumnado no es autónomo o activo en su proceso de aprendizaje y labor orientadora, en la medida en que el alumnado participa de su proceso de aprendizaje.

2.1.7. La escuela profesionalizada

Las contribuciones teóricas que aportan las nuevas investigaciones procedentes tanto del ámbito universitario, como de otros ámbitos de la experiencia y el conocimiento, requieren de profesionales que analizan su trabajo en el aula, valoran la utilidad de las nuevas aportaciones, estudian su posible adecuación al aula

y de forma progresiva incorporan los elementos que consideran pertinentes. El docente de esta forma va generando un proceso de actualización continua.

Unido a lo anterior, la reflexión sobre la práctica contribuye a que se vaya fraguando un corpus pedagógico propio, una forma de hacer que cada docente irá desarrollando a lo largo de toda su trayectoria profesional. Todo esto hace que la labor docente se asiente sobre premisas sólidas que dan coherencia al trabajo diario. Compartir estas experiencias, reflexionar sobre las mismas, participar en proyectos con distintos docentes, acceder a procesos formativos de calidad contribuye a capacitar más y mejor a los profesionales.

El trabajo en equipo, la coordinación entre los distintos profesionales, la cohesión como equipo docente complementa la intervención individual y la enriquece.

2.1.8. La escuela transformadora

Los claustros son el agente de cambio del sistema educativo; claustros que debaten, deciden y actúan en común, parten de la singularidad del profesorado, pero que se coordinan y mantienen objetivos comunes. Cualquier decisión pedagógica sobre metodología, evaluación, organización curricular, ha de ser analizada, valorada y asumida como propia por los claustros.

Los claustros que se auto motivan, trabajando en común y en red con otros centros educativos, cuentan con el apoyo y el asesoramiento de la administración educativa y fomentan la autonomía del proyecto educativo de centro son pieza clave de cohesión y eficiencia en la escuela.

2.1.9. La escuela estructurada

Son estas escuelas centros en los que sus profesionales aprenden y se actualizan constantemente, con equipos directivos que lideran proyectos de centro que innovan y llegan a transformar las estructuras mismas de la educación.

Son centros escolares en los que se apoya la innovación, donde se valoran las aportaciones individuales, donde se reflexiona sobre la práctica profesional, se

garantiza la coordinación y coherencia tanto vertical como horizontal, se divulgan las experiencias de buenas prácticas y se favorece la colaboración con otros centros.

Son centros que, de forma progresiva, se van haciendo más competentes para afrontar distintos retos, distintas demandas que les permiten adecuarse a las necesidades de su entorno y dar por tanto una respuesta cada vez más satisfactoria.

2.1.10. La escuela innovadora

Una escuela activa y dinámica que conoce las necesidades de su entorno que se abre y participa con la comunidad, se reinventa y facilita la participación de los distintos agentes.

Es por tanto necesaria una escuela en constante revisión y cambio porque prepara a jóvenes para un mundo, para un desempeño profesional cambiante, que en algunos casos será totalmente novedoso, diferente al de hoy. Escuela que precisa de personas, de profesionales autónomos y capacitados para desenvolverse ante las demandas cambiantes del presente y del futuro.

Por todo lo anteriormente expuesto, hay que entender la diversidad como una realidad que precisa de una transformación educativa para formar ciudadanos críticos, solidarios y responsables en un mundo globalizado que no puede permitirse separar sino incluir las potencialidades que todos puedan aportar. La inclusión implica transformar los sistemas educativos para que respondan a la diversidad de todo el alumnado.

Este Plan estratégico surge del reconocimiento de que la optimización de los recursos, la desigual escolarización del alumnado, o la mayor presencia del alumnado de educación especial en contextos escolares ordinarios supone un desafío para el sistema. Surge la necesidad de analizar e introducir propuestas de carácter organizativo y metodológico que sirvan para dar respuesta educativa a todo el alumnado.

Así pues este Plan Estratégico que aquí se presenta es un documento que recoge las principales líneas de acción en torno a la atención a la diversidad a corto y medio plazo. Parte este Plan de un diagnóstico de la situación que ha permitido definir los objetivos, las líneas estratégicas que pretende desarrollar, así como la temporalización de sus actuaciones.

3. Diagnóstico de la situación

Hacer un adecuado diagnóstico de la situación es uno de los pilares básicos para elaborar un plan estratégico que responda a las necesidades reales del ámbito que se pretende planificar.

Para hacer este diagnóstico, de la situación de la atención a la diversidad en el ámbito educativo, han sido tres los apartados que se han contemplado.

En primer lugar, se ha realizado un DAFO relacionado con la atención a la diversidad en Navarra.

En segundo lugar, se ha hecho una revisión y elaboración de indicadores que informen de determinados aspectos vinculados a la diversidad en Navarra;

Por último, se han revisado y analizado las aportaciones de los últimos informes PISA que, en particular, hacen referencia a aspectos relacionados con la diversidad.

3.1. Análisis DAFO

3.1.1. Descripción de DAFO

Este ejercicio diagnóstico consiste en identificar con la mayor objetividad posible qué características de una determinada estructura organizativa la hacen fuerte y singular. El análisis DAFO es utilizado para evaluar los puntos fuertes y débiles que en su conjunto determinan la situación interna de una estructura organizativa, y también para hacer su evaluación externa, es decir, examinar qué oportunidades y qué amenazas se detectan en su entorno.

El análisis DAFO ofrece una metodología para estudiar:

- * Los puntos débiles, entendidos como elementos internos que provocan una situación de vulnerabilidad.
- * Los puntos fuertes, es decir, las cualidades específicas internas que le aportan un valor añadido a la estructura organizativa.

*Las oportunidades, conceptualizadas como los factores del entorno que resultan positivos y favorables para la estructura organizativa.

* Las amenazas, definidas como las situaciones que provienen del entorno y que inciden de forma negativa en la estabilidad y en el desarrollo de la estructura organizativa. (Ponce H. 2007).

DAFO es una herramienta de gran valor para guiar los cambios estratégicos y para conseguir que la estructura organizativa sea más operativa y ajustada a las demandas de la situación actual. Ayuda, en definitiva, en el diagnóstico de la situación y en la toma de decisiones para establecer un adecuado plan estratégico.

El análisis DAFO de la situación de la Atención a la Diversidad en Navarra se ha hecho en dos fases. En la primera de ellas se contó con la participación de miembros del Consejo Escolar de Navarra, el director de CREENA, inspectores educativos y componentes del Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades, que elaboraron un primer documento base donde se recogieron los puntos fuertes, los puntos débiles, las amenazas y las oportunidades de la Atención a la Diversidad en el Sistema Educativo navarro. Las aportaciones recogidas en ese DAFO inicial, se trasladaron a una muestra representativa de centros educativos navarros, para que hicieran una valoración del documento e incorporasen sus aportaciones.

Esta muestra la compusieron un total de 43 centros educativos. En concreto se solicitó la participación de los miembros de los Consejos Escolares de estos centros, así como la de los componentes de las Unidades de Apoyo Educativo o de los Departamentos de Orientación.

En este proceso se solicitó tanto la participación de los representantes de las familias en el Consejo Escolar, así como la de los representantes del profesorado, la de los miembros del equipo directivo, de la representación municipal y la de los miembros de la UAE o Departamento de Orientación. Todos ellos cumplimentaron una valoración del documento DAFO inicial e incorporaron sus aportaciones.

3.1.2. Resultados generales del DAFO

Fortalezas	
Item	Puntuación
Hay profesionalidad y buena disposición por parte de los equipos docentes para innovar	536
Hay servicio de orientación en todos los Centros	470
El orientador tiene un perfil técnico adecuado para ajustar la respuesta educativa al alumnado	432
El profesorado está implicado en transformar la educación	345
Se utilizan las nuevas tecnologías NTIC	291
Se va a implementar un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad para Navarra	250
Los equipos docentes están coordinados, lo que da coherencia a los proyectos	239
Hay una experiencia muy extendida de la Educación Infantil como etapa comprensiva y flexible	235
Existe una aceptación social y profesional del concepto amplio de diversidad	214

Debilidades	
Item	Puntuación
Faltan recursos humanos y económicos	594
Falta estabilidad del profesorado y de los orientadores	429
Faltan horas de coordinación	408
Las ratios son elevadas, especialmente en algunos Centros	378
Falta estabilidad laboral del profesorado y componentes CREENA	367
Se delegan funciones educativas familiares a los centros educativos	334
No se sabe responder ante trastornos graves de conducta	128
No se logra la comunicación con las familias y su participación	120
Falta conciencia de que la diversidad no sólo es cosa de NEE	65
Existe una escolarización asimétrica de la pobreza, migración...	64

Amenazas	
Item	Puntuación
Crisis económica / Recursos limitados	617
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no siempre se cubren de forma rápida	595
Ratios excesivas	454
Sistema de atención en salud mental saturado	251
Escaso grado de implicación de algunas familias en la formación de sus hijos	203
Saturación del profesorado, alumnado y familias en Centros con ratio elevada de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida	144
Incertidumbre de la normativa MEC	127
Evaluaciones externas como obstáculo para desarrollar un currículo más flexible	114

Oportunidades	
Item	Puntuación
El profesorado está muy preparado y motivado	589
La sociedad tiene buena disposición hacia el respeto a todas las personas	584
Hay profesionales competentes de CSM infanto-juvenil, Hospital de día, Servicios Sociales de Base... que trabajan conjuntamente con el personal de Educación. Trabajo en red	389
Se usan nuevas metodologías emergentes que permiten otro tipo de trabajo en las aulas	342
Existe la formación continua de especialistas	244
CREENA como servicio complementario y mayor formación de los equipos	236
Aportación de las TIC a la Atención a la Diversidad	136
Implicación de algunas familias en la aplicación de la innovación metodológica	120
Promover la coordinación entre los servicios de convivencia y Atención a la Diversidad	113
Confianza social en que el sistema educativo puede hacer mucho por la diversidad educativa	73

3.1.3. Resultados según agentes de la comunidad educativa en DAFO

En este apartado se analizan los resultados de DAFO a partir de las puntuaciones que han dado los diferentes colectivos a los que se ha consultado. Estos colectivos son, recordamos, representantes municipales de los consejos escolares de los centros de la muestra, equipos directivos, profesorado, Unidades de Apoyo Educativo (UAE) o Departamentos de Orientación y las familias. Los cinco ítems que han resultado con una puntuación más alta para cada uno de los colectivos mencionados son los siguientes:

3.1.3.1. Representantes municipales

FORTALEZAS	
Servicio de orientación en todos los centros	79
Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar	77
Uso de nuevas tecnologías, NTIC	74
Mayor concienciación del profesorado de que la atención a la diversidad es responsabilidad de toda la comunidad educativa	74
Perfil técnico, orientador, en Centros para ajustar la respuesta educativa al alumnado	73

DEBILIDADES	
Se delegan funciones educativas familiares a los centros educativos.	71
Escasez de recursos humanos y económicos.	66
Falta de conciencia de que la diversidad no sólo es cosa de NEE.	65
Falta de estabilidad del profesorado y de orientadores.	65
Escolarización asimétrica de la pobreza, inmigración...	64

OPORTUNIDADES	
Mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas.	80
Profesorado docente muy preparado y motivado.	73
Confianza social en que el sistema educativo puede hacer mucho por la diversidad educativa.	73
La diversidad del alumnado es una buena oportunidad para mejorar las competencias del alumnado.	71
Nuevas metodologías emergentes que permiten otro tipo de trabajo en las aulas	71

AMENAZAS	
Falta de acuerdos básicos en educación: politización que llevan a cambios normativos muy frecuentes.	77
Escaso grado de implicación de algunas familias en la formación de sus hijos e hijas.	74
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida.	73
Crisis económica / Recursos limitados	67
Ratios excesivas	67

3.1.3.2. Profesorado

FORTALEZAS	
Planes de atención a la diversidad y concreción anual	104
Profesorado implicado en transformar la educación	98
Uso de las nuevas tecnologías, NTIC	98
Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar	96
Aceptación social y profesional del concepto amplio de la diversidad	95

DEBILIDADES	
Falta de horas de coordinación.	125
Escasez de recursos humanos y económicos	118
Falta de estabilidad laboral del profesorado, componentes CREENA.	112
Falta de estabilidad del profesorado y de orientadores.	112
Ratios elevados, especialmente en algunos Centros	111

OPORTUNIDADES	
Profesorado docente muy preparado y motivado	118
Formación continua especialistas	114
Promover la coordinación entre los servicios de convivencia y atención a la diversidad.	113
Mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas	107
CREENA como servicio complementario y mayor formación de los equipos	106

AMENAZAS	
Falta de acuerdos básicos en educación: politización que llevan a cambios normativos muy frecuentes.	129
Crisis económica / Recursos limitados	124
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida.	120
Sistema de atención en salud mental saturado	117
Evaluaciones externas como obstáculo para desarrollar un currículo más flexible.	114

3.1.3.3. Equipos Directivos

FORTALEZAS	
Inicio de un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad para Navarra	130
Servicio de orientación en todos los Centros	128
Planes de atención a la diversidad y concreción anual	124
Coordinación de equipos docentes que da coherencia a los proyectos	120
Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar	119

DEBILIDADES	
Falta de horas de coordinación.	145
Se delegan funciones educativas familiares a los centros educativos.	145
Escasez de recursos humanos y económicos	142
Falta de estabilidad del profesorado y de orientadores.	136
Ratios elevados, especialmente en algunos Centros	135

OPORTUNIDADES	
Profesorado docente muy preparado y motivado.	143
Profesionales competentes de CSM infanto-juvenil, Hospital de día, Servicios Sociales de Base. Trabajando conjuntamente con el personal de Educación. Trabajo en red	142
Mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas	142
Nuevas metodologías emergentes que permiten otro tipo de trabajo en las aulas.	140
Aportación de las TIC a la Atención a la Diversidad.	136

AMENAZAS	
Falta de acuerdos básicos en educación: politización que llevan a cambios normativos muy frecuentes.	152
Crisis económica / Recursos limitados.	147
Ratios excesivas.	145
Saturación del profesorado, alumnado y familias en Centros con ratio elevada de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida	144
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida.	143

3.1.3.4. Representantes de UAE/ Departamento de orientación

FORTALEZAS	
Servicio de orientación en todos los centros	131
Perfil técnico, orientador, en Centros para ajustar la respuesta educativa al alumnado	121
Inicio de un Plan Estratégico de Atención a la Diversidad para Navarra	120
Coordinación de equipos docentes que da coherencia a los proyectos	119
Experiencia muy extendida de la educación infantil, como etapa comprensiva y flexible	116
Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar	116

DEBILIDADES	
Falta de horas de coordinación	138
Escasez de recursos humanos y económicos	137
Falta de estabilidad laboral del profesorado, componentes CREENA	135
Ratios elevadas, especialmente en algunos Centros	132
Ante los trastornos graves de conducta no se sabe responder	128

OPORTUNIDADES	
Formación continua especialistas	130
CREENA como servicio complementario y mayor formación de los equipos	130
Profesionales competentes de CSM infanto-juvenil, Hospital de día, Servicios Sociales de Base. Trabajando conjuntamente con el personal de Educación. Trabajo en red.	126

OPORTUNIDADES	
Profesorado docente muy preparado y motivado	126
Mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas	125

AMENAZAS	
Falta de acuerdos básicos en educación: politización que llevan a cambios normativos muy frecuentes	150
Crisis económica / Recursos limitados	141
Sistema de atención en salud mental saturado.	134
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida	131
Incertidumbre de la normativa MEC	127

3.1.3.5. Familias

FORTALEZAS	
Servicio de orientación en todos los Centros	132
Profesorado implicado en transformar la educación	128
Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar	128
Perfil técnico, orientador, en Centros para ajustar la respuesta educativa al alumnado	119
Uso de las nuevas tecnologías, NTIC	119
Aceptación social y profesional del concepto amplio de diversidad	119

DEBILIDADES	
Escasez de recursos humanos y económicos	131
No lograr la comunicación y participación de las familias	120
Falta de estabilidad laboral del profesorado, componentes CREENA	120
Se delegan funciones educativas familiares a los centros educativos	118
Falta de estabilidad del profesorado y de orientadores	116

OPORTUNIDADES	
Nuevas metodologías emergentes que permiten otro tipo de trabajo en las aulas	131
Mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas	130
Profesorado docente muy preparado y motivado.	129
Profesionales competentes de CSM infanto-juvenil, Hospital de día, Servicios Sociales de Base. Trabajando conjuntamente con el personal de Educación. Trabajo en red	121
Implicación de algunas familias en la aplicación de la innovación metodológica	120

AMENAZAS	
Crisis económica / Recursos limitados	138
Falta de acuerdos básicos en educación: politización que llevan a cambios normativos muy frecuentes	136
Escaso grado de implicación de algunas familias en la formación de sus hijos	129
Alta interinidad del profesorado, sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida	128
Ratios excesivos	128

Estos son los ítems más puntuados en cada uno de los colectivos. Vamos a analizar aquellos que más se repiten en cada uno de los mencionados colectivos.

FORTALEZAS

Respecto a las fortalezas, destacan en primer lugar dos que han sido mencionadas por cuatro grupos: “Profesionalidad y buena disposición de los equipos docentes para innovar” y “Servicio de orientación en todos los centros”. Se considera, entonces, como fortaleza de nuestro sistema educativo la profesionalidad y disposición hacia la innovación del profesorado y la presencia de orientadores u orientadoras en todos los centros.

Este segundo ítem, la presencia de servicio de orientación, enlaza con otro que aparece en tres de los grupos: “Perfil técnico, servicio de orientación, en centros para ajustar la respuesta educativa al alumnado”. Tres de los grupos reiteran así la importancia de la figura del servicio de orientación, subrayando su carácter técnico. Un

segundo ítem que aparece en tres grupos en el relativo al uso de las tecnologías. Se aprecia, así, la importancia que éstas están adquiriendo y, dado el carácter de fortaleza que estamos analizando, se consideran ya como una realidad en nuestro sistema educativo.

Son ya varios los ítems que figuran en dos grupos. Uno de ellos se refiere al profesorado, al considerar su implicación en la transformación de la educación, en línea con lo ya comentado sobre su profesionalidad y buena disposición para innovar, y la elaboración de planes de atención a la diversidad y su concreción anual. Este último ítem resulta muy valorado en dos grupos que tienen un mayor conocimiento de los mismos, como son los equipos directivos y el profesorado. Tal vez otros grupos no los conozcan tanto como estos dos. Dado este valor que se concede a los planes de atención a la diversidad por estos grupos y su carácter de fortaleza, podemos concluir que no se consideran un trabajo burocrático más del centro, sino que juegan un papel importante en los mismos.

Otro elemento que ha resultado muy valorado por dos grupos, equipos directivos y UAE/Departamentos de Orientación, ha sido el inicio de un Plan estratégico de Atención a la Diversidad para Navarra. Que ambos grupos consideren la realización del presente plan como una fortaleza es indicativo de la necesidad del mismo y que esperan aportaciones importantes de él.

Ambos grupos también coinciden en la valoración de: “Coordinación de equipos docentes que da coherencia a los proyectos”. Destaca, como fortaleza, la importancia de la coordinación como un elemento importante para la coherencia.

Para concluir con la parte relativa a las fortalezas, indicar que los distintos grupos valoran la presencia de orientadores y orientadoras en los centros, considerando su perfil técnico y la buena disposición del profesorado hacia la innovación y la importancia de las nuevas tecnologías.

DEBILIDADES

La escasez de recursos humanos y económicos aparece, entre las tres primeras, en los cinco grupos y con puntuaciones muy altas. Podemos concluir que existe cierta

unanimidad en la comunidad educativa sobre este aspecto, que, parece, habría que revertir con una mayor inversión económica en atención a la diversidad y en un uso más eficaz de la misma. Pocos ítems del DAFO parecen tener tanto consenso.

Otro ítem, con una puntuación alta en cuatro grupos, está relacionado con una cuestión de planificación educativa: la falta de estabilidad del profesorado y de orientadores. Hay que considerar, así mismo, que el grupo que no había otorgado una puntuación alta a este ítem sí lo ha hecho con otro muy similar, el relativo a “falta de estabilidad laboral del profesorado, componentes de CREENA”. Estamos, entonces, ante otra cuestión que genera cierta unanimidad en la comunidad educativa navarra: la falta de estabilidad del profesorado, del servicio de orientación y de componentes de CREENA. Si la cuestión anterior parecía requerir de inversión, ésta parece necesitar de una adecuada planificación y normativización, con consideración en otros apartados de este plan estratégico.

Cuatro ítems alcanzan una valoración alta como debilidades en tres de los grupos. A la mencionada falta de estabilidad laboral del profesorado y componentes de CREENA hay que añadir la falta de horas de coordinación, que recibe la puntuación más alta en los tres grupos implicados en la misma: profesorado, equipos directivos y UAEs/Departamentos de orientación, algo que resulta también muy significativo si consideramos que estos grupos han puntuado a la coordinación como fortaleza en el apartado anterior. Los otros dos ítems hacen referencia a la delegación de funciones educativas familiares a los centros educativos y las ratios elevadas, especialmente en algunos centros.

De este análisis no quisiéramos pasar por alto dos ítems que, aunque solo han tenido una puntuación alta en uno de los grupos y pueden ser indicadores de situaciones concretas que viven algunos colectivos. En el caso de las UAE/Departamento de Orientación, destaca la presencia de un fenómeno que parece se está dando cada vez con mayor frecuencia y que este plan estratégico no debe obviar: nos referimos a que, ante casos graves de conducta, no se sabe responder. Este ítem, desde un análisis más superficial, parece que podría corregirse con formación

para los y las profesionales implicados, pero parece ir más lejos y pedir una reflexión en torno al mismo y un estudio de medidas a adoptar.

El otro ítem al que nos referíamos, y que aparece en el grupo de las familias en segundo lugar, es el no lograr la comunicación y participación de las familias. En este grupo preocupa la falta de comunicación con el profesorado implicado en la educación de sus hijos e hijas y, también, que no se cuente con su participación. Estos aspectos parecen estar viviéndolos las familias con preocupación, y también debería considerarse en este plan estratégico.

OPORTUNIDADES

Recordando que las oportunidades son factores del entorno que resultan positivos y favorables para la estructura organizativa, dos ítems destacan como factores positivos en los cinco grupos: el profesorado muy preparado y motivado y la mentalidad abierta de la sociedad para el respeto a todas las personas. Ante noticias que publican medios de comunicación que parecen indicar cierta desconsideración hacia la labor docente, resulta muy alentador el acuerdo que despierta en la comunidad educativa la confianza de ésta en su profesorado y la alta puntuación que alcanza este ítem en todos los grupos.

También presenta cierta unanimidad en los cinco grupos la apreciación de una mentalidad abierta de la sociedad en el respeto a todas las personas y a la diferencia. Esta es una cuestión básica y fundamental en el tratamiento de la diversidad, la consideración del otro/a y el respeto a su diferencia.

Hay otros dos ítems con una valoración alta en tres de los grupos. Uno es el relativo a las nuevas metodologías activas que permiten otro tipo de trabajo en las aulas, resultando, curiosamente, el ítem más valorado por las familias. Parece que éstas están pidiendo que se trabaje desde otros enfoques metodológicos alternativos a los actuales.

El segundo, que también merece una mención aparte, se refiere al trabajo en red y a los y las profesionales implicados en él. Consideramos que lo que subyace en esta forma de trabajo es la coordinación entre los y las profesionales implicados y un

abordaje más integral de los contextos de nuestro alumnado, permitiéndonos ser más eficaces. Es una forma de trabajo que está valorada por equipos directivos, orientadores/as y familias y que habrá que posibilitarla en la planificación de nuestro trabajo.

Hay otros dos ítems con una valoración alta por dos grupos. Si dejamos el relativo al CREENA para su consideración en la línea estratégica 5, podemos centrarnos el segundo referido a la formación continua del profesorado. Es el ítem más valorado por las UAE/departamentos de orientación y el segundo más valorado por el profesorado. El plan estratégico deberá pensar cómo dar respuesta a esta necesidad de formación del profesorado y del servicio de orientación para seguir siendo un profesorado preparado y motivado.

También en este apartado de las oportunidades hay dos ítems que han resultado muy valorados por uno de los colectivos y que merecen un comentario en este análisis. El primero es la mención a la convivencia que hace el profesorado al valorar en tercer lugar el ítem relativo a la coordinación entre los servicios de convivencia y atención a la diversidad. El segundo, en el caso de las familias, nuevamente aparece su interés por la participación y la innovación metodológica.

AMENAZAS

Tres ítems suscitan el acuerdo de los cinco grupos y los presentamos por orden desde la puntuación más alta a la más baja.

El primero es la falta de acuerdos básicos en educación: politización que lleva a cambios normativos muy frecuentes. Este ítem podría definirse como la inestabilidad normativa.

El segundo hace referencia a los recursos limitados, vinculando éstos a la crisis económica. La clave puede estar en, además de un aumento en la dotación y en una mejor organización, lo que puede contemplarse en la línea estratégica 3 sobre aspectos organizativos.

El tercero es la alta interinidad del profesorado y sustituciones que no se cubren siempre de forma rápida. Si en las debilidades se mencionaba la falta de

estabilidad laboral, ahora, como amenaza, se aprecia también las consecuencias de la sustitución del profesorado.

Un ítem que reúne la unanimidad de cuatro de los grupos es el relativo a las ratios excesivas.

Dos ítems obtienen puntuaciones altas en dos grupos. El primero se refiere al escaso grado de implicación de algunas familias en la formación de sus hijos, siendo el de las familias precisamente uno de esos grupos. El segundo merecería un análisis más profundo ya que se refiere a un servicio ajeno al sistema educativo como es el servicio de salud mental saturado. Los grupos que puntúan alto en este ítem son el profesorado y las UAE/Departamentos de orientación. Parece que son estos y estas profesionales quienes aprecian una mayor presencia de desórdenes mentales en el alumnado y esperan una atención y respuesta desde el servicio correspondiente. Tal vez esto obedezca a una sobrevaloración del diagnóstico psicológico como un elemento que explicaría dificultades escolares y de comportamiento y como criterio de asignación de recursos humanos para el centro.

También en las amenazas aparecen dos ítems que han resultado valorados por uno de los grupos y que merecen mención. Uno de ellos es la apreciación que tiene el profesorado de las evaluaciones externas como un obstáculo para desarrollar un currículo más flexible. El otro es, en el caso de los equipos directivos, la visión que presentan de la saturación del profesorado con alumnado y familias en centros con ratio elevada de alumnado en situación socioeconómica desfavorecida.

Como conclusión, destacar como amenazas la inestabilidad normativa, la consideración de que los recursos son limitados, la interinidad y sustituciones del profesorado y las ratios elevadas.

3.2. Indicadores

Los indicadores que aquí se contemplan tienen varias procedencias. Algunos han sido extraídos de los informes anuales que elabora el Consejo Escolar (ISEN); otros proceden de los indicadores que anualmente elabora el Ministerio de Educación y, por

último, también hay aportaciones del propio Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades.

Estos están organizados en tres apartados. En el primero se aportan una serie de indicadores generales sobre la situación del sistema educativo. En segundo lugar, se recogen los referidos de forma específica a la diversidad y en tercer lugar aparecen los relacionados con resultados académicos.

3.2.1. Datos generales

3.2.1.1. Tasa de cobertura

En la tabla que se muestra a continuación se puede observar la evolución del porcentaje de alumnos/as matriculados en las distintas etapas educativas.

Tabla 1: Evolución general de la matrícula escolar en Navarra

NIVEL	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2015-16	Curso 2016-17
Educación Infantil	19,53%	19,28%	18,80%	18,42%	18,10%
Educación Primaria	38,00%	37,66%	37,91%	37,70%	38,21%
ESO	24,46%	24,49%	24,64%	24,74%	25,24%
Bachiller	8,14%	8,12%	8,17%	8,27%	8,28%
FP Básica	0,35%	0,42%	0,69%	0,78%	0,87%
FP Grado Medio	3,36%	3,48%	3,50%	3,49%	3,50%
FP Grado Superior	3,49%	3,66%	3,55%	3,38%	3,47%
Talleres Profesionales	0,51%	0,49%	0,23%	0,11%	0,12%
Curso Preparatorio LOE	0,52%	0,57%	0,50%	0,53%	
Acceso a Grado Superior					0,18%
Educación a Distancia	1,25%	1,42%	1,58%	2,16%	1,60%
Educación Especial	0,39%	0,40%	0,42%	0,43%	0,41%

Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar

Se observa una pequeña reducción del porcentaje de alumnado que cursa Educación Infantil, tal vez explicado por la evolución de la natalidad. En el resto de etapas no se encuentran diferencias llamativas, excepto en los casos de la FP Básica y los Talleres Profesionales.

En la tabla siguiente se muestra la evolución seguida por la matrícula escolar considerando la etapa educativa diferenciada y la titularidad de centro: Centros públicos, centros concertados y centros privados.

Tabla 2: Evolución general de la matrícula escolar por titularidad en Navarra

NIVEL	Curso 2012-13		Curso 2013-14		Curso 2014-15			Curso 2015-16			Curso 2016-17		
	Concert. %	Público %	Concert. %	Público %	Concert. %	Priv. %	Público %	Concert. %	Priv. %	Público %	Concert. %	Priv. %	Público %
Educación Infantil	36,67%	63,33%	36,28%	63,72%	36,84%		63,16%	36,76%		63,24%	37,17%		62,83%
Educación Primaria	36,74%	63,26%	37,12%	62,88%	37,28%		62,72%	37,10%		62,90%	36,77%		63,23%
ESO	38,08%	61,92%	38,50%	61,50%	38,89%		61,11%	39,11%		60,89%	39,54%		60,46%
Bachiller	34,89%	65,11%	34,90%	65,10%	34,61%		65,39%	35,15%		64,85%	36,44%		63,56%
FP Básica	35,62%	64,38%	35,97%	64,03%	29,81%		70,19%	33,81%		66,19%	34,32%		65,68%
FP Grado Medio	23,77%	76,23%	23,66%	76,34%	22,26%	0,51%	77,23%	21,92%	0,40%	77,68%	21,86%	0,71%	77,43%
FP Grado Superior	19,87%	80,13%	19,20%	80,80%	19,16%	2,06%	78,78%	20,38%	2,26%	77,36%	20,67%	2,85%	76,48%
Talleres Profesionales	32,08%	67,92%	35,31%	64,69%	57,09%		42,91%	94,12%		5,88%	91,47%		8,53%
Curso Preparatorio LOE	21,92%	78,08%	24,96%	75,04%	27,20%		72,80%	24,78%		75,22%			
Acceso a Grado Superior											29,15%		70,85%
Educación a Distancia		100,00%		100,00%			100,00%	2,22%		97,78%			100,00%
Educación Especial	45,70%	54,30%	43,90%	56,10%	44,47%	0,00%	55,53%	43,32%		56,68%	38,79%		61,21%
TOTALES	35,35%	64,65%	35,41%	64,59%	35,59%	0,09%	64,32%	35,52%	0,09%	64,39%	35,88%	0,12%	63,99%

Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar

Se constata prácticamente la ausencia de centros de titularidad privada no concertada. En los últimos años sí se han creado algunos centros privados en Formación Profesional. Los centros desde Educación Infantil hasta Bachillerato mantienen una cierta estabilidad en la proporción 35% para la concertada y un 65% para la pública. En Formación Profesional, la pública tiene un porcentaje ligeramente superior al 75%, frente al 25% para la concertada. La matrícula en Bachillerato de la red concertada se sitúa en torno al 35 % frente al 65% de la matrícula de Bachillerato en la red pública.

En la tabla siguiente se muestra la distribución de las distintas etapas educativas por sexos.

Tabla 3: Evolución general de la matrícula escolar por sexos en Navarra

ETAPA	Curso 2012-13		Curso 2013-14		Curso 2014-15		Curso 2015-16		Curso 2016-17	
	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres	Hombres	Mujeres
Educación Infantil	51,50%	48,50%	51,53%	48,47%	51,28%	48,72%	51,46%	48,54%	51,52%	48,48%
Educación Primaria	51,10%	48,90%	51,05%	48,95%	51,27%	48,73%	51,43%	48,57%	51,19%	48,81%
ESO	51,52%	48,48%	51,45%	48,55%	51,28%	48,72%	51,11%	48,89%	51,11%	48,89%
Bachiller	45,74%	54,26%	45,91%	54,09%	46,17%	53,83%	46,21%	53,79%	45,26%	54,74%
FP Básica	77,26%	22,74%	76,92%	23,08%	74,93%	25,07%	75,33%	24,67%	73,09%	26,91%
FP Grado Medio	62,74%	37,26%	63,70%	36,30%	62,47%	37,53%	62,24%	37,76%	64,39%	35,61%
FP Grado Superior	59,41%	40,59%	59,54%	40,46%	60,17%	39,83%	58,95%	41,05%	59,99%	40,01%
Talleres Profesionales	76,79%	23,21%	79,20%	20,80%	77,73%	22,27%	86,55%	13,45%	86,05%	13,95%
Curso Preparatorio LOE	60,04%	39,96%	60,76%	39,24%	57,04%	42,96%	56,20%	43,80%		
Acceso a Grado Superior									54,27%	45,73%
Educación a Distancia	48,28%	51,72%	47,85%	52,15%	45,95%	54,05%	41,52%	58,48%	52,13%	47,87%
Educación Especial	57,49%	42,51%	56,57%	43,43%	58,24%	41,76%	57,11%	42,89%	57,17%	42,83%

Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar

En la Etapa de Educación Infantil y en las etapas de escolarización obligatoria los porcentajes entre sexos son estables. A partir de la etapa post-obligatoria hay diferencias: estudian Bachiller más mujeres que hombres, con una diferencia en torno a los 10 puntos porcentuales que se mantiene estable en estos últimos cinco años. En la Formación Profesional Básica y los Talleres Profesionales hay una mayor proporción de hombres, frente a un porcentaje de mujeres que ronda el 20%. Destacan los talleres profesionales, donde la diferencia llega a un 86% de hombres frente a un 14% de mujeres. La Formación Profesional de Grado Medio cuenta con un porcentaje mayor de hombres que de mujeres. En la de Grado Superior, también se da un porcentaje mayor de hombres que de mujeres, si bien es algo menor que en el caso de Grado Medio. Se aprecia, así, una tendencia superior en la matrícula femenina en Bachillerato y masculina en la Formación Profesional.

En la tabla que aparece a continuación se muestra la distribución del alumnado por modelos lingüísticos.

Tabla 4: Evolución del alumnado según modelos lingüísticos

ETAPA	Modelo G	Modelo A	Modelo B	Modelo D
Curso 2013-2014				
Ed. Infantil	49,38 %	22,54 %	0,27 %	27,79 %
Ed. Primaria	51,39 %	21,20 %	0,27 %	27,12 %
E.S.O.	64,85 %	10,34 %	0,16 %	24,63 %
Bachillerato	71,98 %	4,28 %		23,73 %
C. Formativos	98,02 %			1,97 %
Total	59,45 %	15,8 %	0,20 %	24,53 %
Curso 2014-2015				
Ed. Infantil	49,88 %	22,42 %	0,27 %	27,44 %
Ed. Primaria	52,10 %	20,49 %	0,28 %	27,13 %
E.S.O.	64,97 %	9,86 %	0,15 %	25,01 %
Bachillerato	72,09 %	4,09 %		23,82 %
C. Formativos	89,94 %			2,20 %
FPB	100 %			
Total	59,95 %	15,3 %	0,20 %	24,54 %
Curso 2015-2016				
Ed. Infantil	50,37 %	21,87 %	0,28 %	27,48 %
Ed. Primaria	52,65 %	20,07 %	0,31 %	26,98 %
E.S.O.	65,47 %	9,26 %	0,13 %	25,14 %
Bachillerato	72,30 %	4,48 %		23,22 %
C. Formativos	97,41 %			2,59 %
FPB	100 %			
Total	60,89 %	14,68 %	0,21 %	24,22 %

Fuente: Negociado de Gestión de la Información Escolar

En estos últimos años la distribución por modelos lingüísticos se ha mantenido bastante estable. No se observan grandes variaciones. Destacar que,

en el caso del modelo A, la matrícula de alumnado se reduce más de la mitad en el paso de Educación Primaria a Secundaria, apreciándose la correspondiente subida en el modelo G. En el caso del modelo D, hay poca variación entre el porcentaje de alumnado matriculado en Educación Infantil y Bachillerato.

3.2.2. Diversidad

3.2.2.1. Necesidades educativas

En la tabla siguiente, se muestra la evolución del alumnado que presenta necesidades educativas.

Tabla 5: Evolución del censo de necesidades educativas

	Curso 2012-13	Curso 2013-14	Curso 2014-15	Curso 2015-16	Curso 2016-17	Diferencia (2012-13)- (2016-17)
Necesidades Educativas	7.366	8.990	9.751	10.688	10.366	3.000
NE Especiales	2.802	2.997	3.090	3.203	3.211	409
NE Específicas	4.564	5.993	6.661	7.485	7.310	2.746
NE Específicas por incorporación tardía con retraso curricular	5.840	6.125	6.037	6.508	6.434	594
NE Específicas por incorporación tardía con retraso curricular de 2 o más años	2.321	2.413	2.337	2.485	2.349	28

Fuente: Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales

El alumnado con necesidades educativas ha crecido en un 28,06%. El alumnado que presenta necesidades educativas especiales ha aumentado en un 12,73%. Las necesidades educativas específicas han aumentado en un 37,56%. Las necesidades educativas específicas por incorporación tardía con cierto desfase curricular han aumentado un 9,23%. Por último, las necesidades

educativas por incorporación tardía con un desfase de dos o más cursos han aumentado un 1,19%.

En la tabla siguiente se muestra la evolución del número de unidades y alumnado de Unidades de Transición (UTE) en Navarra, (alumnado de Educación Infantil y Educación Primaria)

Tabla 6: Evolución UTE: número de unidades y número de alumnado

	Nº unidades de UTE		Nº de alumnado		Total Unidades UTE	Total Alumnos de UTE
	Público	Concertado	Público	Concertado		
Curso 2010-2011	9	8	35	33	17	68
Curso 2011-2012	9	8	39	38	17	77
Curso 2012-2013	8	8	40	45	16	85
Curso 2013-2014	10	11	40	54	21	94
Curso 2014-2015	10	11	40	55	21	95
Curso 2015-2016	11	11	43	53	22	96

Fuente: Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales

En lo últimos años se ha dado un aumento de alumnado que se incorpora a las Unidades de Transición. Son cinco las unidades creadas y 28 los nuevos alumnos escolarizados en esta modalidad. La red pública ha aumentado en dos unidades y ocho alumnos/as, (ratio final: 3,91 alumnos/as por unidad), mientras que la red concertada ha incrementado en tres unidades y veinte alumnos/as, (ratio final: 4,82 alumnos/as por unidad).

En la tabla siguiente se muestra la evolución del alumnado y de los grupos de UCE (unidad de Currículo Específico) en Navarra., (alumnado de Educación Secundaria Obligatoria).

Tabla 7: Evolución UCE: número de unidades y número de alumnado

	Nº unidades de UCE		Nº de alumnado		Total Unidades UCE	Total Alumnos de UCE
	Público	Concertado	Público	Concertado		
Curso 2010-2011	27	7	142	41	34	183

	Nº unidades de UCE		Nº de alumnado		Total Unidades UCE	Total Alumnos de UCE
	Público	Concertado	Público	Concertado		
Curso 2011-2012	27	8	140	52	32	192
Curso 2012-2013	28	9	145	59	37	204
Curso 2013-2014	30	9	158	57	39	215
Curso 2014-2015	30	10	170	61	40	231
Curso 2015-2016	31	10	169	69	41	238

Fuente: Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales

Se observa que se ha producido un aumento de grupos de UCE, que han pasado de 34 en 2010, (27+7) a 41 en 2016, (31+10). Comparando con las cifras de alumnado, la red pública ha aumentado en cuatro unidades y 27 alumnos/as (6,75 alumnos/as por unidad), mientras que la red concertada ha aumentado en tres unidades y 28 alumnos/as, (9,33 alumnos/as por unidad).

3.2.2.2. Población de origen extranjero

En las siguientes dos tablas se van a presentar datos sobre alumnado con una nacionalidad distinta a la española y alumnado cuya familia es de origen extranjero y sus porcentajes de matrícula en la red pública y la red concertada.

Tabla 8: Alumnado por etapas cuya nacionalidad es distinta a la española

Curso	Centros públicos					Centros concertados					Total
	E.I.	E.P.	ESO, Bach. F.P.	Total C. Púb.	% Pública s/ total	E.I.	E.P.	ESO, Bach. F.P.	Total Conc.	% Conc. s/ total	
Curso 2010-11	1.222	3.191	2.212	6.625	84,58%	160	486	562	1.208	15,42%	7.833
Curso 2011-12	1.227	3.173	2.304	6.704	83,17%	184	504	669	1.357	16,83%	8.061
Curso 2012-13	1.128	2.864	2.302	6.294	83,06%	148	438	698	1.284	16,94%	7.578
Curso 2013-14	1.124	2.798	2.363	6.285	83,17%	107	457	708	1.272	16,83%	7.557
Curso 2014-15	1.035	2.736	2.505	6.276	82,88%	78	418	800	1.296	17,12%	7.572
Curso 2015-16	971	2.770	2.675	6.416	83,13%	45	416	841	1.302	16,87%	7.718
Curso 2016-17	770	2.752	2.764	6.286	83,59%	38	375	821	1.234	16,41%	7.520

Fuente: Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales

Tabla 9: Alumnado por etapas cuya familia es de origen extranjero

Curso	Centros públicos					Centros concertados					Total
	E.I.	E.P.	ESO, Bach. F.P.	Total C. Púb.	% Públicas/ total	E.I.	E.P.	ESO, Bach. F.P.	Total Conc.	% Conc. s/ total	
Curso 2010-11	2589	4876	3514	10979	84,22%	266	662	1129	2057	15,78%	13036
Curso 2011-12	2818	5059	3782	11659	83,63%	303	665	1314	2282	16,37%	13941
Curso 2012-13	2709	4764	3872	11345	83,32%	305	612	1354	2271	16,68%	13616
Curso 2013-14	2785	4887	4178	11850	83,53%	318	690	1328	2336	16,47%	14186
Curso 2014-15	2589	5041	4509	12139	83,48%	313	691	1399	2403	16,52%	14542
Curso 2015-16	2586	5366	4805	12757	83,06%	349	765	1487	2601	16,94%	15358
Curso 2016-17	2401	5646	4930	12977	83,22%	369	815	1432	2616	16,78%	15593

Fuente: Sección de Atención a la Diversidad, Orientación y Necesidades Educativas Especiales

Los porcentajes de ambas tablas son muy similares, observándose que la población de origen extranjero se concentra en un 83% en la red pública, mientras que un 17% lo hace en la red concertada. Se observa una disminución del alumnado extranjero, más llamativa en los dos últimos cursos.

3.2.2.3. Distribución de los centros según el nivel de ISEC de centro (2016/2017)

En la tabla que aparece a continuación, se ofrece la distribución de centros según el ISEC y la titularidad del centro.

Tabla 10: Distribución de ISEC Centro según titularidad en PISA 2015

	ISEC Centro Cuartil 1	ISEC Centro Cuartil 2	ISEC Centro Cuartil 3	ISEC Centro Cuartil 4
Titularidad	Porcentaje de centros	Porcentaje de centros	Porcentaje de centros	Porcentaje de centros
PUBLICA	92	71	77	0
CONCERTADA	8	29	23	100

El bloque de centros con un índice ISEC más bajo corresponde, en un 92% a centros de titularidad pública, frente a un 8% de centros concertados. En el otro extremo, entre los centros con un índice ISEC más alto, la totalidad de los mismos es de titularidad concertada.

3.2.2.4. Distribución de los centros según el nivel de ISEC individual (2016/2017)

A continuación, se analizan tres variables según el nivel de ISEC individual en dos momentos: en 4º EP y 2º ESO. Esas tres variables son el porcentaje de repetición, el porcentaje de inmigración y el porcentaje de titularidad. Los datos se refieren al curso 2016/2017.

Tabla 11: Porcentaje de repetición según el nivel de ISEC Individual (4º EP)

Repetidor	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
No	65,83%	90,01%	95,22%	98,54%	89,33%
Sí	34,17%	9,99%	4,78%	1,46%	10,67%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

Los datos indican que, en el nivel de ISEC más bajo, un 34% de la población ha repetido en alumnado hasta 4º EP. Contrasta este resultado con el nivel más alto, donde sólo un 1,46% de la población ha repetido. El índice ISEC se muestra, entonces y una vez más, como un factor relacionado con el porcentaje de repetición en Educación primaria hasta 4º.

Tabla 12: Porcentaje de repetición según el nivel de ISEC Individual (2º ESO)

Repetidor	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
No	49,96%	77,99%	87,27%	95,07%	80,27%
Sí	50,04%	22,01%	12,73%	4,93%	19,73%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

Los datos indican que, en el nivel de ISEC más bajo, la mitad de la población ha repetido curso antes de alcanzar 2º ESO o en este nivel. Contrasta este resultado con el nivel más alto, donde sólo un 5% aproximadamente de la población ha repetido.

Si hasta 4º EP el porcentaje era de un 34% en el nivel más bajo, éste se incrementa hasta un 50% en 2º ESO. El índice ISEC es un factor que, como se ha comprobado en el caso anterior, está relacionado con el porcentaje de repetición hasta 2º ESO.

La segunda variable relacionada con el índice ISEC que se analiza es el porcentaje de inmigración que, como en el caso anterior, se refieren a datos de 4º EP y 2º ESO.

Tabla 13: Porcentaje de población inmigración según el nivel de ISEC Individual (4º EP)

Inmigrante	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
No	46,49%	77,68%	91,53%	96,72%	80,89%
Sí	53,51%	22,32%	8,47%	3,28%	19,11%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

Más de la mitad de la población de origen inmigrante (53,51%) escolarizada en 4º EP se encuentra en el nivel ISEC más bajo, contrastando este dato con el 3,28% del nivel ISEC individual más alto. Es decir, más de la mitad del alumnado de origen inmigrante se encuentra en una situación socioeconómica más desfavorecida, contrastando este dato con un 96,72% de población de origen no inmigrante que se encuentra en el nivel ISEC individual más alto.

Estos porcentajes son similares en 2º ESO, según la tabla que se presenta a continuación.

Tabla 14: Porcentaje de inmigración según el nivel de ISEC Individual (2º ESO)

Inmigrante	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
No	50,91%	80,76%	91,02%	95,22%	82,09%
Sí	49,09%	19,24%	8,98%	4,78%	17,91%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

A continuación, después de presentar los datos relativos a porcentaje de repetición y el porcentaje de inmigración, se trata la tercera de las variables sobre el nivel de ISEC individual y la titularidad del centro educativo.

Tabla 15: Porcentaje de titularidad según el nivel de ISEC Individual (4º EP)

Titularidad	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
Concertado	16,07%	27,90%	40,11%	58,16%	37,00%
Público	83,93%	72,10%	59,89%	41,84%	63,00%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

El nivel de ISEC individual más bajo se concentra en casi un 84% en la red pública, mientras que en un 16% está en la red concertada. Los porcentajes se invierten en la parte de nivel ISEC más alto de la tabla, sin llegar a ser una diferencia tan grande: la red concertada concentra un 58,16% de alumnado con nivel de ISEC más alto, frente a casi un 42% de la red pública.

En el caso de 2º ESO, los porcentajes son similares, como puede comprobarse a continuación. Permite concluir que el porcentaje de alumnado de nivel ISEC más bajo se concentra mayoritariamente en la red pública.

Tabla 16: Porcentaje de titularidad según el nivel de ISEC Individual (2º ESO)

Titularidad	Nivel ISEC Individual				Total general
	Bajo	Bajo-Medio	Medio-Alto	Alto	
Concertado	20,93%	29,80%	42,67%	60,82%	40,78%
Público	79,07%	70,20%	57,33%	39,18%	59,22%

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad. Evaluación diagnóstica censal 2016/2017.

Como conclusión del análisis de las variables de porcentaje de repetición, el porcentaje de inmigración y el porcentaje de titularidad relacionados con el nivel ISEC individual, puede decirse que en los niveles más bajos de dicho índice se concentra un porcentaje de alumnado que repite curso mayor, un porcentaje de alumnado de origen inmigrante mayor y una concentración de este tipo de alumnado en centros de la red pública.

3.2.3. Resultados académicos

3.2.3.1. Resultados académicos por sexos

En la siguiente tabla se muestra la evolución del porcentaje de alumnado que promociona en Educación Primaria que, en comparación con las anteriores, está dividido por sexo y presentando su evolución durante tres cursos académicos.

Tabla 17: Porcentaje de alumnado de Primaria que promociona, por curso y por sexo

Etapa	Curso 2013-14			Curso 2014-15			Curso 2015-16		
	M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
2º Primaria	93,76	94,07	93,91	91,93	90,4	91,15	95,68	95,81	95,74
4º Primaria	95,59	94,88	95,22	92,58	91,71	92,13	96,98	97,33	97,16
6º Primaria	93,01	95,94	96,52	92,35	90,69	91,51	97,65	96,84	97,22

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad

Se observa que los porcentajes de chicos y chicas que promocionan en Educación Primaria se mantienen en niveles parecidos. Si bien el porcentaje de promociones supera en todos los casos el 90%, hay un mayor porcentaje de no promociones en el curso más bajo. En el último curso, el alumnado que promociona, con respecto al anterior, aumenta en unos cinco puntos porcentuales.

En la siguiente tabla se muestra el porcentaje del alumnado que no promociona, promociona con suspensos y sin suspensos, diferenciándose por sexos, en Educación Secundaria Obligatoria.

Tabla 18: Porcentaje de alumnado de ESO que promociona, por curso y por sexo

Etapa		Curso 2013-14			Curso 2014-15			Curso 2015-16		
		M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
1º ESO	0 suspensos	74,92	66,36	70,48	77,93	67,19	72,56	75,9	66,21	70,93
	Con pendientes	16,23	20,63	18,51	14,4	20,96	17,68	15,26	20,01	17,69
	No promociona	7,74	11,92	9,1	7,26	11,43	9,345	7,51	12,27	9,95
2º ESO	0 suspensos	72,56	63,08	67,72	75,63	64,48	70,055	74,75	64,46	69,45
	Con pendientes	16,95	21,13	19,08	15,18	20,78	17,98	15,41	20,95	18,26
	No promociona	9,36	14,33	11,9	8,34	13,96	11,15	9,47	13,85	11,72

Etapa		Curso 2013-14			Curso 2014-15			Curso 2015-16		
		M	H	Total	M	H	Total	M	H	Total
3º ESO	0 suspensos	70,71	60,79	65,69	74,56	63,97	69,265	74,82	66,05	70,42
	Con pendientes	17,89	22,11	20,38	17,32	22,59	19,955	15,3	20,14	17,73
	No promociona	9,97	15,24	12,64	7,45	12,67	10,06	9,13	13,17	11,16
4º ESO	0 suspensos	74,68	67,07	70,91	77,31	70,66	73,985	77,55	70,81	74,24
	Con pendientes	12,92	17,34	15,11	13,29	15,48	14,385	13,59	16,07	14,81
	No promociona	11,72	14,67	13,18	8,44	12,99	10,715	8,14	11,78	9,93

Fuente: Sección de Evaluación y Calidad

En todos los cursos son las chicas las que muestran un mayor porcentaje de promoción sin ningún suspenso. Las diferencias van desde los 10 puntos porcentuales en Primero y Segundo de ESO, a los alrededor de siete puntos porcentuales en Tercero y Cuarto de ESO. En el alumnado que promociona con asignaturas pendientes o el alumnado que no promociona, hay, en todos los casos, una mayor cantidad de chicos que de chicas.

3.3. Informes PISA

PISA (*Programme for International Student Assessment*) es un estudio comparativo internacional cuyo objeto es evaluar la formación del alumnado al finalizar la educación obligatoria. Fue puesto en marcha por la OCDE, (Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económicos), a finales de los 90. Pretende ser un mecanismo que informe a los distintos países para que establezcan mecanismos de mejora. Se realiza de forma periódica cada 3 años. Las dos últimas pruebas se realizaron en 2012 y 2015.

La amplia muestra que utiliza está convirtiéndose en un referente para muchas de las investigaciones internacionales relacionadas con la educación.

3.3.1. Resultados PISA 2015 según el nivel socioeconómico y cultural. Equidad

Hay variables que tienen una gran influencia en el rendimiento escolar y en el aprendizaje en general. Entre ellas está el nivel socioeconómico del estudiante. Para estudiar su efecto en el rendimiento, PISA ha construido el Índice de Estatus Económico, Social y Cultural (ISEC) a partir de la información proporcionada por los estudiantes acerca de las categorías laborales y los niveles de estudios de los padres y del grado de presencia en el hogar de diferentes bienes de consumo.

Cada estudiante tiene un valor del índice ISEC, y a partir de él se obtiene el valor medio de cada país o comunidad. Así, el ISEC de Navarra corresponde a la media de los ISEC de los estudiantes evaluados.

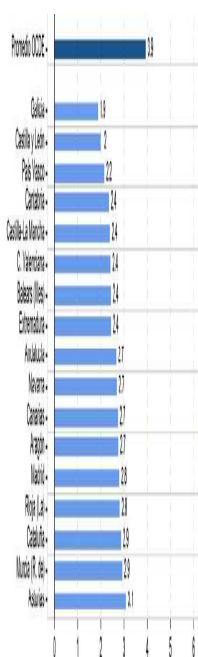
Un sistema educativo se considera tanto más equitativo cuanto menor sea el impacto de la variación del ISEC del alumnado en su rendimiento educativo.

Este índice ya se ha utilizado en apartados anteriores de este estudio, concretamente en el “6.2.2.3.- Distribución de los centros según el nivel de ISEC individual”. De los datos analizados en dicho apartado se deducía la fuerte influencia que tenía el índice ISEC individual en las variables de porcentaje de repetición del alumnado, el porcentaje de alumnado de origen inmigrante y el porcentaje de matrícula según la titularidad del centro educativo, en la red pública y en la red

concertada. A continuación se va a analizar la relación del índice ISEC con el rendimiento en ciencias y en matemáticas.

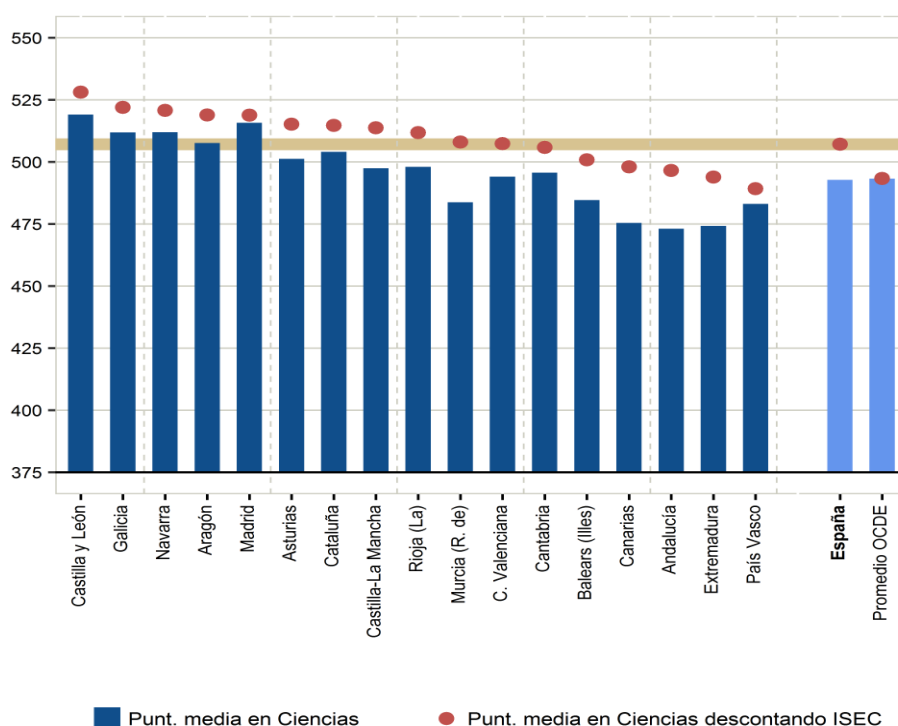
El efecto que el índice ISEC tiene en el rendimiento viene cuantificado de la siguiente forma: una décima en el ISEC se asocia a un aumento de 2,7 puntos en la puntuación de Ciencias en España y también de 2,7 puntos en Navarra. (En el seno de la OCDE se asocia a un aumento de 3,9 puntos/décima de ISEC). Por lo tanto, el ISEC tiene un efecto positivo sobre el rendimiento de los estudiantes: a mayor valor de ISEC mejores resultados.

El siguiente gráfico muestra el impacto del ISEC en las puntuaciones medias en ciencias de todas las comunidades autónomas (aumento de puntos por décima de incremento de ISEC).



Si analizamos los resultados descontando la influencia del ISEC, se obtiene una visión más equitativa. En el gráfico siguiente se comparan los resultados de las comunidades descontando el impacto del ISEC. Navarra subiría 9 puntos situándose en 521 puntos. Esta subida confirma la influencia del ISEC en los resultados.

GRÁFICO: Puntuaciones medias de las comunidades autónomas en Ciencias descontando el ISEC.

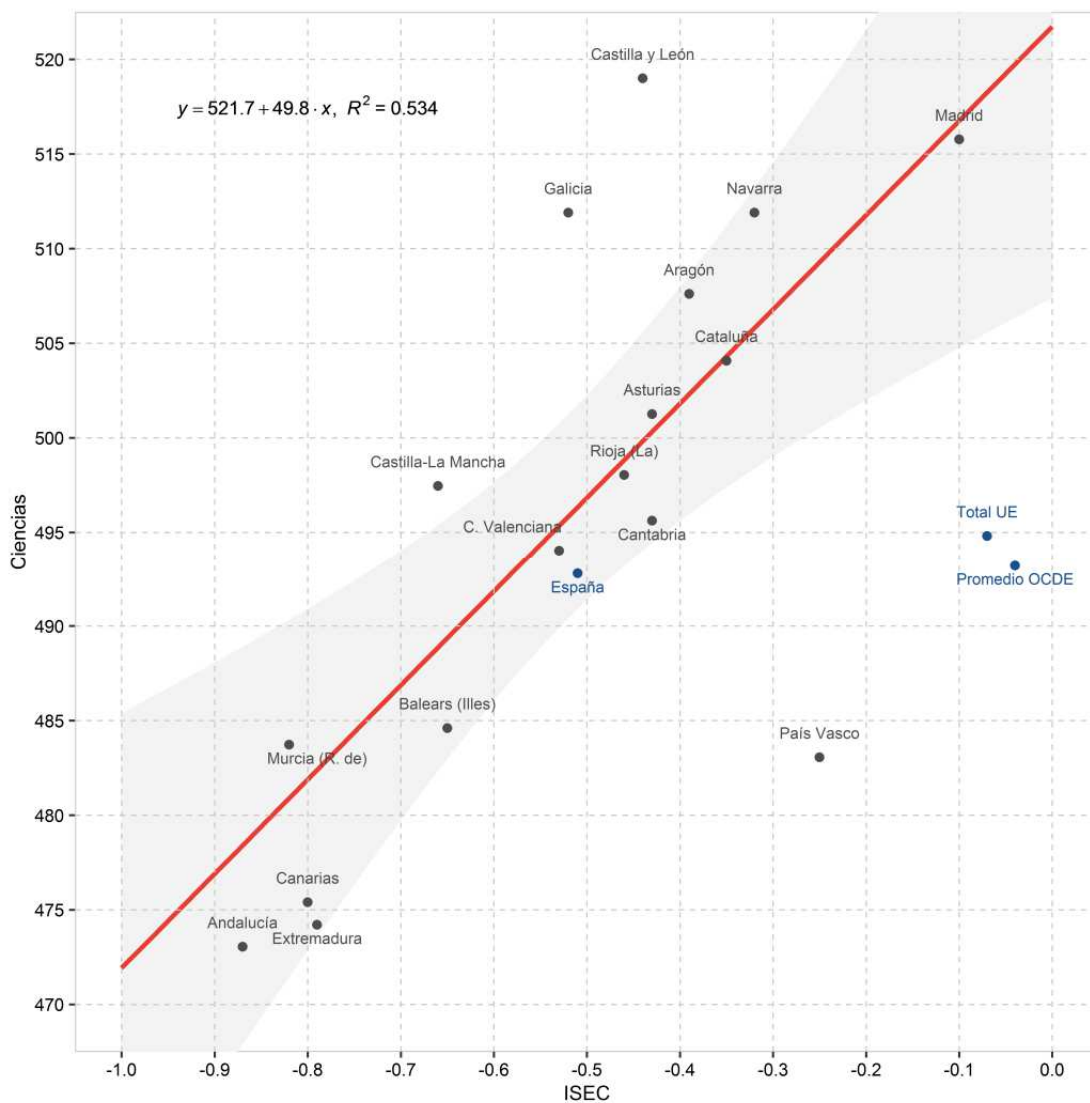


La tabla siguiente recoge el efecto del ISEC sobre las puntuaciones medias de matemáticas en PISA 2012 y de Ciencias en PISA 2015. En los dos años se observa un efecto positivo sobre el rendimiento, es decir, el factor ISEC interviene en los resultados alcanzados por los estudiantes.

	Puntuación media	Puntuación media descontando el efecto del ISEC	Aumento de puntos /décima de ISEC
Matemáticas PISA 2012	517	521	3,1
Ciencias PISA 2015	512	521	2,7

En la gráfica siguiente se ha representado la recta de regresión “Puntuación media en Ciencias-ISEC” en PISA 2015. Se puede observar cómo la correlación entre el ISEC y las puntuaciones medias en ciencias es positiva, es decir, a mayor valor de ISEC mejores resultados en ciencias.

Navarra obtiene puntuaciones medias en ciencias dentro de lo esperado para su valor medio del ISEC ya que la puntuación media de Navarra se sitúa por encima de la recta de regresión pero dentro de la banda de influencia.



Según sostienen los diferentes informes PISA, si queremos un sistema educativo de calidad tenemos que lograr combinar las puntuaciones medias altas alcanzadas con un alto nivel de equidad, es decir, lograr que el factor ISEC intervenga lo menos posible en el rendimiento del alumnado.

3.3.2. Resultados PISA según el estatus migratorio: distribución del alumnado nativo e inmigrante

PISA define como estudiantes inmigrantes aquellos que no han nacido en el país donde se aplica la prueba y que además tienen, al menos, un padre o una madre no nacidos en dicho país.

La siguiente tabla y gráfico recogen el porcentaje de estudiantes nativos e inmigrantes evaluados en Navarra, en España y en la OCDE.

Tabla 19: Antecedente de inmigración, media y desviación típica en Navarra, España y el promedio de la OCDE.

	Antecedente de inmigración			
	Nativos		Inmigrantes	
	%	ET	%	ET
OCDE 2015	88,0	0,10	12,0	0,10
España 2015	89,0	0,80	11,0	0,80
Comunidad Foral de Navarra 2015	85,8	1,53	14,2	1,53
Comunidad Foral de Navarra 2012	85,4	-	14,6	-

Tabla 20: Puntuaciones medias en ciencias según estatus migratorio

PISA 2015	Nativo				Inmigrante				Inmigrante-Nativo	
	P. Media	S.E.	Porcentaje	S.E.	P. Media	S.E.	Porcentaje	S.E.	Diferencia	S.E.
Navarra	519,90	(4,241)	86	(1,5)	469,55	(5,247)	14	(1,5)	-50,36	6,746

Tabla 21: Puntuaciones medias en matemáticas según estatus migratorio

PISA 2012	Nativo				Inmigrante				Inmigrante-Nativo	
	P. Media	S.E.	Porcentaje	S.E.	P. Media	S.E.	Porcentaje	S.E.	Diferencia	S.E.
Navarra	529	(3,2)	85	(1,5)	456	(5,2)	15	(1,5)	-73	-

La diferencia media entre las puntuaciones medias de los estudiantes nativos y los inmigrantes es de 50 puntos en ciencias y 73 en matemáticas en contra de estos últimos. Es decir, la condición del alumnado de ser nativo o de origen inmigrante es un factor que influye en el rendimiento en estas dos áreas. A esta diferencia contribuyen diversas variables educativas y socio-culturales que se miden dentro del índice ISEC. El porcentaje de estudiantes inmigrantes en Navarra nacidos en 1999 está en torno al 14%.

3.4. Otras aportaciones de los informes PISA de 2012 y 2015

Los mencionados informes no se limitan a ofrecer datos, también extraen algunas conclusiones que pueden resultar útiles para el estudio que nos ocupa. En un primer apartado se recogen algunas referencias del informe de 2012, mientras que el siguiente se ocupa del informe más reciente de 2015. Son comentarios que ayudan a interpretar y completan los resultados que aparecen en las tablas.

3.4.1. Conclusiones extraídas del informe PISA 2012

“En términos de equidad, la mayor parte de la variabilidad de los resultados de los alumnos está asociada a sus características individuales y no a las características institucionales de los centros, lo que indica que estos son homogéneos dentro del sistema educativo español.”

“La autonomía de los centros escolares, especialmente en cuanto a las decisiones sobre los contenidos, sigue siendo mucho más baja en España que en el promedio de los países de la OCDE. Solamente el 58% de los estudiantes asisten a centros que tengan algún papel en la decisión sobre su oferta de cursos frente al 82% de promedio en los países de la OCDE.”

“La condición de inmigrante es otro de los factores que inciden significativamente en los resultados de los estudiantes. En España la población de estudiantes de origen inmigrante en PISA 2012 triplica el porcentaje de estudiantes inmigrantes que había en 2003. Los alumnos nativos logran mejores resultados que los alumnos inmigrantes, (en matemáticas 492 frente a 439, una diferencia de 53 puntos), aunque esta ventaja se debe en gran parte al entorno social, económico y cultural más favorecedor del alumnado de origen en España. Es decir, esta diferencia se reduciría a 36 puntos si se descontara el efecto del nivel socioeconómico y cultural de las familias de los estudiantes, diferencia igual a la encontrada en el año 2003.”

“Tanto en la OCDE como en la UE, los estudiantes nacidos en el país donde se realiza la evaluación obtienen alrededor de 30 puntos más que los estudiantes de origen inmigrante.”

Estas son algunas de las conclusiones que se recogen en el informe de 2012 y que resultan relevantes para el Plan Estratégico que nos ocupa.

3.4.2. Referencias extraídas del Informe PISA de 2015

“Los resultados de los alumnos de los centros de titularidad privada son mejores que los de los centros de titularidad pública en la gran mayoría de países analizados y en todas las comunidades autónomas, aunque no en todos los casos esa diferencia es significativa. En gran parte se debe al distinto origen socio-económico de los alumnos de centros escolares de cada categoría”.

“Los alumnos de origen migrante obtienen peores resultados, en general, que los nativos en la gran mayoría de países y en todas las comunidades autónomas. Si bien en países como España se ha avanzado en el proceso de integración de todo el alumnado a lo largo de su trayectoria escolar, aún queda bastante camino por recorrer”.

“Por otra parte, se ha observado una relación relativamente fuerte entre los resultados medios de los países analizados y el índice social, económico y cultural y esa relación es aún más fuerte en el caso de las comunidades autónomas”.

“El efecto del índice social, económico y cultural es, por tanto un factor a tener en cuenta en la interpretación de los resultados, de manera que si se descuenta su efecto, los resultados de los países pueden llegar a variar de forma notable. En el caso de España, descontado el efecto del índice, la puntuación media en Ciencias ascendería a 507 puntos, en el mismo nivel de Francia, República Checa y Nueva Zelanda, entre otros. También entre las comunidades autónomas se producirían variaciones si se descuenta el efecto del índice social, económico y cultural. Así, Andalucía y Murcia verían incrementados en 24 puntos los resultados en ciencias de sus alumnos, mientras el menor incremento, de 3 puntos, se daría en Madrid”.

3.5. Valoración global

Del análisis de la información recogida en el presente diagnóstico se establecen las líneas estratégicas del presente plan, de su extensión y alcance.

Un primer aspecto a considerar, que puede deducirse principalmente de los datos del segundo instrumento, se refiere a la desigualdad en la distribución del alumnado, especialmente entre centros públicos y centros de la red concertada, unido a una preocupación por ratios elevadas. Esta desigualdad se refleja en la concentración de alumnado en situación socio-económica desfavorecida preferentemente en centros públicos. Procede considerar este hecho por parte de la administración educativa en una primera línea estratégica que permita la adopción de medidas encaminadas a un tratamiento más equitativo a los centros. Esta primera línea estratégica es la relativa a la equidad y cohesión social. La educación no puede partir de un trato igualitario en sentido estricto, que permita que estas situaciones, que de partida son desiguales, se perpetúen, y mucho menos se potencien. El principio de inclusión aboga por la comprensión del alumnado en esta singularidad, en su diferencia y, por medio de la atención a la diversidad, pretende que desarrollen al máximo todas sus capacidades y potencialidades. La equidad es la forma en la que se desarrolla el principio de inclusión, desde la consideración de las diferencias de una situación de partida procurando la igualdad y la justicia. Una consecuencia de la equidad es la cohesión social, que se fundamenta en la percepción y sentimiento de todos los miembros de un grupo social de pertenencia al mismo. Quien se siente incluido, se siente aceptado en su ser y se siente parte de su comunidad o de su grupo social. El concepto contrario es la discriminación social, que se basa en el rechazo a partir de la diferencia. En todo esto radica la importancia de esta primera línea estratégica sobre equidad y cohesión social.

El análisis de los datos también muestra que existe una demanda por parte de profesorado y familias respecto al uso de nuevas metodologías, incluyendo también las tecnologías. Se buscan metodologías activas, que procuren la participación y protagonismo del alumnado en su proceso de

aprendizaje. Contamos para ello con un profesorado implicado, con ganas de implementar en sus aulas este tipo de metodologías. Supone, así mismo, trasladar el enfoque de la atención a la diversidad centrada en el profesorado especialista, (Pedagogía Terapéutica o PT, Audición y Lenguaje o AL), hacia la implicando a todo el profesorado, especialista o no. No es una tarea fácil y ,por tanto, es necesario aportar instrumentos, estrategias y formación suficiente al profesorado para poder incorporar los aspectos positivos que se desprenden de las metodologías activas. Son también metodologías flexibles, que buscan adaptarse al alumnado. El Plan estratégico no puede omitir estos aspectos de carácter metodológico, por lo que una segunda línea estratégica de este plan recoge estas cuestiones.

La preocupación en la comunidad educativa por la escasez de recursos recogida en la primera línea estratégica, la falta de estabilidad del profesorado o la falta de sesiones de coordinación entre profesionales son algunas de las cuestiones de carácter organizativo que la administración educativa no puede obviar. Una revisión de las medidas organizativas actuales en clave de mejora, así como potenciar otras que desde una perspectiva inclusiva contribuyan a una respuesta de calidad para todo el alumnado. La consideración de medidas de carácter organizativo, correlato a su vez de las medidas relativas a la equidad y cohesión social y las metodológicas, constituyen otra de las líneas estratégicas de este plan.

En el informe PISA 2012 se insiste en la necesidad de desarrollar la autonomía de los centros. Los centros deben disponer de instrumentos que les permitan conocer su realidad de una manera objetiva y hacer un uso de sus recursos lo más eficaz y eficiente posible. Surge así una línea estratégica que incide en el diagnóstico de la situación como punto de partida, en la reflexión de todo el equipo docente y en la necesidad de establecer propuestas de mejora que incidan en una mejor respuesta a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.

También se aprecia en la comunidad educativa interés por cuestiones normativas. La preocupación por la falta de acuerdos básicos en educación ha generado cierta dispersión normativa, con la correspondiente inseguridad jurídica. Además, muchas de las cuestiones que se están planteando en las líneas estratégicas anteriores implican cambios en la normativa que las sustenta. La revisión y actualización de la normativa sobre educación, es un objetivo del Plan con una intención de dar estabilidad a medidas que se propongan en otras líneas estratégicas.

Una de las normas que está llamada a sustituirse es la relativa al Centro de Recursos Educativos Específicos de Navarra (CREENA). Es una institución creada en Navarra con una trayectoria de veinticuatro años, en los que apenas ha tenido regulación normativa. Se le pide por parte de la comunidad educativa una mayor formación y estabilidad en los y las profesionales que en él trabajan. Procede una revisión de lo que la institución es en la actualidad, de su estructura, funciones y demás aspectos relativos a la misma, y una actualización para responder a las demandas de una comunidad educativa que ha conocido cambios importantes en estos veinticuatro años. En consecuencia, una línea estratégica del plan contempla al CREENA y esta actualización a las demandas actuales.

4. Objetivos Generales Plan Estratégico

- 1.- Realizar un estudio y análisis del tratamiento a la diversidad que se da en los centros educativos navarros.
- 2.- Adoptar medidas encaminadas a la adecuación del tratamiento a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.
- 3.- Revisar y elaborar un marco normativo, organizativo y metodológico que dote de estabilidad y de continuidad a las medidas relacionadas con la atención a la diversidad.

5. Línea estratégica 1. Equidad y cohesión social.

5.1. Marco conceptual

Tradicionalmente las diferencias relacionadas con las capacidades han sido uno de los elementos que más se han utilizado para explicar las diferencias de rendimiento entre el alumnado. El concepto de inteligencia, como factor único, era utilizado en muchos casos para argumentar las diferencias de rendimiento entre el alumnado. No obstante, la teoría de las inteligencias múltiples, la consideración de la existencia de distintas capacidades, aporta una visión más amplia y más ajustada que ayuda a conceptualizar mejor estas diferencias.

Las diferencias sociales, culturales, familiares, económicas y su incidencia en el rendimiento académico, han sido analizadas por numerosas investigaciones internacionales. En este sentido los últimos informes PISA (Programme for International Student Assessment 2012,2015) han dado un espaldarazo importante a estas líneas de investigación poniendo de manifiesto que el ISEC (índice socioeconómico y cultural) es la variable que mayor relación tiene con el rendimiento académico. Este índice resume diversa información sobre el contexto social y familiar del alumnado.

Dado que las condiciones de partida no son iguales para todo el alumnado, las políticas educativas han de hacer un esfuerzo importante en paliar las condiciones de desigualdad y garantizar un acceso al sistema educativo en igualdad de oportunidades.

Garantizar que se dé una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado es hablar de equidad, de conocer los diferentes puntos de partida, de conocer las distintas necesidades personales y sociales y de aportar a cada alumno o alumna una respuesta diferenciada desde una perspectiva normalizadora e inclusiva.

Garantizar un acceso a la educación basado en estas premisas ha de tender a que el alumnado establezca vínculos con su proceso de aprendizaje. El fracaso y el abandono no se pueden entender al margen del proceso de desvinculación educativa. Es una tarea importante que se ha de contemplar a lo largo de todas las etapas educativas, buscando la prevención del abandono, fortaleciendo la vinculación como

implicación en el proceso personal de aprendizaje, para que al final de la etapa obligatoria y a través de la continuidad en la postobligatoria se alcance el éxito escolar (Tarabini *et al.*, 2015).

Garantizar las oportunidades de éxito educativo para todos los estudiantes implica actuar sobre el conjunto del sistema educativo eliminando las barreras que disminuyen su calidad y equidad, y también aquellos elementos del propio proceso educativo que acentúan las desigualdades iniciales, fomentan la desvinculación y amplían, en suma, los riesgos de fracaso y abandono escolar de los grupos sociales más desfavorecidos (OCDE, 2012).

Dentro de esta línea estratégica de equidad y cohesión social se contemplan dos grandes objetivos. El primero de ellos hace referencia a la necesidad de reflexionar sobre la distribución del alumnado asegurando la calidad educativa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades para todos y todas. Para ello se establecen una serie de medidas que ayuden a equilibrar la presencia de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros sostenidos con fondos públicos y establezca una discriminación positiva sobre aquellos centros que tienen un porcentaje mayor de este alumnado.

El segundo de los objetivos hace referencia a la necesidad de optimizar los recursos (tanto ordinarios como extraordinarios) destinados a la atención a la diversidad que permita dar una respuesta inclusiva a las necesidades educativas del alumnado.

5.2. Equidad y cohesión social.

Para potenciar que la presencia de alumnado con necesidades educativas específicas en los centros sostenidos con fondos públicos sea equilibrada (actualmente la media total es del 18 %. Público AG: 32% BD: 7% y en Concertado AG: 10% BD: 2%) se establecen una serie de medidas: prioridad del criterio de proximidad, cerrar la matrícula ordinaria en un máximo de 25 en primaria y 30 en secundaria, identificar como centros preferentes de innovación educativa aquellos que tengan un porcentaje superior al 40% de alumnado socioculturalmente desfavorecido y en periodo extraordinario y matrícula sobrevenida puedan solicitar matricular solamente a los alumnos de su radio de acción más próximo, informar desde las escuelas infantiles y desde servicios sociales a las familias de la oferta del sistema educativo, prestigiar a los Centros Preferentes de Innovación (asesoramiento desde el departamento de educación, apoyar proyectos de innovación, reformas en las instalaciones, mejorar el equipamiento...) y revitalizar las comisiones de escolarización zonales para que tomen decisiones en la distribución del alumnado.

OBJETIVO 1 : Asegurar la calidad educativa, la cohesión social y la igualdad de oportunidades		
1.1. Tender de forma progresiva a equilibrar la presencia de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo entre los centros sostenidos con fondos públicos.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Mantener el criterio de proximidad al centro como criterio prioritario para la matriculación.	2017-18	* Se han establecido criterios de escolarización que recogen de forma específica la proximidad al centro educativo como prioritario. 2017-18
	2018-19	* < % de matriculación de alumnado fuera de su entorno más próximo. 2018-19.
	2019-20	* < % de matriculación de alumnado fuera de su entorno más próximo. 2019-20.
Cerrar la matriculación ordinaria en todos los centros sostenidos con fondos públicos con un máximo de 25 alumnos en Primaria y de 30 en Secundaria.	2017-18	* Se ha establecido el criterio de ratio máxima para matrícula ordinaria. 2017-18
	2018-19	* 100% de centros cierra matrícula ordinaria por debajo de 25 en Primaria y de 30 en Secundaria. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019-20	* 100% de centros cierra matrícula ordinaria por debajo de 25 en Primaria y de 30 en Secundaria. 2019-20
Identificar, según criterios objetivos, las características de aquellos centros que cuentan con una concentración de alumnado con necesidades educativas. Serán definidos como Centros Preferentes de Innovación.	2017-18	* Se han definido criterios objetivos para conocer la situación de cada centro. Curso 2017-18
	2018-19	* Se ha definido un procedimiento par la recogida de datos. Curso 2018-19
	2019-20	* Se ha hecho seguimiento y se ha revisado el proceso de recogida de datos, en los 25 centros que mayor variación hayan tenido en el censo. 2019-20
Una vez finalizado el periodo ordinario de matriculación los Centros Preferentes de Innovación podrán solicitar en el periodo extraordinario de matriculación y sobrevenida que se limiten las incorporaciones únicamente al alumnado de su radio de acción más	2018-19	* el 60% de los Centros Preferentes de Innovación en el periodo extraordinario de matriculación sobrevenida incorporan únicamente alumnado de su radio de acción más directo. 2018-19.
	2019-20	* el 90% de los Centros Preferentes de Innovación en el periodo extraordinario de matriculación sobrevenida incorporan únicamente alumnado de su radio de acción más directo. 2019-20.
En periodo de matrícula sobrevenida se podrá autorizar un incremento de hasta un diez por ciento del número máximo de alumnos y alumnas por aula en los centros públicos y privados concertados que no sean Centros Preferentes de Innovación.	2018-19	* Número de alumnos escolarizados en periodo de matrícula sobrevenida. 2018-19
	2018-19	* Número de centros que hayan aumentado 10% en matrícula sobrevenida 2018-19
	2019-20	* Número de centros que hayan aumentado 10% en matrícula sobrevenida 2019-20
Se establecerá un pilotaje que permita avanzar hacia modelos de escolarización que tiendan a ser más equitativos y que permitan avanzar en el desarrollo del artículo 87 de la LOE-LOMCE, que habla del equilibrio en la admisión de alumnado.	2017-18	* Se han establecido los criterios y seleccionar los centros en los que se va a realizar el pilotaje. Curso 2017-18
	2018-19	* Se ha realizado el pilotaje con al menos el 80% de los centros seleccionados. Curso 2018-19
	2019-20	* Se ha realizado el pilotaje con el 100% de los centros seleccionados. Curso 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
1.2. Informar y orientar sobre la oferta existente, de una forma amplia, a las familias que van a incorporarse al sistema educativo.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Garantizar la transmisión de la información relevante sobre escolarización a las familias sobre La etapa educativa a la que se incorporarán sus hijos e hijas.	2017-18	* Mantener contacto con al menos el 30% de las escuelas infantiles desde la Sección 2017-18
	2017-18	* Se ha realizado publicidad institucional 2017-18
	2018-19	* Mantener contacto con al menos el 40% de las escuelas infantiles desde la Sección 2018-19
	2018-19	* Sesiones informativas en los CAPs zonales. 2018-19
	2018-19	* Se ha realizado publicidad institucional 2018-19
	2019-20	* Mantener contacto con al menos el 50% de las escuelas infantiles desde la Sección 2019-20
	2019-20	* Aumentar el número de sesiones informativas en los CAPs zonales. 2019-20
	2019-20	* Se ha realizado publicidad institucional 2019-20
Publicitar en las escuelas infantiles la oferta educativa de la zona. Oferta detallada que incluya los distintos centros del entorno tanto públicos como concertados, los modelos lingüísticos que se ofertan, recursos específicos, etc.	2017-18	* Se ha remitido la información. 2017-18
	2017-18	* Sondeo 10% de escuelas infantiles para verificar que se ha trasladado de forma adecuada la información. Curso 2017-18
	2018-19	* Se ha remitido la información. 2018-19
	2018-19	* Sondeo al menos el 70% de escuelas infantiles para verificar que se ha trasladado de forma adecuada la información. Curso 2018-19.
	2019-20	* Se ha remitido la información. 2019-20
Instar a la red de servicios sociales a difundir entre las familias usuarias del servicio la oferta educativa existente.	2017-18	* Envío de la oferta educativa a la red de Servicios Sociales. 2017-18.
	2017-18	* Sondeo 10% de Servicios Sociales de Base para verificar que se ha trasladado de forma adecuada la información. Curso 2017-18

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2018-19	* Envío de la oferta educativa a la red de Servicios Sociales. 2018-19
	2018-19	* Sondeo de la menos el 70% de Servicios Sociales de Base para verificar que se ha trasladado de forma adecuada la información. Curso 2018-19
	2019-20	* Envío de la oferta educativa a la red de Servicios Sociales. 2019-20
	2019-20	* Sondeo de la menos el 95% de Servicios Sociales de Base para verificar que se ha trasladado de forma adecuada la información. Curso 2019-20
Información a las familias de incorporación tardía.	2017-18	* Se ha mantenido contacto con Derechos Sociales 2017-18
	2017-18	* Se realiza un sondeo sobre 10% SS de Base >65% Curso 2017-18
	2018-19	* Se ha remitido información sobre oferta educativa a los Servicios Sociales de Base. 2018-19
	2018-19	* Se realiza un sondeo sobre al menos el 65% SS de Base Curso 2018-19
	2019-20	* Se realiza un sondeo sobre al menos el 95% SS de Base Curso 2019-20
Información a las entidades sociales de la oferta educativa existente.	2017-18	* Número de entidades sociales a las que se ha remitido información. 2017-2018
	2018-19	* Número de entidades sociales a las que se ha remitido información. 2018-2019
	2019-20	* Número de entidades sociales a las que se ha remitido información. 2019-2020
1.3. Prestigiar los Centros Preferentes de Innovación. Poner de manifiesto la calidad y la profesionalidad de estos centros educativos.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Promover, potenciar y apoyar los proyectos educativos de calidad, en los Centros Preferentes de Innovación mediante el asesoramiento específico desde el Departamento de Educación, jornadas de	2018-19	*Se ha ofrecido apoyo a los centros preferentes por parte del Departamento. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
formación formación en, ofreciendo incentivos al centro para ac	2018-19	* >60% de los centros preferentes han iniciado proyectos de innovación. 2018-19
	2019-20	* >90% de los centros preferentes han iniciado proyectos de innovación. 2019-20
Favorecer que los profesionales más preparados trabajen en los centros con mayor porcentaje de alumnado. Consideración de puestos de difícil desempeño para dar estabilidad a la plantilla	2017-18	* Se han establecido los criterios para definir y solicitar puestos de difícil desempeño. Curso 2017-18
	2018-19	* >60% de los centros con mayor número de alumnado en situación económica desfavorable solicitan estos puestos. 2018-19
	2019-20	* >90% de los centros con mayor número de alumnado en situación económica desfavorable solicitan estos puestos. 2019-20
Acometer, desde las administraciones responsables, reformas que contribuyan a mejorar la imagen interna y externa de los Centros Preferentes de Innovación: acondicionarlos, pintarlos, mejorar los patios, renovar WC, salas de reuniones...	2017-18	* Se han incorporado criterios en la convocatoria anual que benefician a estos centros. 2017-18
		* >70% de los centros solicitan. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20
		* >70% de centros han realizado actuaciones. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20
		* Número de centros que han aumentado matrícula tras acometer reformas. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20
Mejorar el equipamiento de estos centros respondiendo a las demandas de los propios centros: aulas taller, equipos informáticos, material concreto para atender las necesidades educativas específicas, mobiliario, biblioteca, etc.	2017-18	* Se han incorporado criterios en la convocatoria anual que benefician a estos centros. 2017-18
		* >70% de los centros solicitan. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20
		* >70% de centros han realizado actuaciones. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
		* Número de centros que han aumentado matrícula tras mejorar equipamiento. Desde el 2017-18 hasta el 2019-20
Visibilizar estos centros en exposiciones, actividades abiertas a la comunidad y prensa, de forma que las familias conozcan la calidad de sus proyectos y de sus profesionales (CIVIVOX, bibliotecas, etc).	2018-19	* Número de actividades abiertas al entorno que realiza el centro educativo. 2018-19
	2018-19	* > 10% de dichas actividades. 2018-19
	2019-20	* > 20% de dichas actividades. 2019-20
Desarrollar actuaciones conjuntas con escuelas infantiles de la zona.	2017-18	* Número de actividades conjuntas realizadas. 2017-18
	2018-19	* > 10% de dichas actividades. 2018-19
	2019-20	* > 20% de dichas actividades. 2019-20
1.4. Asesoramiento a los centros y a las familias ante solicitudes de cambio de centro.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Contemplar el cambio de centro, una vez comenzada la escolarización, como una situación excepcional.	2017-18	* Se ha comunicado a todos los centros el carácter excepcional de la medida. 2017-18
		* Se ha comunicado a direcciones de centro, inspectores y orientadores la excepcionalidad de la medida. 2017-18. 2018-19. 2019-20
Establecer criterios claros para conceder cambios de centro en situaciones especiales.	2017-18	* Se han revisado y definido los criterios para conceder cambio de centro contemplando las situaciones especiales. 2017-18
	2018-19	* >95% de los casos se han cumplido los criterios especificados. 2018-19
	2019-20	* >95% de los casos se han cumplido los criterios especificados. 2019-20
Protocolizar la orientación a las familias en este tipo de circunstancias.	2017-18	* Se ha definido un protocolo de orientación hacia las familias. 2017-18
	2018-19	* >70% de los casos han seguido el protocolo. 2018-19
	2019-20	* >90% de los casos han seguido el protocolo. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
1.5. Revitalizar la figura de las comisiones de escolarización zonales que den coherencia a las decisiones sobre redistribución del alumnado que se adopten.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Supervisar el cumplimiento de los criterios para la escolarización del alumnado con necesidad específica de apoyo educativo.	2017-18	* Se han definido los criterios para escolarización de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo 2017-18
	2018-19	* Se han comunicado los criterios a las comisiones de escolarización. 2018-19
	2018-19	* >90% de los casos se han seguido criterios establecidos 2018-19
	2019-20	* >95% de los casos se han seguido criterios establecidos 2019-20
Valorar las matriculaciones sobrevenidas y distribuir las de una forma adecuada, tendiendo a su matriculación en un centro de su entorno más próximo y evitando la concentración de alumnado con necesidades específicas en determinados centros.	2017-18	* Se han definido criterios para matriculación sobrevenida. 2017-18
	2018-19	* >90% de los casos se han seguido criterios establecidos 2018-19
	2019-20	* >95% de los casos se han seguido criterios establecidos 2019-20

5.3. Mejorar y optimizar los recursos

Se establece la necesidad de optimizar los recursos (tanto ordinarios como extraordinarios) destinados a la atención a la diversidad para dar una respuesta inclusiva a las necesidades educativas del alumnado. Se continuará con el proceso de mejora iniciado en el curso 2016-17 para la dotación de recursos humanos (establecer criterios claros de para la distribución equitativa de los recursos, seguimiento y supervisión de los censos Educa, dotación estable en el tiempo...). Se concederán recursos específicos a los centros que propongan programas de atención a la diversidad innovadores e inclusivos y se revisará la dotación de recursos a las escuelas rurales atendiendo a su singularidad.

OBJETIVO 2: Mejorar los recursos personales para atender a la diversidad		
2.1. Distribuir de forma equitativa los recursos personales de Atención a la Diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Continuar con el proceso de mejora iniciado en el curso 2016-17 para redistribuir equitativamente los recursos personales asociados a la atención a la diversidad.	2016-17	* Se han definido los criterios y se han comunicado a los centros 2016-17.
	2016-17	* Se ha establecido una previsión y se ha comunicado a los centros. 2016-17
	2016-17	* Número de solicitudes de revisión de la dotación asignada atendidas por el Departamento. 2016-17
	2018-19	* <45% de reclamaciones recibidas. 2018-19
	2019-20	* <30% de reclamaciones recibidas. 2019-20
Establecer protocolos para la recogida de información en los centros con criterios comunes que son aplicados según parámetros establecidos.	2017-18	* Se ha establecido un protocolo para la recogida de información. 2017-18
	2018-19	* Se ha registrado la información atendiendo a los parámetros establecidos en el protocolo. 2018-19.
	2019-20	* Seguimiento y revisión del procedimiento y situación de los 25 centros en los que el % de recurso más haya aumentado. 2019-20
Realizar un seguimiento y supervisión de los censos EDUCA como base para la planificación de los recursos del curso siguiente.	2017-18	*Selección al azar el 5% de los centros educativos y analizar si los censos cumplen los criterios establecidos. 2017-18

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2018-19	* Selección al azar del 10% de los centros educativos y analizar si los censos cumplen los criterios establecidos. 2018-19
	2019-20	* Selección al azar del 10% de los centros educativos y analizar si los censos cumplen los criterios establecidos. 2019-20
Aplicar estos criterios en todos los casos para distribuir equitativamente los recursos personales de Atención a la Diversidad.	2018-19	* Aplicación de los criterios establecidos en el 100% de los casos. 2018-19 y posteriores.
	2019-20	* Aplicación de los criterios establecidos en el 100% de los casos. 2018-19 y posteriores.
2.2. Continuar con el proceso iniciado de adecuar la dotación de recursos de Atención a la Diversidad dentro del proceso de previsiones y elaboración de plantillas general.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Continuar con la definición y ajuste del proceso iniciado tras el análisis de las necesidades del alumnado, entre Servicio de Ordenación e Inspección para incorporar las dotaciones de recursos personales específicos de atención a la diversidad a la previs	2017-18	* Se ha definido un proceso entre ambos servicios 2017-18.
	2017-18	* Se han cumplido los plazos establecidos en >90% del proceso. 2017-18
	2017-18	* Se ha transmitido la información a los centros en plazo en el 100% de los casos. 2017-18
	2018-19	* Se ha transmitido la información a los centros en plazo en el 100% de los casos. 2018-19
	2019-20	* Se ha transmitido la información a los centros en plazo en el 100% de los casos. 2019-20
Tender hacia una dotación de recursos que se adecue cada vez más a las necesidades de los centros y sea más estable en el tiempo.	2017-18	* Se han establecido criterios que contemplan la dotación de recursos específicos de atención a la diversidad dentro de la dotación de plantillas a los centros. 2017-18
	2018-19	* Se han seguido los criterios establecidos en el 100% de los casos. 2018-19
	2019-20	* Se han seguido los criterios establecidos en el 100% de los casos. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
2.3. Optimizar los recursos de Atención a la Diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Definir, mediante la organización pedagógica, la forma en la que cada centro va a distribuir los recursos personales con los que cuenta.	2017-18	* Se han establecido criterios para definir y registrar la organización pedagógica en la concreción anual del PAD. 2017-18
	2018-19	* Se ha elaborado la organización pedagógica de centro. 2018-19
	2018-19	* Se ha elaborado la organización pedagógica de cada grupo - aula. 2018-19
	2019-20	* Se ha elaborado la organización pedagógica de centro. 2019-20
	2019-20	* Se ha elaborado la organización pedagógica de cada grupo - aula. 2019-20
Partir de la organización pedagógica del centro como elemento vertebrador de la respuesta a la atención a la diversidad.	2017-18	* La CCP ha aprobado la organización pedagógica del centro. 2017-18
	2018-19	* Sondeo a 50 centros. >25% ha incorporado propuestas en la organización pedagógica desde una perspectiva inclusiva. 2018-19
	2019-20	* Sondeo a 50 centros. >75% ha incorporado propuestas en la organización pedagógica desde una perspectiva inclusiva. 2019-20
Potenciar el papel del tutor como referente para todo su alumnado y como coordinador de todo el equipo docente que articulan las medidas de atención a la diversidad.	2018-19	* El tutor ha registrado la organización pedagógica, inicial, establecida para su grupo-aula. 2018-19
	2018-19	* El tutor ha incorporado las modificaciones establecidas en la organización pedagógica tras las sesiones de evaluación. 2018-19
	2018-19	* El tutor recoge la valoración de la organización pedagógica del grupo y establece las orientaciones para el curso siguiente. 2018-19
	2019-20	* El tutor ha registrado la organización pedagógica, inicial, establecida para su grupo-aula. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019-20	* El tutor ha incorporado las modificaciones establecidas en la organización pedagógica tras las sesiones de evaluación. 2019-20
	2019-20	* El tutor recoge la valoración de la organización pedagógica del grupo y establece las orientaciones para el curso siguiente. 2019-20
Asesorar y participar en el establecimiento de las medidas educativas desde la CCP, UAE y de los Departamentos de Orientación.	2017-18	* La UAE o el Departamento de orientación ha participado en la propuesta de la organización pedagógica del centro. Sondeo >75% 2017-18
	2018-19	* La UAE o el Departamento de orientación ha colaborado activamente con el tutor y con los equipos docentes para establecer y revisar la organización pedagógica del grupo-aula. Sondeo >75% 2017-18
	2018-19	* La UAE o el Departamento de orientación ha participado en la propuesta de la organización pedagógica del centro. Sondeo >95% 2018-19
	2018-19	* La UAE o el Departamento de orientación ha colaborado activamente con el tutor y con los equipos docentes para establecer y revisar la organización pedagógica del grupo-aula. Sondeo >95% 2018-19
	2019-20	* La UAE o el Departamento de orientación ha participado en la propuesta de la organización pedagógica del centro. Sondeo >95% 2019-20
	2019-20	* La UAE o el Departamento de orientación ha colaborado activamente con el tutor y con los equipos docentes para establecer y revisar la organización pedagógica del grupo-aula. Sondeo >95% 2019-20
Incorporar herramientas tecnológicas que faciliten la labor tanto del tutor como del equipo docente en todo este proceso.	2017-18	* Se pone a disposición de los centros herramientas tecnológicas que facilitan la coordinación del equipo docente. 2017-18
	2018-19	* 50% de los centros cuenta con herramientas que facilitan la coordinación. 2018-19
	2019-20	* Al menos el 75% de los centros cuenta con herramientas que facilitan la coordinación. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
2.4. Ajustar de forma permanente los recursos de acuerdo a los indicadores elaborados.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Hacer un análisis exhaustivo de los recursos humanos y de las necesidades en torno a la Atención a la Diversidad en Navarra para valorar de una forma adecuada los recursos que es necesario aumentar.	Septiembre-Diciembre 2017	* Se ha realizado un estudio exhaustivo sobre la distribución de los recursos personales. Septiembre-Diciembre 2017.
	Enero 2018.	* Se realiza una propuesta que cuantifica los recursos que es necesario aumentar. Enero 2018.
Establecer un mecanismo de revisión de la dotación de recursos e incrementarlos en aquellos casos en los que los indicadores de dotación de recursos lo determinen.	2017-18	* Se han establecido las instrucciones mediante las cuales se va a realizar la distribución de recursos personales. 2017-18
	2018-19	* Se han establecido los mecanismos de revisión de la dotación de recursos personales. 2018-19
	2019-20	* Se han establecido los mecanismos de revisión de la dotación de recursos personales. 2019-20
Dotar con recursos a los centros que propongan programas de Atención a la Diversidad innovadores	2017-18	* Se ha realizado la convocatoria, proyecto piloto, contrato programa. 2017-18.
	Febrero 2018.	* Se ha establecido una convocatoria que asienta el pilotaje de los dos cursos anteriores y establece las bases para futuras convocatorias. Febrero 2018.
	2018-19	* Se realiza la convocatoria para programas innovadores de atención a la diversidad. Curso 2018-19 >30 centros
	2019-20	* Se realiza la convocatoria para programas innovadores de atención a la diversidad. Curso 2019-20 >30 centros
2.5. Adaptar la dotación de recursos a las escuelas rurales atendiendo a las necesidades generadas por su singularidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Revisar la dotación contemplando una variabilidad mayor de situaciones que se desprenden del número de alumnos y del número de grados a los que atiende la escuela.	2017-18	* Se ha revisado lo registrado en el pacto educativo sobre ratios y niveles educativos. 2017-18.
	2018-19	* Número de centros en los que se modifica la dotación. 2018-19.

6. Línea estratégica 2. Autoevaluación en centro y propuestas de mejora.

6.1. Marco conceptual

En el sistema educativo actual, la atención a la diversidad es uno de los grandes retos. Asegurar una respuesta educativa de calidad para todo el alumnado no es fácil, si bien, desde distintas instancias internacionales y avalados por numerosos estudios sobre esta temática, se indica que el paradigma de la educación inclusiva es el que mejor responde a esta cuestión. Este paradigma inclusivo asumido casi universalmente como respuesta a la diversidad, necesita ser acompañado de mecanismos, de estrategias, de actuaciones que permitan sea aplicado eficazmente en las escuelas.

Llegar a implantar una respuesta a la diversidad desde los supuestos inclusivos es un proceso complejo, largo y dificultoso. Dentro de este proceso es necesario partir de la reflexión y la autoevaluación en los centros, de sus propias prácticas, para identificar los procesos de inclusión-exclusión implícitos en ellas y establecer propuestas de mejora, progresivas, que conduzcan al centro hacia la incorporación de los planteamientos de la educación inclusiva en su dinámica diaria.

Poner el acento en la autonomía de los centros para llevar a cabo este proceso de transformación es una recomendación reiterada que alude a ese principio de autonomía como mecanismo indispensable para mejorar los resultados de los mismos.

La investigación educativa señala que una mayor autonomía es posible, particularmente, desde la práctica de un claro liderazgo que promueva un proyecto pedagógico adaptado a las necesidades educativas, con una dotación de recursos que lo haga efectivo e involucrando al conjunto de la comunidad educativa en los objetivos del centro. La autonomía no es una concesión más o menos generosa de la administración educativa, sino una necesidad de las políticas educativas para responder con prontitud y eficacia a las necesidades que se presentan y tomar las decisiones más adecuadas, sin esperar instrucciones sobre la aplicación o interpretación de normas.

El concepto de autonomía parte de la necesidad de considerarla en el marco de un proceso amplio de mejora más que como un principio operativo, ya que, por sí solo,

es incapaz de alcanzar los resultados que se le presuponen. No es, por tanto, un fin en sí mismo, sino un medio para ajustar las respuestas de los centros a las necesidades del entorno, a las exigencias de mejora de los resultados y de adaptación y socialización de un alumnado cada vez más heterogéneo.

Es necesario que cada centro tenga la capacidad de identificar cuáles son sus fortalezas y las necesidades de su entorno, para así poder tomar decisiones sobre cómo mejorar su oferta educativa y metodológica en ese ámbito de la atención a la diversidad. La autonomía de los centros es una puerta abierta a la coherencia, al consenso, a la participación de todos y todas los profesionales, a la coherencia interna y a la definición de una forma de hacer compartida.

La evaluación es una ayuda y un recurso de primer orden que permite un mejor conocimiento de la realidad y de los efectos de las diferentes actuaciones que se llevan a cabo en los centros. El modelo de autoevaluación que aquí se recoge, parte del análisis de una serie de indicadores en torno a la atención a la diversidad, para valorar la respuesta educativa e incorporar propuestas de mejora acordes a los planteamientos de la educación inclusiva.

En atención a lo anteriormente expuesto, esta línea estratégica apuesta por un diagnóstico de centro que lleve consigo unas propuestas de mejora. Para ello la autoevaluación se orientará a revisar y analizar, a lo largo del segundo y tercer trimestre del curso 2017-18, la atención a la diversidad en el centro, para tras su valoración, establecer el punto de partida, tomando este análisis como línea base, generar propuestas de mejora y cambios desde una perspectiva inclusiva que serán recogidos en la memoria del centro anualmente.

Dicha autoevaluación debe llevar a la definición de planes anuales con objetivos realistas y concretos, medibles a través de indicadores previamente establecidos, de tal modo que el centro pueda evaluar el grado de consecución de esos planes, ir revisándolos y una forma sistemática comprometerse con un plan de mejora que genere un bucle: analizar- proponer - actuar y nuevamente cada año realizar este proceso. De este modo llegaremos a una cuidadosa planificación de cambios progresivos, que modifiquen la cultura y los valores de los centros, y propicien el desarrollo de prácticas inclusivas.

6.2. Análisis de la situación de la atención a la diversidad del centro y diseño de propuestas de mejora

El fin último de este objetivo es la realización primero de un análisis de la situación del centro en este momento respecto a la respuesta educativa que da desde el punto de vista de la atención a la diversidad, para ello, el departamento facilitará una herramienta para la valoración de distintos elementos de este ámbito y realizará un sesión informativa dirigida a los equipos directivos, para explicar dicha herramienta. El centro establecerá un procedimiento de participación y registrará los resultados de este análisis. Y posteriormente con los resultados del análisis organizar pequeños grupos para abrir un debate de reflexión interna sobre estos resultados, y que estos grupos aporten propuestas de mejora que se recogerán en un documento, a partir del cual se elaborará la actualización del PAD.

OBJETIVO 1 : Análisis de la situación de la Atención a la Diversidad del centro y diseño de propuestas de mejora		
1.1.- Realizar un proceso de autoevaluación en el centro		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Realizar un proceso de autoevaluación en el centro que contemple la atención a la diversidad	2017-18	*El Departamento ha aportado una herramienta para el análisis de la situación. Curso 2017-18
	2017-18	*Se ha establecido un procedimiento de participación en el centro. Curso 2017-18. 95% de los centros
	2017-18	*Se han registrado los resultados del análisis en un documento. Curso 2017-18. 95% de los centros
Realizar un proceso de reflexión participativo de todo el claustro sobre los resultados de la autoevaluación.	2017-18	* Se ha establecido en el centro un procedimiento de reflexión sobre los resultados del proceso de autoevaluación. > 95% de los centros 2017-18
	2017-18	* Derivado de esta reflexión, los grupos realizan propuestas de mejora relacionadas con la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. >75% de los centros 2017-18.

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2017-18	* Se han registrado las propuestas de mejora de los grupos en la memoria del centro. >75% de los centros en 2017-18
1.2. Ajustar la concreción anual del PAD y revisar el PAD de centro desde una perspectiva inclusiva.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desarrollar la concreción anual del PAD (Plan de atención a la diversidad) partiendo de las propuestas de mejora recogidas en la memoria	2018-19	* Se incorporan en la concreción anual del PAD las propuestas de mejora para dar una respuesta a la diversidad del alumnado desde una mirada inclusiva. 2018-19 >60%
	2018-19	* Se establecen indicadores para su revisión y valoración. 2018-19 >60%
	2019-20	* Se incorporan en la concreción anual del PAD las propuestas de mejora para dar una respuesta a la diversidad del alumnado desde una mirada inclusiva. 2019-20 >80%
	2019-20	* Se establecen indicadores para su revisión y valoración. 2019-20 >80%
Evaluar las propuestas de mejora anuales atendiendo a los indicadores establecidos	2018-19	* Se ha realizado el proceso de evaluación atendiendo a los indicadores establecidos. 2018-19 >60%
	2019-20	* Se ha realizado el proceso de evaluación atendiendo a los indicadores establecidos. 2019-20 >80%
Realizar un proceso de reflexión participativo de todo el claustro sobre los resultados de la evaluación de las propuestas de mejora desarrolladas.	2018-19	* Se ha establecido en el centro un procedimiento de reflexión sobre los resultados del grado de desarrollo de las propuestas de mejora desarrolladas. > 75% de los centros 2018-19
	2018-19	* Derivado de esta reflexión, los grupos realizan propuestas de mejora relacionadas con la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. > 75% de los centros 2018-19
	2018-19	* Se han registrado las propuestas de mejora en la memoria del centro. > 75% de los centros 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019-20	* Se ha establecido en el centro un procedimiento de reflexión sobre los resultados del grado de desarrollo de las propuestas de mejora desarrolladas. > 95% de los centros 2019-20
	2019-20	* Derivado de esta reflexión, los grupos realizan propuestas de mejora relacionadas con la atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. > 95% de los centros 2019-20
	2019-20	* Se han registrado las propuestas de mejora en la memoria del centro. > 95% de los centros 2019-20
Incorporar en el PAD del centro las aportaciones que han supuesto una mejora de la respuesta educativa a la diversidad desde una perspectiva inclusiva.	2019-20	* Se ha modificado el PAD en un 50% de los centros 2019-20

6.3. Fomentar que el centro escolar sea el motor de su propio cambio planificando todas sus actuaciones educativas.

El propósito de este objetivo es por un lado apoyar a los equipos directivos en su función dinamizadora del centro, para ello el departamento organizará sesiones de trabajo a nivel zonal para equipos directivos, e incluirá en la formación de dichos equipos un módulo sobre escuela inclusiva.

Así mismo, la creación de una cultura de centro compartida por todos es básica para potenciar la cohesión del equipo docente. Se propone para ellos tres actuaciones, el establecimiento en todos los centros de un equipo motor de docentes que lidere la reflexión y la toma de decisiones sobre atención a la diversidad, articular procedimientos que faciliten la reflexión y el análisis y la toma de decisiones compartida y generar espacios dentro del centro abiertos a toda la comunidad que favorezcan la coordinación dentro del propio centro.

OBJETIVO 2: Fomentar que el centro escolar sea el motor de su propio cambio hacia una respuesta inclusiva.		
2.1. Apoyar a los equipo directivos en este proceso de transformación		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Establecer sesiones de trabajo con equipos directivos a nivel zonal.	2018-19	* Número de grupos de trabajo formados 2018-19
	2018-19	* Porcentaje de equipos directivos que acuden a cada sesión 2018-19 >70%
	2019-20	* Porcentaje de equipos directivos que acuden a cada sesión 2019-20 >80%
Asesorar a los equipos directivos en este proceso de transformación	2017-18	* Número de asesoramientos realizados a los centros. 2017-18
	2018-19	* > número de asesoramientos 2018-19
	2019-20	* > número de asesoramientos 2019-20
2.2. Potenciar la cohesión y la creación de una cultura de centro compartida		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

Establecer un equipo motor de innovación en el centro, de 3 a 5 docentes, que lidere la reflexión y la toma de decisiones sobre atención a la diversidad. Dependiente de CCP.	2018-19	* Creación del equipo motor en de los centros con 3 - 5 docentes de centro. 2018-19 >70%
	2018-19	* Se ha asesorado y formado a estos grupos motores en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. 2018-19 >70%
	2018-19	* Se ha establecido un número suficiente de redes intercentros que permite a estos grupos coordinarse e iniciar un proceso de formación e intercambio de experiencias compartido. 2018-19 >70%
	2019-20	* Creación del equipo motor en de los centros con 3 - 5 docentes de centro. 2019-20 >95%
	2019-20	* Se ha asesorado y formado a estos grupos motores en atención a la diversidad desde una perspectiva inclusiva. 2019-20 >95%
	2019-20	* Se ha establecido un número suficiente de redes intercentros que permite a estos grupos coordinarse e iniciar un proceso de formación e intercambio de experiencias compartido. 2019-20 >95%
Articular procedimientos para la reflexión, el análisis y la toma de decisiones compartida.	2018-19	*Se han incorporado herramientas para distribuir la información. 50% de los centros en el curso 18-19
	2018-19	*Se han establecido mecanismos de reflexión y análisis compartido en el centro. >50% 2018-19
	2018-19	*Se han establecido herramientas para tomar parte en decisiones de centro. 50% de los centros en el curso 18-19
	2019-20	*Se han incorporado herramientas para distribuir la información. 75% de los centros en el curso 2019-20
	2019-20	*Se han establecido mecanismos de reflexión y análisis compartido en el centro. >75% 2019-20.
	2019-20	*Se han establecido herramientas para tomar parte en decisiones de centro. 75% de los centros en el curso 2019-20
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Generar espacios de diálogo e intercambio de opiniones y experiencias dentro del propio centro.	2018-19	* Se han establecido espacios de diálogo y de intercambio de experiencias en el propio centro. >35% en el curso 2018-19
	2018-19	* Se han establecido espacios de diálogo y de intercambio de experiencias abiertos a la comunidad. >35% en el curso 2018-19
	2019-20	* Se han establecido espacios de diálogo y de intercambio de experiencias en el propio centro. >50% en el curso 2019-20

7. Línea estratégica 3. Aspectos metodológicos

7.1. Marco conceptual

Los profesionales del ámbito educativo se muestran en general de acuerdo en que es necesario introducir cambios metodológicos para mejorar la respuesta educativa a las demandas de la escuela del siglo XXI. Ahora bien, esta transformación metodológica es una de las propuestas más difíciles de atender, debido a la cantidad de elementos que intervienen en ella.

Se necesitan estrategias metodológicas que potencien la participación de todo el alumnado, con sus distintas características y necesidades, en el proceso de aprendizaje que tiene lugar en el aula, y que faciliten por tanto que alumnos y alumnas diferentes aprendan juntos.

El objetivo de la educación es el de formar personas competentes que piensan, aplican sus conocimientos, conviven, resuelven situaciones, deciden y emprenden. La escuela activa, y las metodologías que se le asocian, pretende acercarse a esta meta introduciendo el trabajo en equipo, potenciando la interacción y el dialogo, así como la iniciativa, el aprendizaje experiencial y la interdisciplinariedad de los conocimientos.

Algunos ejemplos de metodologías inclusivas de éxito son el aprendizaje cooperativo, los grupos interactivos, las lecturas dialógicas, el aprendizaje basado en proyectos o problemas (ABP) o la tutoría entre iguales.

Los contextos de aprendizaje son muchos y se es más consciente de la importancia del aprendizaje no formal. La cooperación con las familias y el resto de agentes de la comunidad adquiere progresivamente mayor relevancia y se muestra como un ámbito a integrar. Para ello, asegurar un ámbito de convivencia en el que los derechos y deberes de todos estén reconocidos será primordial para la creación de una comunidad educativa cohesionada.

Los avances en esta dirección no serán consistentes si no se llevan a cabo reformas sistémicas en asuntos clave como el currículo, su organización, distribución y establecimiento de prioridades, la formación del profesorado, inicial y continua, la concepción que éste tiene de los propósitos de la enseñanza y de su propio rol y el

papel que juegan otros agentes educativos como la familia y el entorno social, los cuales forman parte de un sistema educativo que no se reduce a la institución escolar.

Por otra parte, si se parte de la premisa de alumnado autónomo, comprometido con su aprendizaje y motivado, la gestión del grupo aula será relativamente sencilla. Pero no en todos los casos es así. Será, por tanto, objetivo de todo el equipo docente, a lo largo de las distintas etapas educativas, tender hacia un desarrollo progresivo de la autonomía del alumnado.

Para desarrollar esta línea estratégica se ha establecido un único objetivo que pone de manifiesto la necesidad de implementar cambios metodológicos que den respuesta a los retos de la educación inclusiva y el éxito escolar para todo el alumnado. En suma, es hablar de diálogo, de proyectos integrados, de participación de las familias, de grupos de trabajo interactivos, en definitiva de una escuela renovada con planteamientos ricos en las relaciones de la comunidad educativa y en una organización y funcionamiento de los centros más activa y receptiva con la diversidad.

7.2. Implementar cambios metodológicos para dar respuesta a los retos de la educación inclusiva y el éxito escolar para todo el alumnado

Una educación orientada a “abordar y responder a la diversidad de las necesidades de todos los educandos a través de una mayor participación en el aprendizaje” (UNESCO) implica garantizar el desarrollo de las competencias básicas y las oportunidades de éxito educativo para todos los estudiantes. Para ello se hace necesario repensar todos los elementos del currículo, especialmente las prácticas docentes, así como la organización escolar y la relación entre escuela y comunidad (aprendizajes formales e informales).

Sin cambio metodológico no habrá un aprendizaje competencial. Éste supone un cambio de la dinámica del aula en diversos aspectos: el rol del profesor pasa de transmisor de información a facilitador y orientador, los alumnos asumen el peso del aprendizaje y trabajan cooperando, se establece una visión interdisciplinar y global del currículo y de la práctica educativa.

El objetivo único de esta línea estratégica propone abordar sistemáticamente en el centro educativo esta transformación metodológica, partiendo de una previa reflexión en los claustros acerca de la organización escolar y curricular, la metodología y la evaluación, dé paso a paso a un proceso de acción participativa que vaya dando pasos de cambio reales y asumidos por todos que nos ayuden a construir el centro que, en cada caso, necesitamos.

OBJETIVO 1: Implementar cambios metodológicos para dar respuesta a los retos de la educación inclusiva y el éxito escolar para todo el alumnado.		
1.1-Formación de todos los profesionales educativos e intercambio de buenas prácticas entre centros		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Ofrecer formación específica sobre: - inclusión educativa - metodologías activas - gestión cooperativa del aula y	2017-18	* Se diseñan y ofertan actividades formativas dirigidas a cada grupo. 2017-18
	2017-18	* Han participado el 80% de asesores e inspectores en estas actividades formativas. 2017-18

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
- abordaje de problemas de conducta - necesidades educativas específicas en el plan de formación de: Asesores/as de CAP y CREENA, Inspectores/as, Directores/as, Orientadores/as, Docentes y Formadores.	2017-18	* Se ha constituido un equipo formador compuesto por profesionales con una trayectoria amplia en el trabajo sobre metodologías activas para dar continuidad a la formación en los centros. 2017-18.
	2017-18	* Se ha establecido una formación específica para este grupo de formadores. 2017-18
	2018-19	* Se han desarrollado actividades formativas por zonas para los equipos motores de todos los centros. 2018-19
	2019-20	* Los equipos motores planifican y ponen en marcha formación para los claustros. 2019-20
Creación de redes de innovación para intercambio entre centros sobre proyectos inclusivos.	2018-19	* Se han constituido redes zonales de Infantil, Primaria y Secundaria que acogen a todos los centros. Son representantes de los grupos motores de cada centro los que acuden a estas redes zonales. Se realiza un encuentro inicial. 2018-19
	2018-19	* Se mantienen reuniones periódicas (inicial y trimestrales) de intercambio y apoyo. 2018-19
	2018-19	* Se publican actas de las reuniones de coordinación realizadas. 2018-19
	2019-20	* Se mantienen reuniones periódicas (inicial y trimestrales) de intercambio y apoyo. 2019-20
	2019-20	* Se publican actas de las reuniones de coordinación realizadas. 2019-20
Organizar sesiones de intercambio de buenas prácticas. Posibilitar el acceso a la formación de cuidadores/as y otro personal no docente y garantizar una oferta formativa desde función pública para estos profesionales.	2017-18	* Se organizan sesiones anuales en junio. Participan con aportaciones un 25% de los centros. 2017-18
	2018-19	* Se organizan sesiones anuales en junio. Participan con aportaciones un 50% de los centros. 2018-19
	2019-20	* Se organizan sesiones anuales en junio. Participan con aportaciones un 75% de los centros. 2019-20
Promover y premiar el hábito de documentar las prácticas educativas de interés de los centros y compartirlas.	2018-19	* En el 30% de centros los docentes ponen en común prácticas en la intranet o web del centro. Algunas de esas prácticas se incorporan al banco de recursos. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019-20	* Se establecen reconocimientos para las mejores aportaciones recogidas en el banco de recursos. 2019-20
<p>Creación de un banco de recursos y experiencias sobre estrategias metodológicas, materiales didácticos y prácticas que ayudan a superar barreras de aprendizaje.</p> <p>Recoger y difundir buenas prácticas en el abordaje de dificultades de aprendizaje asociadas a discapacidad así como dificultades específicas que se presentan en programas plurilingües.</p>	2017-18	* Se ha habilitado un espacio virtual que recoge un banco de recursos. 2017-18
	2017-18	* Se aportan herramientas tecnológicas de comunicación e intercambio de experiencias entre centros. 2017-18.
	2018-19	* El 30% de los centros participan en intercambios y hacen aportaciones al banco de recursos. 2018-19
	2019-20	* El 70% de los centros participan en intercambios y hacen aportaciones al banco de recursos. 2019-20
	2019-20	* Se ha elaborado un catálogo de buenas prácticas detectadas y una guía con orientaciones y herramientas de actuación. 2019-20
1.2-Establecer prioridades presentes en el currículo, revisando las prácticas evaluadoras para orientarlas al desarrollo de competencias y a las características y necesidades del alumnado del centro.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
<p>Avanzar hacia un modelo evaluativo que cumpla los siguientes requisitos:</p> <ul style="list-style-type: none"> - Compartido por todo el profesorado. - Orientado a las competencias. - Adaptado a las características y necesidades del alumnado del centro. - Sensible a los diferentes modos de aprender y que, por lo tanto, fije - también- su atención en los procesos. 	2018-19	* Porcentaje de centros que elaboran un modelo de evaluación competencial y adaptado a las necesidades de su alumnado. 2018-19
	2018-19	* Porcentaje de centros que incorporan las prácticas evaluadoras desarrolladas en el PEC y los demás los documentos organizativos: Programaciones, PGA, Plan de Mejora y Memoria. 2018-19
	2019-20	* Porcentaje de centros que elaboran un modelo de evaluación competencial y adaptado a las necesidades de su alumnado. 2019-20
	2019-20	* Porcentaje de centros que incorporan las prácticas evaluadoras desarrolladas en el PEC y los demás los documentos organizativos: Programaciones, PGA, Plan de Mejora y Memoria. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desde la CCP hacer una revisión del currículo como currículo abierto y flexible.	2018-19	* 50 % de centros han establecido un calendario de trabajo para la actualización del currículo. 2018-19
	2018-19	* 50% de centros han comenzado la revisión de su proyecto curricular desde un enfoque inclusivo y competencial. 2018-19
Ofrecer asesoramiento y herramientas de evaluación orientadas a las competencias.	2018-19	* Se diseñan y ofertan herramientas y actividades formativas dirigidas a las comisiones. 2018-19
	2018-19	* Se han desarrollado en las diferentes zonas sesiones de trabajo con las comisiones de los centros. 2018-19
	2019-20	* Se diseñan y ofertan herramientas y actividades formativas dirigidas a las comisiones. 2019-20
	2019-20	* Se han desarrollado en las diferentes zonas sesiones de trabajo con las comisiones de los centros. 2019-20
1.3- Introducir o generalizar estrategias metodológicas que favorezcan el proceso de aprendizaje.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Implementar y/o generalizar metodologías activas que potencien la autonomía del alumnado y faciliten un enfoque globalizador de la enseñanza orientado a la adquisición de competencias.	2017-18	* Se han organizado materiales de referencia sobre autonomía en el aprendizaje. 2017-18
	2018-19	* Se ha aportado una referencia sobre niveles de autonomía esperados en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2018-19	* Se ha aportado una batería de actividades tipo para poder desarrollar en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2018-19	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar la autonomía del alumnado a lo largo de todas las etapas educativas. 2018-19
	2019-20	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar la autonomía del alumnado a lo largo de todas las etapas educativas. 2019-20
Planificar y llevar a cabo una estructuración a través del trabajo cooperativo, que permita la participación de todos los alumnos y	2017-18	* Se han organizado materiales de referencia sobre estructuración cooperativa del aprendizaje. 2017-18.

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
alumnas en las actividades de aprendizaje que tienen lugar en el aula (diversificar sin excluir).	2018-19	* Se ha aportado una referencia sobre niveles de estructuración cooperativa esperados en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2018-19	* Se ha aportado una batería de actividades tipo para poder desarrollar en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2018-19	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar la estructuración cooperativa a lo largo de todas las etapas educativas. 2018-19
	2019-20	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar la estructuración cooperativa a lo largo de todas las etapas educativas. 2019-20
1.4- Fomentar cambios en la organización y gestión del aula dirigidos a potenciar el trabajo colaborativo y el abordaje de los problemas de conducta.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Diseñar y llevar a cabo, como parte del proceso educativo, actividades enfocadas a desarrollar la cohesión del grupo y las relaciones positivas y de respeto entre el alumnado.	2018-19	* Se ha proporcionado una herramienta que permite valorar las relaciones dentro del grupo-aula y su grado de cohesión interna. 2018-19
	2018-19	* Se han organizado materiales para abordar de modo sistemático el clima de aula en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2019-20	* Se ha elaborado un plan de intervención para suscitar un clima de convivencia y colaboración en función de las características del grupo-aula. 2019-20
	2019-20	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar la cohesión de grupo a lo largo de todas las etapas educativas. 2019-20
Desarrollar prácticas de aprendizaje entre iguales que pongan en valor las interacciones entre los estudiantes como fuente de aprendizaje.	2018-19	* Se ha aportado una batería de actividades tipo para poder desarrollar el aprendizaje entre iguales en cada una de las etapas educativas. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2018-19	* Se ha desarrollado la figura de alumnos mentores que colaboran con roles determinados en las actividades de aprendizaje. 2018-19
	2019-20	* Se ha desarrollado la figura de alumnos mentores que colaboran con roles determinados en las actividades de aprendizaje. 2019-20
	2019-20	* % de centros que ha incorporado una secuencia para desarrollar el aprendizaje entre iguales a lo largo de todas las etapas educativas. 2019-20
Potenciar la docencia compartida como instrumento facilitador de la gestión de aula y como recurso para mejorar la respuesta educativa.	2018-19	* Se ha proporcionado una herramienta de coordinación entre parejas docentes que facilita la planificación, el reparto de funciones y la evaluación. 2018-19
	2018-19	* Se ha aportado una batería de estrategias de aula apropiadas para el trabajo autónomo, en grupo e individual, en cada una de las etapas educativas. 2018-19
	2019-20	* % de centros que ha incorporado sesiones de docencia compartida a lo largo de todas las etapas educativas. 2019-20
Diseñar la gestión del aula como un elemento que se ha de abordar de forma conjunta entre todo el equipo docente, estableciendo pautas comunes para el abordaje de problemas de conducta en el aula y en el centro.	2017-18	* Se ha elaborado un plan de intervención para suscitar un clima de convivencia y colaboración en función de las características del grupo-aula. 2017-18
	2017-18	* Se ha establecido un protocolo que regule las actuaciones ante problemas de convivencia y/o conducta. 2017-18
	2018-19	* % de centros que ha incorporado el protocolo. >75% 2018-19
	2019-20	* % de centros que ha incorporado el protocolo. >95% 2019-20
1.5- Ayudar en la mejora de la función docente		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Asegurar la existencia de suficientes espacios y tiempos de coordinación entre docentes. Analizar la eficacia de las estrategias y herramientas de coordinación (equipos docentes de grupo, nivel, claustro) y proponer medidas de mejora.	2017-18	* Se han proporcionado modelos y herramientas para la coordinación de equipos docentes que facilitan la planificación conjunta de la enseñanza, el seguimiento del alumnado y la evaluación. 2017-18
	2019-20	* Se han proporcionado modelos y herramientas para la coordinación de equipos docentes que facilitan la planificación conjunta de la enseñanza, el seguimiento del alumnado y la evaluación. 2019-20.
	2019-20	* % de centros que manifiestan una mejora en la coordinación docente. 2019-20
Ofrecer modelos, recursos y actividades para introducir progresivamente en el aula una estructuración cooperativa del aprendizaje	2018-19	* % de centros que introducen sistemáticamente actividades cooperativas en la dinámica de aula. 30% 2018-19
	2019-20	* % de centros que introducen sistemáticamente actividades cooperativas en la dinámica de aula. 60 % 2019-20
Poner a disposición del profesorado estrategias y recursos didácticos que faciliten un aprendizaje orientado a competencias: trabajo por proyectos, retos, etc. Facilitar la elaboración de materiales adecuados al contexto y necesidades del alumnado.	2018-19	* Se han recopilado estrategias didácticas y materiales constituyendo un banco de recursos para una enseñanza competencial. 2018-19
	2019-20	* % de docentes del centro que ha incorporado propuestas de trabajo por proyectos en su programación y práctica de aula. 2019-20
	2019-20	* Se ponen en común las actividades desarrolladas aportando experiencias al banco de recursos. 2019-20
1.6-Potenciar el uso de las tecnologías aplicadas a la educación		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Revisar y actualizar los procedimientos y las herramientas TIC para la gestión de la información del centro, la comunicación entre el profesorado y con el resto de la comunidad educativa y la gestión de los recursos y actividades académicas.	2018-19	* % de centros que evalúan/actualizan las redes de intercambio de información. 2018-19
	2018-19	* % de centros que recopilan y estructuran los recursos pedagógicos del centro. 2018-2019

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019-20	* % de centros que ha mejorado en los procesos de comunicación interna. 2019-20
Impulsar la incorporación de las nuevas tecnologías como herramientas útiles para gestionar el aprendizaje y la enseñanza, y multiplicar la capacidad de los y las estudiantes para aprender haciendo.	2018-19	Fases de implantación. Un 50% de los centros realizan:
	2018-19	* Exploración y selección de recursos tecnológicos y pedagógicos 2018-19
	2018-19	Adaptación de los mismos, recopilación y generación de recursos propios 2018-19
		* Prácticas colaborativas en red entre el alumnado y el profesorado
	2019-20	Incentivar y presentar las producciones de los alumnos –portafolios, blogs etc. 2019-20
		*Apertura hacia la sociabilidad y la participación en grupos intra y extra escolares:
	2018-19	- participación en redes educativas (e-twinning...) 2018-19
	2019-20	- diseño del PLN (red personal de aprendizaje) por parte de nuestro alumnado 2019-20
1.7-Impulsar la participación de las familias y la comunidad en los centros educativos		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
<p>Analizar el grado de apertura del centro a la participación de las familias y la comunidad en los aspectos:</p> <p>a- Informativo: ¿son eficaces los canales de comunicación existentes sobre las actividades escolares, el funcionamiento del centro etc.?</p> <p>b- Consultivo: ¿se recoge la opinión de las familias en los procesos de decisión sobre aspectos relevantes de la vida escolar así como en la evaluación general del centro?</p> <p>c- Decisorio: ¿tienen las familias una participación representativa en los órganos de toma de decisión?</p> <p>d- Educativo: ¿colaboran otros agentes de la comunidad en los procesos educativos: voluntariado, familias mentoras, talleres y grupos interactivos...?</p>	2018-19	* Porcentaje de centros que han realizado un diagnóstico de las condiciones de participación en el mismo: 50% 2018-19
	2019-20	* Porcentaje de centros que han realizado un diagnóstico de las condiciones de participación en el mismo: 90 % 2019-20
Diseñar y llevar a cabo propuestas de mejora en cada uno de estos aspectos.	2019-20	*Porcentaje de centros que desarrollan acciones de mejora en los distintos ámbitos de participación de las familias y la comunidad: 50% 2019-20
	2019-20	*Porcentaje de centros que desarrollan propuestas de familias-mentoradas, comisiones con presencia de familiares, intervención de voluntariado en las aulas (grupos interactivos) etc 2019-20

8. Línea estratégica 4. Aspectos organizativos

8.1. Marco conceptual

Los aspectos organizativos han de partir de contemplar las diferentes capacidades, ritmos y estilos de aprendizaje, motivaciones e intereses, situaciones socioculturales o de salud del alumnado, con el objetivo de afianzar la equidad educativa. En este sentido, la respuesta educativa ordinaria debe de ser el punto de partida que garantice una adecuada atención a la diversidad.

Así, para una adecuada atención a la diversidad los centros educativos han de contemplar la idea de que cada alumno y alumna está vinculado al centro, es parte de uno de los grupos - aula, cuenta con un tutor o tutora, tiene un equipo docente y además una serie de estructuras y perfiles específicos que complementan la atención a la diversidad. Todo ello exige un compromiso del equipo docente, en el desarrollo de medidas curriculares y organizativas que den respuesta a las diferentes necesidades del alumnado.

En este contexto, la línea estratégica “Aspectos organizativos” tiene por objeto la revisión de la organización actual de la atención a la diversidad, en cada una de las etapas del actual sistema educativo navarro.

Esto supone analizar los diferentes perfiles profesionales de atención a la diversidad, las diferentes estructuras organizativas y adecuarlas a las necesidades concretas de cada una de las etapas educativas.

La finalidad de dicha revisión es optimizar los aspectos organizativos con los que contamos (desde los ordinarios hasta los más específicos), y garantizar una actuación coherente y continuada a lo largo de los diferentes cursos y etapas.

Para garantizar esta respuesta educativa continuada y coherente a lo largo de todo el recorrido escolar, se hace necesario establecer protocolos de actuación concretos que definan las actuaciones y el procedimiento a seguir por los diferentes profesionales que intervienen.

El análisis de los aspectos organizativos desde una perspectiva inclusiva, abre camino a planteamientos organizativos diferentes, a cambios estructurales, en

definitiva, a modalidades organizativas más flexibles y adecuadas a los contextos y necesidades concretas de cada centro educativo. Se trata de que los aspectos organizativos estén debidamente articulados con el fin de proponer respuestas educativas que permitan la participación y el éxito de todo el alumnado.

Para desarrollar esta línea estratégica, se han establecido dos grandes objetivos. En el primero de ellos se plantea la revisión de la atención a la diversidad a lo largo de las distintas etapas educativas desde el punto de vista inclusivo, teniendo en cuenta la especificidad de cada etapa, así como las necesidades organizativas que de ellas se derivan.

El segundo objetivo plantea la revisión de las estructuras y perfiles profesionales de atención a la diversidad, lo que supone un análisis de las diferentes estructuras organizativas con las que contamos actualmente y de los perfiles profesionales de Atención a la Diversidad y contemplar las propuestas organizativas que se puedan incorporar desde una perspectiva inclusiva.

8.2. Revisar la organización de la Atención a la Diversidad desde el punto de vista inclusivo asegurando la coherencia de la respuesta educativa a través de la coordinación horizontal y vertical

Para desarrollar medidas inclusivas de atención a la diversidad que promuevan la equidad e igualdad de oportunidades es necesario revisar la organización actual en dicha materia y proponer mejoras a nivel organizativo que aseguren la coherencia vertical y horizontal de la respuesta educativa como son: revitalizar el carácter preventivo del ciclo 0 – 3, potenciar la detección precoz y la respuesta temprana a la diversidad a lo largo de la etapa de educación infantil, establecer protocolos de coordinación vertical, horizontal e interdepartamental en las diferentes etapas educativas, estudiar y activar medidas interdepartamentales para desarrollar el trabajo en red.

OBJETIVO 1: REVISAR LA ORGANIZACIÓN DE LA ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD DESDE EL PUNTO DE VISTA INCLUSIVO ASEGURANDO LA COHERENCIA DE LA RESPUESTA EDUCATIVA A TRAVÉS DE LA COORDINACIÓN HORIZONTAL Y VERTICAL		
1.1.- general. Establecer protocolos que garanticen la organización de la atención a la diversidad desde el punto de vista inclusivo asegurando la coherencia de la respuesta educativa a través de la coordinación horizontal y vertical		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Establecer un protocolo de coordinación y actuación entre los diferentes Departamentos del Gobierno de Navarra, basado en el trabajo en red, que recoja la especificidad de cada etapa educativa.	2017-18	* Se han realizado reuniones en Red Curso 2017 - 2018
	2017-18	* Elaboración del protocolo de actuación conjunta.2017-2018
		* Se ha aplicado el protocolo en >90% de las escuelas curso 2018-19. 100% curso 2019-20.
Actualizar el protocolo para la detección de necesidades educativas e identificar al alumnado con especiales dificultades en el desarrollo de las competencias de la forma más temprana.	2017- 18	* Elaboración del protocolo 2017-18
	2017-18	* Elaboración de medidas para asegurar la detección de necesidades específicas 2017-2018
	2017-18	* Elaboración de medidas frente a desfases curriculares precoces 2017-2018

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Implementar actuaciones sobre el alumnado con especiales dificultades en el desarrollo de las competencias. Registrar dichas medidas y protocolizar su continuidad.	2018- 19	* Nº de medidas desarrolladas que garanticen la respuesta educativa, especialmente ante los desfases curriculares de más de dos años no asociados a discapacidad. 2018-19
	2018- 19	* En los casos detectados se han establecido y registrado medidas educativas 95% 2018-19
		* Nº de medidas educativas organizadas para el grupo aula.
Recoger en la organización pedagógica anual (Concreción PAD anual) del centro la forma en que se articulan todos los recursos ordinarios y específicos de atención a la diversidad en un centro escolar	2017-18	* Se ha definido un procedimiento para la elaboración de la organización pedagógica en todas las etapas educativas. 2017-18
	2018- 19	* Se han definido los criterios básicos y progresivos para establecer la organización pedagógica desde planteamientos inclusivos. 2018-19
	2018- 19	* Se aporta herramienta tecnológica que facilite desarrollar este procedimiento. 2018-19
	2019- 20	* Se ha elaborado la organización pedagógica de centro atendiendo a los criterios básicos y progresivos. >95% 2019-20
		* Nº de medidas educativas organizadas para el grupo aula.
		*Nº de adaptaciones de acceso establecidas para el alumnado con necesidades educativas específicas
Establecer pautas y protocolos que garanticen la coordinación del equipo docente (horizontal) y aseguren la continuidad de la respuesta educativa a lo largo de los distintos cursos de la etapa tanto a nivel grupal como individual (vertical).	2017-18	* Se ha definido un protocolo de coordinación horizontal adecuado a cada etapa educativa. 2017-18
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite la coordinación. 2018-19
	2017-18	* Elaboración del protocolo de traspaso de información vertical (ante cambio de curso) Curso 2017-18

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite el traspaso de información. 2018-19
Revisar el adecuado traspaso de información al concluir la etapa y definir un protocolo que asegure la continuidad de la respuesta educativa en la etapa siguiente.	2017- 18	* Elaboración del protocolo de traspaso de información ante cambio de etapa Curso 2017-18
	2018- 19	* Se han recogido las propuestas de continuidad de la organización pedagógica para la etapa siguiente. 2018-19
	2018- 19	* Se ha establecido una organización pedagógica teniendo en cuenta las propuestas de la etapa anterior. 2018-19
1.2.- Revitalizar el carácter preventivo del ciclo 0-3, potenciar la detección precoz y la respuesta temprana a la diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desarrollar un modelo de atención a la diversidad que contemple la perspectiva preventiva de la etapa de Educación Infantil, asegure la detección de necesidades y la adecuada respuesta educativa de la forma lo más temprana posible.	2017 - 18	* Se ha adecuado el protocolo general a las características de la etapa de Educación Infantil. 2017-18.
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite el desarrollo de este protocolo. 2018-19
	2019- 20	* El 95% de las escuelas infantiles ha puesto en marcha este protocolo. 2019-20
Facilitar el acceso a las escuelas infantiles del alumnado con NEE o de familias en riesgo de exclusión social.	2016 - 17	* Se ha modificado la Orden Foral de tarifas. 2016-17
	2017-18	* Número de familias que acceden Curso 2017 - 2018
Revisar el protocolo de colaboración entre CREENA, AT, escuelas infantiles, centros de Educación Infantil y Primaria y Departamento de Educación para garantizar un proceso de traspaso de información y de toma de decisiones que mejore la necesaria continuidad de las actuaciones ya iniciadas.	2017-18	* Elaboración del protocolo. Curso 2017 - 2018
	2018- 19	* Se ha aplicado el protocolo en >90% de los casos curso 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019- 20	* Se ha aplicado el protocolo en >100% de los casos curso 2019-20
1.3.- Dar continuidad al carácter preventivo a lo largo de toda la etapa de educación infantil y en los primeros cursos de Educación Primaria potenciar la detección precoz y la respuesta temprana a la diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Actualizar un modelo de atención a la diversidad que contemple la perspectiva preventiva en estas edades tempranas, asegure la detección de necesidades y la adecuada respuesta educativa de la forma lo más temprana posible.	2017-18	* Se ha adecuado el protocolo general a las características de estos cursos. 2017-18
	2017-18	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE. 2017-18
	2017-18	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con riesgo de absentismo. 2017-18
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite el desarrollo de este protocolo. 2018-19
	2018- 19	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE. 2018-19
	2018- 19	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con riesgo de absentismo. 2018-19
	2018- 19	* Se han establecido medidas preventivas específicas ante riesgo de desfases curriculares precoces no asociados a discapacidad. 2018-19
	2019- 20	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE. 2019-20
	2019- 20	* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con riesgo de absentismo. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019- 20	* Se han establecido medidas preventivas específicas ante riesgo de desfases curriculares precoces no asociados a discapacidad. 2019-20
	2019- 20	* El 95% de los centros ha puesto en marcha este protocolo. 2019-20
1.4.- Revisar la organización de la atención a la diversidad en los cursos finales de la Educación Primaria y asegurar la coherencia de la respuesta educativa a través de la coordinación horizontal y vertical		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Actualizar un modelo de atención a la diversidad que contemple de forma específica, en estos cursos, una adecuada respuesta educativa en clave de competencias.	2017-18	* Se ha adecuado el protocolo general a las características de la etapa. 2017-18.
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite el desarrollo de este protocolo. 2018-19
	2019- 20	* El 95% de los centros ha puesto en marcha este protocolo. 2019-20
		* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE. 2017-18, 2018-19 y 2019-20
		* Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con riesgo de absentismo. 2017-18, 2018-19 y 2019-20
		* Se han establecido medidas preventivas específicas ante riesgo de desfases curriculares precoces no asociados a discapacidad. 2018-19 y 2019-20
1.5. Revisar la organización de la Atención a la Diversidad en la etapa de ESO favoreciendo la coherencia en la respuesta educativa y la efectiva promoción y titulación del alumnado		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Establecer en la concreción anual del Plan de Atención a la Diversidad actuaciones específicas para 1º de ESO.	2017-18	* Se ha adecuado el protocolo general a las características de la etapa. 2017-18.
	2018- 19	* Se aporta modelo de herramienta tecnológica que facilite el desarrollo de este protocolo. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2018- 19	* Se ha realizado una revisión de la organización de las horas de Atención a la Diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria 2018-2019
	2018- 19	* Se han realizado propuestas que propicien la optimización de las horas de Atención a la Diversidad en los centros de Educación Secundaria Obligatoria 2018-2019
	2019- 20	* El 95% de los centros ha puesto en marcha este protocolo. 2019-20.
		Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE
Actualizar el procedimiento de acceso a las medidas y programas específicos para dar respuesta a las necesidades educativas del alumnado de entre las propuestas por el Departamento de Educación.	2017-18	* Se ha revisado el procedimiento de actuación para solicitar UCE, PMAR, PCA. 2017 - 2018
	2017-18	* Se ha asegurado la participación y la información a la familia en este proceso de toma de decisiones. 2017-18
	2017-18	* Se ha especificado criterios para considerar imprescindible el cambio de centro para acceder a estos programas 2017 - 2018
Reforzar a los centros con medidas y planes específicos para la promoción y titulación del alumnado que cursa 4º de la ESO.	2017-18	* Se han desarrollado actuaciones que han reforzado las medidas de atención a la diversidad en 4º de aplicadas. 2017-18 y posteriores.
	2017-18	* Se ha revisado la normativa vigente y se hacen propuestas específicas que mejoren el acceso a la titulación en 4º de la ESO. 2017-2018
	2018- 19	* Mejora en porcentaje que titula en 4º ESO. 2018-2019
	2018- 19	* Se realiza el seguimiento específico del alumnado que no titula. 2018-2019
1.6. Reforzar la organización de la Atención a la Diversidad en la enseñanza postobligatoria favoreciendo la coherencia en la respuesta educativa y la efectiva promoción y titulación del alumnado		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Protocolizar la orientación específica para el acceso a la educación post-obligatoria del alumnado con NEE, garantizando la oferta y el acceso a las etapas superiores mediante la implementación, si fuera necesario, de adaptaciones de acceso, que les garantice la permanencia en el sistema.	2018- 19	* Elaboración del protocolo. Curso 2018-19
	2019- 20	* Aumento del porcentaje de adaptaciones de acceso en la enseñanza postobligatoria 2019-20
		Se ha establecido un seguimiento específico para alumnado con NEE.
Reforzar a los centros con medidas y planes específicos para mejorar la respuesta educativa, el seguimiento así como la promoción y titulación del alumnado que cursa FP Básica.		Mejora en:
		* >% porcentaje que titula en FPB curso 2018-2020
		* >% porcentaje de alumnado de FPB que continúa estudios en enseñanzas post obligatoria. curso 2018-2020
		* Se realiza el seguimiento del alumnado que no titula (plan ante el abandono escolar)
Orientar y hacer seguimiento de este alumnado para conseguir la titulación en FP Grado Medio.	2018- 19	* ≥% porcentaje que titula en GMFP 2018-19
	2019- 20	* ≥% porcentaje que titula en GMFP 2019-20
		* Aumento de oferta GMFP 2018-2020
		* Se realiza el seguimiento del alumnado que no titula (plan ante el abandono escolar)2018-2020
Orientar y hacer seguimiento de este alumnado para conseguir la titulación en Bachiller.	2018- 19	* ≥% porcentaje que titula en Bachillerato 2018-19
	2019- 20	* ≥% porcentaje que titula en Bachillerato 2019-20
		* Se realiza el seguimiento del alumnado que no titula (plan ante el abandono escolar)
Reforzar y diversificar la oferta de Educación Permanente de Adultos, complementándola con las actuaciones del Servicio Navarro de Empleo en el tramo entre los 18 y 24 años.	2019- 20	* Aumento del porcentaje de alumnado sin título educativo que se beneficia de la oferta de Educación Permanente. Curso 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
		* Se realiza el seguimiento del alumnado que no titula (plan ante el abandono escolar)2018-20
1.7. Adaptar las propuestas educativas propias de los Centros de Educación Especial a las necesidades y perfil del alumnado desde un punto de vista inclusivo		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Considerar el papel que los Centros de Educación Especial (CEE) tienen en el marco de la educación inclusiva y avanzar en su transformación en Centros de Recursos	2017-18	* Se ha revisado la organización de aula y perfiles en Centros de Educación Especial (2017-2018)
		* Se han desarrollado y evaluado experiencias piloto de escolarización combinada (2017-2019)
	2018- 19	* Se han establecido aspectos organizativos necesarios para transformar los centros de educación especial en centros de recursos (2018-2019)
Regular el procedimiento de escolarización en un Centro de Educación Especial	2019- 20	* Se ha realizado un Documento de escolarización en Centro de Educación Especial 2019-2020
	2019- 20	* Se han establecido criterios claros y transparentes que determinen la necesidad de escolarización en un Centro de Educación Especial 2019-2020
	2019- 20	* Se asegura la participación de la familia a lo largo de todo el proceso de toma de decisiones. 2019-2020

8.3. Revisión de estructuras y perfiles profesionales de Atención a la Diversidad

Revisar los aspectos organizativos de la atención a la diversidad en Navarra desde el punto de vista inclusivo, supone analizar dos aspectos clave. Por una parte el perfil de los diferentes recursos personales específicos que atienden la diversidad de un centro educativo (AL, PT, Profesorado de Apoyo, Auxiliar Educativo y orientador/a), y por otra, las diferentes estructuras y programas en la que se apoya la atención a la diversidad en Navarra, tanto en la Etapa de Primaria (UT y Aula Alternativa), como en la de Secundaria (UCE, Aula Alternativa, PMAR, PCA). Para ello, se plantea realizar diferentes experiencias de pilotaje cuyo desarrollo y análisis guíen la puesta en marcha de líneas de mejora, así como revisar los perfiles del alumnado para el acceso tanto a las estructuras específicas de zona como a las medidas y/o programas específicos de centro de atención a la diversidad.

OBJETIVO 2: REVISIÓN DE ESTRUCTURAS Y PERFILES PROFESIONALES DE ATENCIÓN A LA DIVERSIDAD		
2.1. Revisar y definir los perfiles profesionales de Atención a la Diversidad incorporando planteamientos inclusivos		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Revisar y definir los perfiles específicos de atención a la diversidad (audición y lenguaje, pedagogía terapéutica, profesorado de apoyo), servicio de orientación, fisioterapeutas y cuidador o cuidadora, terapeuta ocupacional, intérprete de lengua de signos.	2017-18	*Pilotaje en centros para redefinir perfiles. 2017-18
	2018- 19	*Instrucciones de actuación anual y seguimiento. 2018-19
	2018- 19	*Definir perfiles profesionales. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Revisar y definir el perfil del servicio de orientación a lo largo de las distintas etapas educativas	2017-18	*Pilotaje en centros para redefinir perfiles. 2017-18
	2018- 19	*Instrucciones de actuación anual y seguimiento. 2018-19
	2018- 19	*Definir perfiles profesionales. 2018-19
	2017-18	*Se ha revisado el Decreto Foral 66/2010, por el que se regula la Orientación Educativa y Profesional en los centros de la Comunidad Foral de Navarra 2017-2018
	2018- 19	* Se ha propuesto la aprobación del Decreto de Orientación revisado 2018-2019
Revisar y definir el perfil de cuidador. Redefinición y adecuación del programa de autonomía personal.	2017-18	*Pilotaje en centros para redefinir perfiles. 2017-18
	2018- 19	*Instrucciones de actuación anual y seguimiento. 2018-19
	2018- 19	*Programa de autonomía personal. 2018-19
	2018- 19	*Definir perfiles profesionales. 2018-19
Revisar y definir el perfil de fisioterapeuta. Coordinación y dependencias entre los distintos departamentos.	2017-18	*Pilotaje en centros para redefinir perfiles. 2017-18
	2018- 19	*Instrucciones de actuación anual y seguimiento. 2018-19
	2018- 19	*Definir perfiles profesionales. 2018-19
Participar junto con el Departamento de Derechos Sociales en el pilotaje de la figura del promotora o promotor escolar	2017-18	*Nº de experiencias piloto puestas en marcha 2017-2018
	2017-18	*Evaluación, definición y ajuste de indicadores para su revisión. 2017-18
	2018- 19	* Propuestas de mejora 2018-19
Participar junto con el Departamento de Salud en el pilotaje de la figura de la enfermera o enfermero escolar	2017-18	*Nº de experiencias piloto puestas en marcha 2017-18
	2017-18	*Evaluación, definición y ajuste de indicadores para su revisión. 2017-18
	2018- 19	* Propuestas de mejora 2018-19
Establecer instrucciones para la utilización de los recursos específicos de atención a la diversidad en los centros escolares diferenciado por etapas educativas.	2017-18	* Elaborar borrador de las instrucciones. 2017-18
	2018- 19	* Puesta en práctica de las actuación, seguimiento y valoración. 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	2019- 20	* Definición y ajuste de indicadores para su revisión. 2019-20
2.2. Optimizar las estructuras específicas de zona: Unidad de Transición (UT), Aula Alternativa (AA) y Unidad de Currículo Especial (UCE) y Ciclos Formación Profesional Especial (CFPE) incorporando los planteamientos inclusivos		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desarrollo y evaluación de experiencias piloto centrada en la revisión de las estructuras específicas de zona	2017-18	*Número de experiencias piloto puestas en marcha 2017-18
	2018- 19	*Definición y ajuste de indicadores para su revisión. 2018-19
Analizar la información obtenida a través de las experiencias piloto e identificar líneas de mejora	2018- 19	* Documento análisis experiencia piloto de revisión de las estructuras específicas de zona 2018-19
Establecer el procedimiento de acceso y funcionamiento de estructuras específicas de zona que recoja las líneas de mejora establecidas. 2018-19	2018- 19	* Elaboración de instrucciones de acceso y funcionamiento de estructuras específicas de zona. 2018-19
	2019- 20	* Se han aplicado las instrucciones en >90% de los casos curso 2019-20.
2.3. Optimizar las medidas y/o programas específicos de atención a la diversidad de centro incorporando los planteamientos inclusivos (PMAR, PCA)		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desarrollo y evaluación de experiencias piloto centrada en la revisión de las medidas y/o programas específicos de atención a la diversidad de centro	2017-18	*Nº de experiencias piloto puestas en marcha 2017-18
	2018- 19	*Definición y ajuste de indicadores para su revisión. 2018-19
Analizar la información obtenida a través de las experiencias piloto e identificar líneas de mejora	2018- 19	* Documento análisis experiencia piloto de revisión de medidas y/o programas específicos de atención a la diversidad de centro 2018-19

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Establecer el procedimiento de acceso y funcionamiento de estructuras específicas de zona que recoja las líneas de mejora establecidas. 2018-19	2018- 19	* Elaboración de instrucciones de acceso y funcionamiento de medidas y/o programas específicos de atención a la diversidad 2018-19
	2019- 20	* Se han aplicado las instrucciones en >90% de los casos curso 2019-20.
2.4. Incorporar planteamientos organizativos desde una perspectiva inclusiva en las estructuras y programas específicos de atención a la diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Incorporar planteamientos organizativos inclusivos en estructuras específicas de atención a la diversidad en centros que ya desarrollen proyectos educativos de centro inclusivos y/o innovadores	2018- 19	*Nº de propuestas realizadas por los centros para desarrollar medidas organizativas innovadoras y/o inclusivas 2018-2019
	2019- 20	*Análisis de las propuestas realizadas desde los centros 2019-2020
Incorporar planteamientos organizativos inclusivos en programas específicos de atención a la diversidad en centros que ya desarrollen proyectos educativos de centro inclusivos y/o innovadores	2018- 19	*Nº de propuestas realizadas por los centros para desarrollar medidas organizativas innovadoras y/o inclusivas 2018-2019
	2019- 20	*Análisis de las propuestas realizadas desde los centros 2019-2020
2.5. Responder a las necesidades del alumnado desde una red de trabajo integrada por el Departamento de Salud, Departamento de Derechos Sociales y Departamento de Educación		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Colaborar en el desarrollo del II Plan Integral de Apoyo a la Familia, la Infancia y la Adolescencia: - Colaborar en los diferentes planes preventivos en el ámbito de la infancia. - Colaborar en el desarrollo de protocolos de trabajo en red desde los diferentes perfiles de profesionales de los centros	2016-17	* II Plan Integral de Apoyo a la Familia, la infancia y la Adolescencia 2016-17.
	2017-18	Pilotajes de trabajo en red 2017-18
	2018- 19	* Protocolos de trabajo en red. 2018-19
	2019- 20	* Planes específicos de prevención. 2019-20

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Promover un trabajo coordinado entre los Servicios del Departamento de Educación para propiciar líneas de mejora que posibilite el análisis de la respuesta actual al alumnado que presenta trastornos graves de conducta y su repercusión en los centros educativos	2017-18	Análisis previo del estado de coordinación entre los Servicios del Departamento de Educación.
	2018-19	Se ha constituido la Comisión entre Servicios del Departamento de Educación.
	2018-19	Actas de coordinación y propuestas de mejora realizadas.
	2018-19	Protocolo elaborado conjuntamente entre el Departamento de Salud, Derechos Sociales y Educación en el que se recoja el proceso de derivación y los criterios de actuación de todos los participantes.
Establecer criterios de actuación conjuntos que posibiliten la atención coordinada e integral del alumnado con trastornos graves de conducta asociados a discapacidad, <i>trastornos</i> mentales graves y/o a dificultad de integración escolar	2019-20	- Nº medida preventivas establecidas por etapas educativas.
	2019-20	- Nº medida establecidas para el alumnado en riesgo.
	2019-20	- Nº medida establecidas para el alumnado con graves trastornos de conducta asociados a trastornos mentales graves y a dificultad de integración escolar.

9. Línea estratégica 5.- CREENA

9.1. Introducción

Tres años después de que Navarra asumiera competencias en materia educativa, se crea el Centro de Recursos Educativos Específicos de Navarra (CREENA), según el Decreto Foral 76/1993, de 1 de marzo, con el objetivo de *“facilitar la ordenación y organización de la Educación Especial en Navarra”*, actuando desde los *“principios básicos de normalización e integración”*. El principio de normalización se concreta en los *“criterios de complementariedad y subsidiariedad para toda actuación de apoyo”*, que ha regido la forma de actuación de CREENA en toda su trayectoria.

La normativa que regula el funcionamiento de CREENA apenas ha sufrido modificaciones desde su creación. Surge así la necesidad de actualizar la normativa relativa al CREENA desde el principio de inclusión, para responder así a los nuevos desafíos que ésta plantea a los centros educativos. Ya no basta con proporcionar los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades educativas especiales o específicas puedan alcanzar dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todo el alumnado, que se correspondería con un enfoque integrador. Hay que procurar, desde el respeto al individuo y sus capacidades, cambios en el entorno y un giro que posibilite centrar la intervención educativa en las capacidades personales y no únicamente en diagnósticos o discapacidades, respetándole en su ser y sus posibilidades y reconociéndolo en su individualidad, según una perspectiva inclusiva. Esto es un nuevo desafío para los centros escolares y, junto con ellos, para CREENA.

Una actualización normativa relativa a CREENA exige una reflexión sobre la trayectoria que ha tenido el centro desde su creación y de la labor que realiza en la actualidad. Esta reflexión debe ser el punto de partida para constituir un nuevo modelo de CREENA ajustado a las demandas actuales de nuestra sociedad.

Para realizar esta reflexión es conveniente contar con las personas que tienen un mejor conocimiento de lo que es el centro: los y las profesionales que desarrollan su trabajo en él. Dicha reflexión debe extenderse a todos los ámbitos de CREENA como son su modelo de dirección, su estructura, sus funciones, su forma de intervención,

etc., y sus propuestas escuchadas por la Administración a quien compete la aprobación de una nueva norma reguladora para CREENA.

Pero CREENA no es responsable único de la atención a la diversidad en nuestros centros educativos. CREENA forma parte de una estructura organizativa que incluye al profesorado, a profesorado especialista (Pedagogía Terapéutica y Audición y Lenguaje), orientadores y orientadoras, personal no docente, etc. que interviene directamente con el alumnado en los propios centros educativos y que son los y las responsables de la atención a la diversidad. La complejidad de algunas situaciones que se dan en los centros educativos requiere de un asesoramiento, una especialización y una actualización que, según los criterios de complementariedad y subsidiariedad mencionados en el primer párrafo, proporciona CREENA como servicio a la comunidad educativa. La subsidiariedad supone que CREENA no sustituirá los recursos de los que se dispone en el centro, sino que intervendrá a solicitud de ellos. CREENA es una institución que actúa complementando la labor que desarrollan desde una mayor especialización y actualización. Desde sus intervenciones también se manifiesta como un recurso formador de la red de profesorado y orientadores y orientadoras de los centros educativos. El impulso de esta especialización, actualización y complementariedad es el segundo de los objetivos que se contemplan en esta línea estratégica.

Como conclusión son dos los objetivos establecidos para esta línea estratégica: Adaptar el CREENA, como organización especializada y de apoyo educativo externo para atención a la diversidad, a las nuevas exigencias de la comunidad educativa.

En segundo lugar impulsar la especialización, actualización y complementariedad del CREENA.

9.2. Actualizar la normativa actual que rige CREENA

El objetivo sería elaborar una nueva normativa que adecue la situación de a las nuevas corrientes de pensamiento en educación e inclusión y, por otra parte, que permita resolver situaciones internas a las que tienen que enfrentarse los y las profesionales del centro de recursos.

Esta nueva normativa debe contemplar aspectos tan básicos como la estructura, la configuración de la dirección, el perfil profesional del personal, la formación y la gestión de recursos económicos.

Adaptar el CREENA, como organización especializada y de apoyo educativo externo para la Atención a la Diversidad, a las nuevas exigencias de la comunidad educativa de Navarra.

1.1.- Diagnóstico inicial: Establecer un punto de partida para redefinir el CREENA a partir de una línea base del funcionamiento actual. Aspectos a valorar: Puntos fuertes y débiles, análisis de la realidad cotidiana, estructura, ámbitos de actuación de los equipos, gestión de los recursos humanos, gestión económica, modelo de dirección, perfiles profesionales y de gestión interna.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Realizar una reflexión interna sobre la institución del CREENA en general, de sus puntos fuertes y débiles.	oct-17	* Se constituye un grupo de trabajo con profesionales del CREENA.
		* Se analiza la siguiente documentación:
		- memorias de los equipos del curso 2016/2017
		- resultados del DAFO interno del CREENA
		- informe sobre resultados de la encuesta de satisfacción realizada a orientadores/as en junio 2017.
		* Se realizan actas de las reuniones.
		* Se realiza un Informe del diagnóstico que contenga una descripción de puntos fuertes y débiles.
Análisis de las funciones y estructura de CREENA, a partir de la normativa vigente y la realidad cotidiana de los equipos, destacando sus puntos	Diciembre 2017	* Se constituye un grupo de trabajo con profesionales del CREENA.

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
fuertes y débiles para su posterior traslado al Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades.		<ul style="list-style-type: none"> * Se analiza la normativa vigente relativa al CREENA y a la estructura del Departamento de Educación. * Se realizan actas de las reuniones del grupo. * Se redacta un informe con puntos fuertes y débiles relativos a las funciones y estructura de CREENA. * Se da traslado del informe al Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades.
Análisis de los perfiles profesionales de los y las trabajadores y trabajadoras del CREENA, de su horario y calendario laboral, del acceso y de criterios de sustitución de bajas laborales, y de un modelo de Dirección para el CREENA, en el que se determine el acceso, las funciones, la estructura y la eventual sustitución de sus componentes.	Diciembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> * Se constituye un grupo de trabajo entre el Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades, el Servicio de Recursos Humanos y el Equipo Directivo del CREENA. * Se analiza la normativa vigente relativa al CREENA y al personal al servicio de las Administraciones Públicas. * Se elaboran actas de las reuniones. * Se elabora un informe relativo a perfiles profesionales, acceso, horarios y calendario y sustitución de bajas, y un modelo de dirección para el CREENA determinando acceso, estructura, funciones y sustituciones.
Analizar los presupuestos y gastos de gestión presentados en los últimos 3 cursos académicos, reuniendo sus conclusiones en un informe para trasladarlo a la Jefatura de Servicio.	Diciembre 2017	<ul style="list-style-type: none"> * El equipo directivo solicitará al equipo de documentación del CREENA un informe sobre solicitudes de materiales y listas de espera del último curso y actualización de fondo bibliográfico y pruebas psicotécnicas. * El equipo directivo solicitará al equipo de motóricos un Informe de necesidades materiales de fisioterapia en centros educativos. * El equipo directivo solicitará, al responsable nuevas tecnologías en el CREENA, un informe relativo a los equipos informáticos de uso individual, sus necesidades y posible renovación. * El equipo Directivo solicitó al Equipo de auditivos un Informe de necesidades materiales relativas a sistemas de FM en centros educativos.

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
		<p>* Se realizará por parte del equipo directivo un informe final en el que se recoja la gestión económica de los últimos tres cursos académicos, adjuntándose el resto de informes solicitados.</p> <p>* Se dará traslado de dicho informe a la Dirección del Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades.</p>
Trasladar, por parte de la Jefatura de Servicio, el informe sobre gestión económica al órgano de la administración que corresponda para su estudio.	Enero 2018	Se traslada el informe sobre la gestión económica de los últimos tres cursos académicos con sus informes-anexos correspondientes.
Actualizar los documentos de gestión interna de CREENA que lo precisen según el Sistema de Gestión de Calidad (SGC) de la red de calidad en la que se encuentra CREENA.	Todo el curso	<p>* Se nombra un responsable de Calidad por parte del Equipo Directivo del CREENA.</p> <p>* El/La responsable de Calidad, junto con dos representantes del Equipo Directivo del CREENA, acuden a las sesiones que se convoquen dentro de la red de calidad.</p> <p>* Cada curso se establecerá un objetivo relacionado con la gestión de calidad.</p>
1.2. Redefinir el modelo del CREENA: elaborar una propuesta técnicamente novedosa, funcionalmente ágil y flexible, adaptada a las necesidades actuales de la comunidad educativa y de la sociedad actual.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Configurar y proponer al Servicio un modelo renovado de CREENA, en el que se determinen aspectos estructurales y funcionales de los profesionales, gestión económica y de RRHH, relaciones con agentes externos, normativa etc., recogiendo las propuestas de los equipos de trabajo	Enero 2018	Se realizarán reuniones con la Sección de Ordenación para presentar al Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades un borrador de Decreto Foral para CREENA recogiendo las aportaciones de diversos grupos de trabajo.
1.3. Nueva imagen pública: Transmitir una imagen renovada y adaptada del CREENA a las necesidades de la comunidad educativa Navarra		

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Actualizar el nombre y la imagen corporativa del centro de recursos.	Enero 2018	<p>Se estudia, por parte del equipo Directivo, las propuestas que realicen los grupos de trabajo respecto al nombre.</p> <p>Se eligen tres propuesta de nombres para trasladarlos al Servicio, para que conjuntamente con el Equipo Directivo, elijan uno.</p> <p>Se propone a centros de FP con contenidos en diseño y artísticos la creación de un nuevo logo corporativo. A partir de tres de ellos elegidos por profesionales de CREENA, se trasladan al Servicio para que elija uno de ellos.</p>
Hacer una campaña de difusión del nuevo centro de apoyo entre todos los componentes de la comunidad educativa de Navarra:	Mayo 2018.	Se presenta públicamente, por parte del Servicio, a los miembros de la comunidad educativa. Se anuncia en las páginas web del Departamento, CREENA, Consejo Escolar; enlaces en otras páginas, folletos explicativos, prensa, etc.
1.4. Colaboración y alianzas: Establecer modelos de colaboración con otras Administraciones, tanto de Navarra como de fuera de nuestra comunidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Alcanzar acuerdos de colaboración con otras Administraciones Públicas, tanto de Navarra como de fuera de ella y, otras entidades públicas.	Noviembre 2018 y noviembre 2019	<p>Noviembre 2018: se revisarán los acuerdos existentes con administraciones y entidades públicas. Se propondrán actualizaciones de los mismos.</p> <p>Noviembre 2019: se firmarán acuerdos de colaboración con, al menos, una administración o entidad pública (UPNA)</p>
Firmar acuerdos de colaboración con asociaciones sin ánimo de lucro o fundaciones que trabajan en el ámbito de la discapacidad, de los problemas de aprendizaje o de las altas capacidades	Enero 2019. Enero 2020.	<p>Enero 2019: se revisarán los acuerdos existentes con asociaciones sin ánimo de lucro o fundaciones. Se propondrán actualizaciones de los mismos, con intervención de CREENA.</p> <p>Enero 2020: se firmarán acuerdos de colaboración con dos asociaciones sin ánimo de lucro del ámbito de la discapacidad, con intervención de CREENA.</p>

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Participar en los grupos de trabajo de los programas interdepartamentales en los términos establecidos en los mismos.	Según el calendario de las mismas.	Se nombra a profesionales de CREENA para responsabilizarse de esta participación en grupos de trabajo. Se establece un calendario de dos reuniones de información y coordinación trimestrales entre estos profesionales y el Equipo Directivo. Se incluyen estas intervenciones en los Planes Anuales de Trabajo (PATs) de los correspondientes equipos de CREENA y las conclusiones de los mismos en su memoria.
Establecer un sistema de coordinación fijo y estable con las direcciones de los servicios que, a criterio de la Dirección del Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades, esté relacionado con CREENA.	Octubre 2018.	Se realiza una reunión inicial en que se constituye el grupo en la que se establece calendario de reuniones y temas a tratar. Se realiza acta de dichas reuniones y memoria final de curso o de periodo de trabajo que se establezca. Memoria anual de la coordinación realizada con el colectivo de orientación.
Elaborar un sistema de comunicación ágil y eficaz para atender a las demandas de los centros educativos realizadas a la Sección de Atención a la Diversidad que requiera de intervención de CREENA.	Sept.2017	Se establece un calendario con reunión semanal entre la Jefatura de la Sección y la Dirección de CREENA para la comunicación de demandas de centros realizadas a la Sección, alternando una en el Departamento y otra en CREENA. Se acuerda el uso de correo electrónico y teléfono para atender las más urgentes.
Definir el profesional de CREENA que realizará la coordinación con el Negociado de Orientación Educativa (NOE).	Sept.2017	Se comunica al Negociado de Orientación Educativa (NOE) el nombre de la persona de CREENA responsable de esta coordinación. Se realiza una reunión con NOE para constituir un grupo de trabajo, estableciéndose los temas a tratar en la tutorización de nuevos/as orientadores/as y calendario de actuaciones. Se realizan las actuaciones propuestas en dicha coordinación. Avisarse mutuamente cuando se realicen publicaciones de interés tanto en la plataforma de comunicación entre orientadores/as, como en la página web del Departamento o de CREENA para su difusión.

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Definir el profesional de CREENA que realizará la coordinación con el Negociado de 0-3 años y Escuelas Rurales.	Sept.2017	Se comunica al Negociado de 0-3 años el nombre de la persona de CREENA responsable de esta coordinación. Se realiza una reunión con Negociado para constituir un grupo de trabajo, estableciéndose los temas a tratar y calendario de actuaciones. Se realizan las actuaciones propuestas en dicha coordinación. Avisarse mutuamente cuando se realicen publicaciones de interés en la página web del Departamento o de CREENA para su difusión, o actuaciones formativas.
Analizar, por parte de los equipos de CREENA, los criterios de intervención, considerando las funciones de CREENA	Octubre 2018.	Se establece un calendario de reuniones en los equipos y reuniones de coordinadores/as para el análisis de los criterios de intervención, a partir de las funciones de CREENA. Se recogen dichos criterios en un documento. Se da a conocer dicho documento por medio de la página web de CREENA, del Negociado de Orientación y de las reuniones de coordinación mensuales de orientadores/as.
Informar al colectivo de orientadores y orientadoras sobre las intervenciones realizadas a lo largo de un curso a partir de la memoria final.	Octubre 2017. Octubre 2018. Octubre 2019	Se elabora un documento que recoja las estadísticas de demandas de intervención del curso anterior. Se incluye dicho documento en la web de CREENA. Se informa de los datos recogidos en dicho documento en las reuniones de coordinación del mes de octubre de orientadores/as.

9.3. Impulsar la especialización, actualización y complementariedad del CREENA

El CREENA es un centro que actúa según los principios de complementariedad y subsidiariedad y atiende las demandas procedentes tanto de la red de orientadores/as como del Departamento de Educación. Ofrece formación al profesorado, presta materiales de la biblioteca del centro y se abre al exterior por medio de su página web y mediante la colaboración con otras entidades y administraciones. Para que CREENA sea un referente para la comunidad educativa es imprescindible dar a conocer toda su labor a través de la plataforma de orientadores y orientadoras, el Departamento de Educación, la página web y la publicación de documentación y de materiales que puedan ser de interés para todos.

2.1. Asesorar a los orientadores y orientadoras de los centros para que realicen los Planes de Atención a la Diversidad basándose en el principio de la inclusión.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Elaborar material de asesoramiento y publicarlo a través de la página web del CREENA y de la plataforma de orientación.	Octubre 2019	* Se repasarán los materiales y documentación de los equipos colgados en la página web desde una perspectiva inclusiva.
		* Se elaborará nueva documentación si se considera necesaria.
		* Se ha traducido la documentación generada al euskara sin demora en el tiempo.
Realizar investigaciones para el desarrollo de metodologías inclusivas, posibilitando la publicación de las mismas para su posterior difusión.	Enero 2019	* Se dará difusión a dichos materiales y documentos en las intervenciones que realice el CREENA, en su página web y en la plataforma de comunicación de orientadores/as.
		Se realiza una reunión de coordinadoras/es con el equipo de apoyo a la diversidad educativa para establecer, a partir de los datos que se disponen, líneas de investigación y un calendario para el desarrollo de las mismas.
2.2 Análisis de resultados en el personal y en las personas usuarias: disponer de un referente de cómo se percibe la calidad de la atención que ofrece el CREENA a la comunidad educativa.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Analizar el grado de satisfacción de los profesionales intervinientes del CREENA	Mayo 2018	Se nombra a un/a responsable para responsabilizarse de analizar el grado de satisfacción de los/las profesionales de CREENA estableciéndose un 60% de profesionales como muy satisfechos para mayo 2018, 70% para mayo 2019 y un 80% en mayo 2020
Analizar el grado de satisfacción con la intervención de los profesionales del CREENA	Junio 2018	Se nombra a un/a responsable para responsabilizarse de analizar el grado de satisfacción con las intervenciones de los/las profesionales de CREENA estableciéndose un 60% de orientadores/as como muy satisfechos para mayo 2018, 70% para mayo 2019 y un 80% en mayo 2020
Analizar y valorar las respuestas recibidas para proponer planes de mejora de los aspectos que sean peor valorados	Junio 2018	Se elabora un plan de mejora a partir de las respuestas recibidas en los cuestionarios en junio 2018, junio 2019 y junio 2020
2.3 Proponer al Departamento una oferta formativa sobre cómo responder a la diversidad de todo el alumnado dirigida a todo el profesorado (tutores, especialistas, orientadores).		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Realizar actividades de difusión de buenas prácticas de los centros según metodologías inclusivas.	Marzo 2018	Se organizaron actividades formativas para la difusión de buenas prácticas en metodologías inclusivas. Formación para profesorado con alumnado con discapacidad en metodologías inclusivas.
	Marzo 2019	
	Marzo 2020	
Realizar propuestas formativas para la red de orientación y el profesorado.	Mayo 2018	Se realiza, por equipos, un análisis de las razones por las que se realizan solicitudes de intervención y, a partir de esta información, elaborar propuestas de actividades formativas
	Mayo 2019	
	Mayo 2020	
Analizar propuestas formativas que, con el uso de nuevas tecnologías, no se limiten a actividades presenciales y puedan realizarse <i>on-line</i> y en diferido.	Mayo 2018	Se realiza reunión con la Sección de Formación para analizar propuestas tecnológicas posibles que permitan nuevas formas de realización de actividades formativas. Realización de actividades formativas utilizando nuevas tecnologías
	Mayo 2019	

ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
	Mayo 2020	
2.4 Diseñar un plan de formación propio		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Detectar necesidades formativas de los profesionales del CREENA	Octubre 2017	Se realizará una reunión de coordinadoras/es para determinar las necesidades formativas de las y los profesionales del CREENA
	Octubre 2018	
	Octubre 2019	
Elaborar un plan de formación anual de CREENA	Noviembre 2017	Se realizará un plan de formación que recoja aquellas necesidades formativas que presentan los y las profesionales del CREENA, elaborando un presupuesto, un calendario y organizarlas
	Noviembre 2018	
	Noviembre 2019	

10. Línea estratégica 6. Aspectos normativos

10.1. Marco conceptual

La Ley Orgánica de Reintegración y Amejoramiento del Régimen Foral de Navarra dispuso la posibilidad de que Navarra asumiera competencias en materia de educación.

Navarra asume una competencia normativa en esta materia, tal y como quedó recogido en el apartado i, del punto II, del Anexo del Real Decreto 1070/1990, de 31 de agosto, de traspaso de funciones y servicios de la Administración del Estado a la Comunidad Foral de Navarra en materia de enseñanzas no universitarias (BON 1 septiembre 1990). Desde entonces hasta el momento presente, son numerosas las ocasiones en las que ese marco normativo básico que establece el Estado ha cambiado:

Destaca que en los últimos veintiséis años en los que Navarra ha dispuesto de competencia normativa en materia de enseñanzas no universitarias, ha habido cuatro leyes orgánicas con una incidencia importante en la regulación de la educación. Es por ello que la administración educativa en Navarra se ha visto en la obligación de ir adaptando y modificando su propia normativa para desarrollar las sucesivas leyes orgánicas al ámbito de nuestra comunidad.

Paralelamente, durante este periodo de tiempo que nos ocupa, se ha producido a nivel internacional un cambio en el enfoque de la discapacidad, pasándose de políticas que defendían la integración, a otras que procuran la inclusión del alumnado con algún tipo de discapacidad.

Este es el contexto en el que Navarra ha ido desarrollando su competencia normativa. Los frecuentes cambios en las leyes orgánicas y la necesidad de adecuarse a los mismos han llevado a una situación de cierta dispersión normativa con respecto a la regulación de la atención a la diversidad y otras han podido quedar desfasadas. Así mismo, este escenario ha llevado a una sensación de inseguridad jurídica en el colectivo de profesionales que trabajan en el ámbito de la educación y de las familias.

El presente Plan Estratégico pretende revisar cuál es la realidad de la atención a la diversidad en Navarra y ello implica, necesariamente, una revisión de la normativa que lo respalda e introducir las modificaciones que se consideren oportunas para el desarrollo del principio de inclusión en nuestro sistema educativo.

Son, entonces, dos los objetivos que se plantean en esta línea estratégica. En primer lugar plantea la necesidad de revisar la normativa administrativa y educativa de Navarra. En segundo lugar crear y modificar la normativa para optimizar las diferentes líneas del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad.

10.2. Revisar la normativa administrativa y educativa de Navarra

Al revisar la normativa administrativa y educativa de atención a la diversidad se pretende detectar la dispersión normativa que se ha creado como desarrollo de los continuos cambios normativos educativos. Se busca, pues, un ajuste normativo que evite la ambigüedad o confusión que se pudiera producir en la interpretación de las distintas disposiciones. Así mismo el objetivo de esta revisión persigue proporcionar a los distintos sectores de la comunidad educativa (profesorado, personal especialista, familias) la seguridad jurídica necesaria en la correcta aplicación de los distintos preceptos que se articulan para la correcta atención a la diversidad.

OBJETIVO 1: Revisar la normativa administrativa y educativa de Navarra.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Desarrollar sesiones de trabajo con las unidades específicas del Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades y con otros Servicios.	2017-18	* Realización de un informe como resultado del análisis de la normativa de atención a la diversidad. Diciembre 2017
Detectar los elementos DAFO en la normativa de atención a la diversidad.	2017-18	* Informe de diagnóstico DAFO sobre atención a la diversidad. Marzo 2018

10.3. Crear y modificar la normativa para optimizar las diferentes líneas del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad

Los distintos cambios que en los últimos años se han producido en el enfoque de la atención a la diversidad evolucionando desde una perspectiva de la integración hacia la inclusión exigen una revisión en profundidad del tratamiento que desde el punto de vista de la normativa había que realizar, para ello las distintas líneas que configuran la actuación del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad pretenden desarrollar actuaciones encaminadas a promover la inclusión como garante de la equidad e igualdad de oportunidades.

Es por ello que se hace necesario crear cuantas disposiciones de carácter normativo, así como modificar las ya existentes, que dote de un corpus jurídico que de cobertura a las necesidades que se generen para la aplicación de las distintas líneas del mencionado plan estratégico.

OBJETIVO 2: Crear y modificar la normativa para optimizar las diferentes líneas del Plan Estratégico de Atención a la Diversidad.		
ACTUACIONES	TEMPORALIZACIÓN	INDICADORES
Detectar las necesidades normativas	2017-18	* Actas de las reuniones para detectar las necesidades normativas
Elaborar los borradores de las disposiciones normativas	2017-18	* Textos de los borradores
	2018-19	
Someter a consulta, tanto interna como externa, los borradores elaborados.	Primer semestre 2019	* Informe de las aportaciones recibidas, especificándolas estimadas y las rechazadas
Publicar las disposiciones elaboradas	Segundo semestre 2019	* Texto de la normativa publicada

11. Fases del Plan estratégico

11.1. Fase I - Diagnóstico

Como punto de partida se realiza un diagnóstico de la situación de la atención a la diversidad en Navarra. Para ello se utilizan tres elementos:

- **DAFO:** Un tipo de análisis que permite identificar que con la mayor objetividad posible que tipo de características de una estructura organizativa determinada la hacen fuerte y singular. Este tipo de análisis es utilizado para evaluar los puntos fuertes y débiles que en su conjunto determinan la situación interna de una estructura organizativa, y también para hacer su evaluación externa, es decir, examinar qué oportunidades y qué amenazas se detectan en su entorno.

El análisis DAFO se ha hecho en dos fases. En la primera se contó con la participación de miembros del Consejo Escolar de Navarra, de inspectores educativos, del director del CREENA y de miembros del Servicio de Ordenación, Orientación e Igualdad de Oportunidades.

En la segunda fase una muestra de 43 centros educativos de Navarra complementan el DAFO inicial con sus aportaciones. En este caso tanto los representantes de las familias, en el Consejo Escolar de cada uno de los centros, como los representantes del profesorado, los miembros del equipo directivo, el o la representante municipal y los miembros de la UAE o Departamento de Orientación son los participantes.

- **Indicadores:** entendidos como elementos que contribuyen a un mejor conocimiento de la atención a la diversidad y son útiles para orientar la toma de decisiones. Por tanto, el objetivo de los indicadores es proporcionar información relevante sobre la situación de la diversidad en Navarra.

Se presentan tres bloques de indicadores: los que recogen información general, los que presentan información relacionada con la diversidad y los relacionados con resultados académicos.

Se realiza una valoración de las aportaciones de cada uno de ellos y se hace una valoración global teniendo en cuenta toda la información aportada.

- **Informes PISA:** Las valoraciones internacionales son instrumentos que aportan una gran cantidad de información relacionada con el rendimiento académico. En concreto hace referencia a cuatro variables relacionadas con el rendimiento académico. El ISEC, el alumnado migrante, las diferencias en rendimiento académico por sexos y el rendimiento del alumnado que ha repetido algún curso escolar.

Duración:

Desde septiembre de 2016 hasta enero de 2017 para la realización del DAFO. La información que aportan los indicadores y el informe PISA se ha alargado hasta mayo de 2017 para actualizar datos.

11.2. Fase II - Elaboración del borrador

Se crean 4 grupos técnicos motor que tienen como objetivo desarrollar un borrador que contemple las cinco líneas estratégicas incluidas en el Plan Estratégico. En cada uno de los casos se definirá un marco de referencia, se contemplará el diagnóstico en relación a la línea estratégica concreta y se determinarán los objetivos, las actuaciones y los indicadores.

El borrador será supervisado por un grupo técnico amplio constituido para cada una de las líneas estratégicas. Son un total de 40 profesionales los que participan en estos grupos en los que están representados: directores y directoras de centro, directores/as y ex directores/as de CREENA, inspectores, orientadores, docentes, profesores de la UPNA y componentes de CERMI Navarra. Los participantes en estos grupos realizarán las aportaciones de forma individual y se producirá un encuentro entre ellos/as agrupados en las distintas líneas estratégicas que van a supervisar.

Duración:

Los grupos técnicos motores comienzan a trabajar a finales de enero de 2017 y preparan los borradores para mayo de 2017. En el mes de junio los grupos técnicos amplios hacen sus aportaciones, que posteriormente se incorporan al Plan.

11.3. Fase III - Presentación, socialización y recogida de aportaciones al Plan

Se establece una fase de presentación, difusión y recogida de aportaciones al Plan. En esta fase tanto los colectivos, asociaciones, agentes educativos y la ciudadanía en general podrá revisar el Plan y remitir las aportaciones que considere oportuno realizar.

Se harán distintas presentaciones con el objetivo de difundir y sobre todo de sensibilizar a los miembros de la comunidad educativa en particular y a los miembros de la sociedad en general de la necesidad de hacer un abordaje de la diversidad desde parámetros de calidad para todos y todas y de inclusión.

Posteriormente se recogerán las aportaciones, que serán incorporadas al borrador por los grupos técnicos motores. En este momento se establecerá la temporalización y el responsable o responsables de cada una de las actuaciones que recoja el Plan. Los grupos técnicos amplios volverán a revisar el Plan con las aportaciones incorporadas a lo largo de este proceso de participación.

Duración:

Desde septiembre de 2017 hasta noviembre de 2017

11.4. Fase IV – Desarrollo de las propuestas, por curso académico

Las propuestas se desarrollarán por curso académico, organizadas mediante la planificación correspondiente de las mismas.

11.5. Fase V – Comisión de seguimiento

Se creará una comisión de seguimiento que, en base a los mecanismos de seguimiento y evaluación, velará por: apoyar la toma de cualquier decisión operativa, mejorar la gestión, facilitar sucesivos procesos participativos, graduar el cumplimiento

de las actuaciones previstas para cada uno de los cursos académicos y reorientar la planificación, así como por la marcha del Plan en su conjunto.

11.6. Fase VI - Revisión del Plan Estratégico

A finales del curso 2019-20 se procederá a la revisión del Plan estratégico. Sería aconsejable que en ese momento se ponga sobre la mesa una propuesta de Plan Estratégico que defina los objetivos y las actuaciones a desarrollar para los siguientes cuatro cursos escolares.

12. Referencias

DeSeCo, (2003). *La Definición y Selección de Competencias Clave*. Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE).

Informe Delors, J. (1996). *La educación encierra un tesoro*. Unesco. http://unesco.org/education/pdf/DELORS_S.PDF

Organización para la Cooperación y el Desarrollo Económico (OCDE), (2012). *Equity and quality in education. Supporting disadvantaged students and schools*, OECD Publishing.

Ponce, H. (2007). La matriz foda: alternativa de diagnóstico y determinación de estrategias de intervención en diversas organizaciones. *Enseñanza e investigación en psicología* (vol. 12, num. 1: 113-130).

Tarabini, A., & Montes, A. (2015). La agenda política contra el abandono escolar prematuro en España: la LOMCE contra las evidencias internacionales. *Avances en Supervisión Educativa*, (23).

BORRADOR