



**Revisión técnica del Proyecto de
Decreto de educación inclusiva y
equidad de las Illes Balears**
Propuestas para su mejora normativa





**Govern de les
Illes Balears**

Conselleria d'Educació
i Universitats

Revisión técnica del Proyecto de Decreto de educación inclusiva y equidad de las Illes Balears

Propuestas para su mejora normativa

Sra. Juana Bella Marcelo Contreras, jefa de Unidad Técnica de Atención a la Diversidad, Comunidad de Madrid.

Sra. Concepción García del Río, jefa del Servicio de Equidad y Orientación Educativa, Comunidad de Castilla y León.

Sra. Raquel Pardo de Santayana Sanz, inspectora de Educación de la Comunidad de Cantabria.

Sra. M. Antònia Rossinyol Seguí, inspectora de Educación de las Illes Balears.

Sr. Miguel Ángel Tirado Ramos, inspector de Educación de las Illes Balears.

Sr. Sebastià Verger Gelabert, profesor de la Universitat de les Illes Balears.

Palma, 16 de abril de 2026





Índice

INTRODUCCIÓN	7
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL PREÁMBULO Y EL CAPÍTULO I.....	8
Propuesta 1. Supresión de la referencia explícita a la equidad en el título.	8
Propuesta 2. Revisión de la estructura discursiva y adecuación terminológica del preámbulo.....	9
Propuesta 3. Adecuación de la fundamentación científica y normativa del preámbulo, así como de sus referencias metodológicas.....	9
Propuesta 4. Reformulación del artículo 1 para definir el objeto del decreto.....	10
Propuesta 5. Incorporación de un artículo específico de definiciones al inicio del decreto.	11
Propuesta 6. Revisión y reformulación del marco de principios generales de la educación inclusiva.	12
Propuesta 7. Concreción y ajuste de las funciones asignadas a la Administración....	13
Propuesta 8. Concreción y ajuste de las funciones asignadas a los centros.	14
Propuesta 9. Supresión del plan de educación inclusiva del centro (PIEC) e integración de la planificación de la inclusión educativa en el PEC.	15
Propuesta 10. Reformulación del enfoque del decreto en relación con la formación para la atención educativa inclusiva.....	16
Propuesta 11. Revisión de la regulación sobre participación de las familias en el marco de la educación inclusiva.	17
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO II.....	18



Propuesta 12. Clarificación conceptual de los elementos del sistema de apoyos	18
Propuesta 13. Delimitación de funciones de los profesionales de apoyo (PT/AL) y coherencia normativa	18
Propuesta 14. Incorporación de una introducción común a los niveles de intervención	19
Propuesta 15. Regulación de las medidas adicionales e intensivas: clarificación conceptual y redefinición de la gradación de apoyos.....	20
Propuesta 16. Clarificación de los niveles de concreción organizativa de las medidas intensivas	22
Propuesta 17. Previsión de adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal por desfase curricular relevante	23
Propuesta 18. Establecimiento del régimen de participación familiar y de procedimientos de discrepancia.....	26
Propuesta 19. Clarificación conceptual y normativa de las aulas abiertas y su relación con las UEECO.....	27
Propuesta 20. Regulación de las medidas y apoyos en formación profesional, educación de personas adultas y enseñanzas de régimen especial	28
Propuesta 21. Clarificación del Plan Educativo Personalizado (PEP)	30
Propuesta 22. Definición de las categorías NESE: precisión conceptual, documentación acreditativa y cuestiones pendientes de regulación.....	31
Propuesta 23. Revisión de la referencia a metodologías y enfoques pedagógicos....	32
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO III	33
Propuesta 24. Necesidad de simplificar la redacción	33
Propuesta 25. Clarificación del proceso de evaluación psicopedagógica y social	33
Propuesta 26. Derecho de información de las familias y su participación	34



Propuesta 27. Tratamiento jurídico de la cuestión del consentimiento	35
Propuesta 28. Procedimiento en caso de discrepancias en las propuestas de escolarización	35
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO IV.....	36
Propuesta 29. Necesidad de clarificar definiciones relacionadas con la escolarización	36
Propuesta 30. Clarificación de la pertinencia del dictamen según modalidad y, en su caso, del procedimiento de adopción y revisión	37
Propuesta 31. Regulación del procedimiento y garantías en los supuestos de disconformidad de la familia o representantes legales con el dictamen de escolarización	38
Propuesta 32. Clarificación de la naturaleza jurídica y régimen de las Aulas Abiertas y las UEECO	39
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO V	40
Propuesta 33. Clarificación conceptual de las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS).....	40
Propuesta 34. Temporalidad, criterios técnicos y evaluación en las Adaptaciones Curriculares Significativas.	41
Propuesta 35. Profesionales de referencia	42
Propuesta 36. Sistema y estructura de orientación	43
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO VI.....	43
Propuesta 37. Simplificación en la determinación de los elementos	43
PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO VII	44
Propuesta 38. Seguimiento y evaluación del modelo.....	44
CONSIDERACIONES FINALES.....	45





INTRODUCCIÓN

El presente informe recoge un conjunto de propuestas de mejora y ajuste del borrador del Proyecto de Decreto de educación inclusiva y equidad, elaboradas a partir de un análisis técnico, sistemático y pormenorizado de su preámbulo y de la totalidad de su articulado. Las propuestas contenidas en este informe se han elaborado en el marco de los trabajos del Grupo de expertos para la revisión del borrador del Proyecto de Decreto de educación inclusiva y equidad, constituido con el objeto de realizar un análisis técnico y emitir observaciones fundamentadas sobre el texto normativo.

El grupo está integrado por profesionales con experiencia acreditada en educación inclusiva, inspección educativa e investigación universitaria, procedentes de distintas comunidades autónomas, que han participado de forma coordinada en la revisión del preámbulo y del conjunto del articulado.

El análisis realizado ha puesto de manifiesto la necesidad de reforzar la coherencia interna del decreto, su sistematicidad y su adecuación a la técnica normativa, así como de mejorar su claridad conceptual y su aplicabilidad práctica en los centros educativos. Asimismo, se han identificado determinadas reiteraciones, solapamientos terminológicos y formulaciones excesivamente prescriptivas que pueden dificultar una interpretación homogénea del modelo o generar tensiones con principios esenciales como la autonomía pedagógica y organizativa de los centros.

Desde esta perspectiva, las propuestas que se presentan tienen como finalidad consolidar un marco regulador claro, operativo y jurídicamente seguro, alineado con la normativa básica estatal y autonómica vigente, que permita articular de manera eficaz el modelo de educación inclusiva. En particular, se orientan a clarificar los principios estructurales del modelo, la organización del sistema de apoyos, la gradación y naturaleza de las medidas educativas, la delimitación de las funciones de los distintos profesionales, los procedimientos de evaluación psicopedagógica y social, la regulación de la escolarización, el diseño y aplicación de las adaptaciones curriculares, la ordenación de los recursos y estructuras de orientación, y los mecanismos de seguimiento y evaluación del propio modelo.

Las propuestas se conciben desde un enfoque global e integrado, que prioriza la coherencia entre los distintos elementos del decreto y su desarrollo articulado, favoreciendo



un modelo de intervención por niveles que facilite la toma de decisiones, la planificación educativa y la implementación efectiva de las medidas en los centros educativos. Se subraya pues, la importancia de establecer procedimientos claros, criterios homogéneos y responsabilidades definidas, especialmente en aquellos ámbitos con mayor impacto organizativo, pedagógico y administrativo.

Finalmente, el informe pone de relieve la necesidad de dotar al modelo de educación inclusiva de mecanismos de evaluación y seguimiento claramente definidos, que permitan valorar su puesta en marcha, su grado de implantación y su impacto real en la mejora de la respuesta educativa, garantizando la recogida sistemática de información, el análisis riguroso de los datos y la utilización de los resultados para la mejora continua del sistema.

Las treinta y ocho propuestas que se presentan a continuación se formulan de manera correlativa y articulada, con el objetivo de contribuir a la mejora global del decreto y a su eficacia como instrumento normativo al servicio de un sistema educativo verdaderamente inclusivo, equitativo y de calidad.

PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL PREÁMBULO Y EL CAPÍTULO I

Propuesta 1. Supresión de la referencia explícita a la equidad en el título.

El título del decreto incorpora los términos educación inclusiva y equidad, lo que suscita un debate conceptual sobre su adecuación, al considerarse que la equidad constituye una característica propia de la inclusión, lo que convierte su mención en un elemento potencialmente redundante.

Por este motivo, se considera oportuno modificar el título haciendo alusión exclusivamente a la educación inclusiva, salvo que se justifique de manera expresa la necesidad de mantener la referencia a la equidad.

La simplificación del título permitiría centrar el eje conceptual en la educación inclusiva del sistema, entendiendo que este enfoque incorpora el principio de equidad, sin necesidad de una mención expresa, favoreciendo una mayor claridad terminológica.



Propuesta 2. Revisión de la estructura discursiva y adecuación terminológica del preámbulo.

En el preámbulo se detecta reiteración de ideas y términos, lo que genera redundancia discursiva y dificulta la progresión argumental; asimismo, se hace uso de conceptos que no se definen en el decreto. A ello se añade la presencia de algún término que evoca al modelo de integración, lo que no resulta coherente con un enfoque de educación inclusiva.

Por ello, se propone revisar la redacción del preámbulo. Así, resulta conveniente depurar el contenido eliminando reiteraciones innecesarias, definir los conceptos esenciales para la comprensión del texto y ajustar la terminología empleada evitando expresiones que no se ajusten con el modelo de educación inclusiva.

De este modo, se reforzaría la claridad expositiva y la precisión del texto, lo que repercutiría en una lectura más fluida y eficaz, así como en una mejora de la comprensión e interpretación del preámbulo, en beneficio de la calidad técnica del mismo.

Propuesta 3. Adecuación de la fundamentación científica y normativa del preámbulo, así como de sus referencias metodológicas.

El preámbulo presenta algunas debilidades en la fundamentación que afecta a distintos planos.

En primer lugar, a nivel de fundamentación científica, el reconocimiento de la diversidad del alumnado se justifica desde las aportaciones de la neurociencia, lo que resulta reduccionista desde el punto de la evidencia científica; además, no existe un consenso unívoco que avale una diferenciación sustancial en los procesos de aprendizaje entre individuos.

Por otra parte, en cuanto a la fundamentación normativa, se incorpora una referencia normativa, Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia, que no guarda relación directa con el objeto del texto, aludiendo a manifestaciones muy específicas de la violencia de género que, sin restar su importancia, no se vincula de forma clara con el contexto educativo, lo que diluye la coherencia del marco jurídico.



Por último, el preámbulo incorpora referencias metodológicas muy concretas que introducen un nivel de prescripción excesivo, sin desarrollo en el articulado y que entra en tensión con el principio de autonomía pedagógica de los centros; por otro lado, se mezcla en un mismo párrafo enfoque, metodología y dinámicas.

Por todo ello, se propone revisar la fundamentación del preámbulo, así como las orientaciones metodológicas que se incluyen.

En el ámbito científico, se considera adecuado referenciar la diversidad del alumnado apoyándose en múltiples aportaciones científicas.

En el plano normativo, se recomienda seleccionar aquellas referencias legales de la Ley Orgánica 8/2021, de 4 de junio, de protección integral a la infancia y la adolescencia frente a la violencia que guarden relación directa con el ámbito educativo y con los principios que se pretenden desarrollar.

Finalmente, en relación con las orientaciones metodológicas, se propone evitar menciones expresas a enfoques concretos (diseño universal del aprendizaje), optando por una formulación más abierta y respetuosa con la autonomía pedagógica de los centros, si bien se reconoce las referencias al enfoque en concreto en normativa de ámbito estatal y autonómico.

La adecuación del preámbulo que se propone permitiría reforzar la solidez conceptual y jurídica del mismo, conforme a la evidencia científica actual y con una fundamentación jurídica normativa adecuada al objeto del decreto. La eliminación de referencias metodológicas concretas respetaría la autonomía de los centros, evitaría interpretaciones rígidas y excluyentes, y dotaría al texto de mayor flexibilidad y aplicabilidad, siendo necesario que el decreto adopte en sus planteamientos un enfoque realista alineado con el principio de gradualidad.

Propuesta 4. Reformulación del artículo 1 para definir el objeto del decreto.

El precepto referido al objeto del decreto presenta un alcance limitado, ya que se centra de manera preferente en la respuesta educativa y no refleja con suficiente precisión la amplitud de los aspectos organizativos, procedimentales y competenciales que se desarrollan a lo largo de la norma.



En este sentido, resulta conveniente revisar la coherencia del precepto desde una perspectiva jurídico-técnica, habida cuenta de que el decreto regula, además de la respuesta educativa, los principios de la educación inclusiva, la organización y actuación de los servicios de orientación, los procedimientos de evaluación psicopedagógica, las medidas de atención al alumnado y los criterios de escolarización.

Se propone reformular este artículo para que recoja de forma expresa la finalidad global del modelo de educación inclusiva, los ámbitos que regula el decreto y el carácter transversal del enfoque inclusivo en el conjunto del sistema educativo. Esta reformulación permitiría un mejor ajuste entre el objeto declarado y el contenido del articulado, evitando interpretaciones restrictivas del alcance de la norma.

Propuesta 5. Incorporación de un artículo específico de definiciones al inicio del decreto.

A lo largo del articulado se observa la reiteración de determinadas expresiones, entre ellas la fórmula “la presencia, la participación y el aprendizaje del alumnado”, que aparece de manera recurrente en numerosos preceptos del decreto. Si bien se trata de una expresión acorde con el enfoque de la educación inclusiva y con la terminología consolidada en los marcos de referencia internacionales, su uso reiterado puede afectar negativamente a la claridad, concisión y economía del texto normativo. En la misma línea, se identifican otras fórmulas recurrentes susceptibles de simplificación o de definición previa, tales como “educación equitativa”, “eliminación o reducción de barreras”, “barreras del contexto” o “en el marco de la educación inclusiva”.

La acumulación de estas expresiones a lo largo de distintos artículos genera una sobrecarga innecesaria de la redacción y dificulta la identificación de los elementos sustantivos de cada precepto. Una vez establecidos de forma clara y sistemática los principios inspiradores del decreto en sus disposiciones iniciales, el desarrollo normativo posterior debería orientarse prioritariamente a la concreción de procedimientos, criterios y responsabilidades, reforzando así la claridad, la coherencia interna y la eficacia jurídica del texto.

Por ello, se considera conveniente sustituir el actual “Artículo 3. Concepto” por un artículo específico de definiciones que incluya los principales términos empleados en el decreto.



La incorporación de un marco definitorio común facilitaría la interpretación homogénea del texto, evitaría reiteraciones a lo largo del articulado y reforzaría la seguridad jurídica del decreto.

Propuesta 6. Revisión y reformulación del marco de principios generales de la educación inclusiva.

En la revisión del catálogo de principios que se incluye en el decreto en el actual artículo 4 se han identificado tres cuestiones fundamentales que afectan su adecuación conceptual y operativa. En primer lugar, se detecta la inclusión de principios de naturaleza diferenciada y con suficiente entidad como para no ser objeto de tratamiento en un mismo apartado: la accesibilidad universal tiene un carácter más estructural, mientras que la flexibilidad organizativa, metodológica y de los procesos de evaluación hacen referencia a la acción educativa. En segundo lugar, se incorporan principios que, sin cuestionar su relevancia, no se corresponden con el objeto específico del decreto ni cuentan con un desarrollo posterior en el articulado, por lo que introduce elementos de carácter meramente declarativo que diluye el foco regulador de la norma. En tercer lugar, el principio de prevención, detección y abordaje de las dificultades o situaciones de riesgo tan pronto como sea posible, aun recogién dose, se formula sin que posteriormente se evidencie un desarrollo específico que permita su aplicación práctica, lo que reduce su alcance a una declaración de intenciones.

Por todo ello, se propone revisar estas cuestiones, considerándose conveniente diferenciar de forma expresa el principio de accesibilidad universal y el de flexibilidad organizativa, metodológica y de los procesos de evaluación, suprimir del artículo los principios no vinculados estrictamente a la regulación de la educación inclusiva y reforzar el principio de prevención mediante la concreción posterior en el articulado de un enfoque estructurado de intervención que contemple un procedimiento sistemático de identificación temprana de las dificultades, la activación ágil de medidas ordinarias sin dilaciones burocráticas, así como una escalada progresiva de la intervención, si procede, en función de las necesidades de los alumnos.

La revisión propuesta permitiría clarificar la naturaleza de los principios que orientan la educación inclusiva, evitaría confusiones conceptuales, facilitaría una interpretación más



rigurosa, alineando el registro de principios con el objeto específico del decreto y aseguraría su correspondencia con un desarrollo posterior en el articulado, lo que reforzaría la aplicabilidad real de los principios.

Propuesta 7. Concreción y ajuste de las funciones asignadas a la Administración.

En el actual artículo 5 del decreto, se atribuye a la Administración educativa un conjunto amplio y heterogéneo de funciones formuladas en términos genéricos, tales como “garantizar”, “promover”, “velar”, “fomentar”, “posibilitar” o “proveer”, que reproducen principios ya establecidos en la normativa básica estatal y autonómica, así como en otros apartados del propio decreto. En numerosos casos, estas funciones no encuentran un desarrollo posterior en el articulado, quedando formuladas como declaraciones de carácter programático.

En particular, se aprecia una falta de diferenciación conceptual entre elementos de naturaleza diversa (modelos, programas, proyectos, protocolos, instrucciones y servicios) que aparecen formulados de manera acumulativa, como si todos ellos tuvieran el mismo nivel de impacto normativo y operativo. Sin embargo, desde una perspectiva de técnica normativa y de política educativa, existe una jerarquía clara entre estos instrumentos que convendría reflejar con mayor nitidez en el articulado.

Por otra parte, se considera oportuno revisar el uso de determinados términos que pueden dar lugar a interpretaciones imprecisas. En concreto, la utilización del concepto “asegurar” en relación con la promoción y titulación del alumnado. La educación inclusiva tiene como finalidad la eliminación o reducción de barreras, garantiza el acceso, la participación, la provisión de medidas y apoyos adecuados y la promoción del progreso educativo de todo el alumnado; sin embargo, no puede suponer la eliminación de los criterios de evaluación establecidos ni garantizar de forma automática la promoción o la titulación. El uso de este tipo de expresiones podría inducir a interpretaciones erróneas sobre el alcance real de la inclusión educativa.

Asimismo, aunque se comprende la intención de reforzar la atención a determinadas etapas, la referencia específica a las etapas postobligatorias podría matizarse con el fin



de preservar el carácter transversal de la educación inclusiva en todas las etapas educativas. Tal y como está formulado, el texto desplaza en exceso el foco hacia dichas etapas, cuando la inclusión debe concebirse como un principio estructural del sistema educativo en su conjunto.

Desde una perspectiva de mejora normativa, sería recomendable reorganizar y reformular el artículo, clarificando la jerarquía y función de los distintos instrumentos, delimitando con mayor precisión las responsabilidades de la Administración educativa y evitando enunciados excesivamente amplios o programáticos, con el fin de reforzar la seguridad jurídica, la aplicabilidad práctica del texto y la correspondencia efectiva con los principios de la educación inclusiva.

Propuesta 8. Concreción y ajuste de las funciones asignadas a los centros.

El actual artículo 6 del decreto atribuye un conjunto de funciones de manera genérica a los “centros educativos no universitarios”, sin tener en cuenta que el centro no constituye un sujeto con capacidad de actuación abstracta, sino una organización integrada por órganos unipersonales y colegiados con competencias claramente diferenciadas.

La atribución genérica de funciones al “centro educativo”, sin especificar el órgano o responsable encargado de su desarrollo, introduce un elevado grado de indeterminación en la ejecución de las actuaciones previstas y dificulta tanto la correcta aplicación de la norma, como la eventual exigencia de responsabilidades.

De igual forma, varias de las funciones recogidas en el artículo inciden directamente en ámbitos competenciales que, conforme a la normativa básica estatal y a la regulación autonómica sobre organización y funcionamiento de los centros educativos, corresponden de manera específica a determinados órganos. En particular, se trata de competencias propias del equipo directivo, del claustro de profesorado o de órganos colegiados de coordinación pedagógica, cuya delimitación competencial se encuentra ya claramente establecida en el marco normativo vigente.

En este contexto, se considera que la redacción del artículo debería asignar expresamente las funciones a los órganos concretos correspondientes, tales como el equipo directivo, el claustro, la comisión de coordinación pedagógica, los equipos docentes, los



EOSA o los servicios de orientación, respetando la distribución competencial vigente y reforzando la claridad en la ejecución de las responsabilidades.

Asimismo, se podría incluir una remisión expresa a la normativa reguladora de la organización y funcionamiento de los centros educativos, a fin de que la atribución de funciones se interprete conforme a dicha distribución competencial, evitando duplicidades, solapamientos o vacíos de responsabilidad.

Propuesta 9. Supresión del plan de educación inclusiva del centro (PIEC) e integración de la planificación de la inclusión educativa en el PEC.

El texto propone la elaboración de un plan específico de inclusión educativa como documento independiente de planificación. Esta previsión plantea diferentes cuestiones. En primer lugar, el Reglamento Orgánico de los Centros (ROC) ya establece que el proyecto educativo de centro (PEC) debe incorporar las medidas y procedimientos de inclusión educativa, por lo que la creación de un nuevo documento puede suponer duplicidad respecto a obligaciones ya existentes, generando un incremento innecesario de la carga burocrática de los centros y favoreciendo el solapamiento y la dispersión de la regulación de la educación inclusiva en distintos documentos institucionales. Además, entre los elementos que se propone que incluya el plan, se incorporan aspectos ya regulados en otros instrumentos planificadores, como la acción tutorial o la orientación académica y profesional. Asimismo, se detecta una alteración en la distribución de competencias con respecto a lo regulado en una norma del mismo rango, atribuyendo determinadas funciones a los equipos docentes respecto a la elaboración del plan que no se corresponden con lo establecido en el Reglamento Orgánico de los Centros (ROC).

Por estas razones, se propone evitar la creación de un documento adicional independiente y reforzar la integración de la planificación de la inclusión educativa dentro del proyecto educativo de centro (PEC), conforme a lo establecido en la normativa vigente. Para ello, podrían articularse mecanismos de coordinación interna entre los distintos servicios de la administración educativa orientados a la definición de una estructura básica que facilite la concreción y el registro de las medidas y los procedimientos de la educación inclusiva de manera explícita, estructurada y accesible.



La propuesta que se realiza permitiría no incrementar la exigencia de documentos a los centros y facilitaría la coherencia con los documentos ya existentes en la normativa.

Propuesta 10. Reformulación del enfoque del decreto en relación con la formación para la atención educativa inclusiva.

El actual artículo 8 del decreto referido a la formación del personal docente, no docente y otros profesionales presenta una redacción genérica, poco sustantiva y desarrollada, evidenciándose un planteamiento que puede solaparse con planes de formación permanente del profesorado ya existentes, por lo que plantea dudas sobre su valor añadido dentro del decreto, cuestionándose la pertinencia de mantener este artículo específico si no incorpora elementos diferenciadores o se reformula hacia contenidos más concretos. Por otra parte, se considera que el enfoque del artículo resulta limitado al centrarse exclusivamente en la formación, sin incorporar de forma expresa dimensiones clave como la innovación o la investigación educativa, que cuentan con respaldo en el marco normativo y constituyen elementos esenciales para el desarrollo y mejora del modelo inclusivo.

De esta forma, se propone revisar el tratamiento del artículo, valorando su mantenimiento condicionado a una reformulación que refuerce el contenido y su aportación específica, incluyendo junto a la formación, la innovación y la investigación educativa, pues constituyen factores determinantes para el desarrollo del modelo de educación inclusiva, al permitir la actualización continua de la práctica educativa y la incorporación al aula de evidencias científicas para atender a la diversidad de alumnos.

Esta propuesta permitiría reforzar su utilidad en el decreto, evitando redundancias, sin invadir ámbitos ya regulados, y ofrecería un planteamiento más definido, operativo, aplicado y orientado a la mejora continua de la respuesta educativa a las necesidades diversas de los alumnos.



Propuesta 11. Revisión de la regulación sobre participación de las familias en el marco de la educación inclusiva.

Se considera oportuno valorar la unificación de los artículos 9 y 10 en un único precepto de alcance más amplio, bajo la denominación Participación de la comunidad educativa en el que, además de las familias, se haga referencia expresa a otros colectivos relevantes. Esta opción resultaría coherente con el Título III de la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de Educación de las Illes Balears.

Sin embargo, debe tenerse en cuenta que la participación de las familias, así como sus derechos y deberes, se encuentra ya ampliamente regulada en la normativa básica estatal (Ley Orgánica 8/1985, de 3 de julio, reguladora del Derecho a la Educación (LODE) y Ley Orgánica 2/2006, de Educación, en la redacción dada por la LOMLOE) y en la normativa autonómica (la mencionada Ley 1/2022, de 8 de marzo, Decreto 121/2010, de 10 de diciembre, por el que se establecen los derechos y los deberes de los alumnos y las normas de convivencia en los centros docentes no universitarios sostenidos con fondos públicos de las Illes Balears y Decreto 4/2023, de 13 de febrero). Este marco normativo establece de forma detallada los órganos y mecanismos de participación en la vida del centro, los cauces de información y colaboración con las familias y el deber de respetar y promover el desarrollo del proyecto educativo de centro (PEC), configurando así el carácter vinculante de este proyecto para el conjunto de la comunidad educativa.

En este contexto, el artículo reproduce principios generales ya previstos en la normativa vigente, sin incorporar obligaciones nuevas ni desarrollar procedimientos específicos o mecanismos adicionales directamente vinculados a la organización y garantía de la inclusión educativa. Desde esta perspectiva, su mantenimiento en el decreto debería aportar un valor normativo significativo.



PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO II

Propuesta 12. Clarificación conceptual de los elementos del sistema de apoyos

Se propone delimitar con mayor precisión la relación entre los conceptos de medida, programa, actuación y recurso, con el fin de evitar solapamientos terminológicos y facilitar su correcta interpretación y aplicación por parte de los centros educativos.

El articulado actual tiende a emplear estos términos de forma indistinta, lo que puede generar confusión en la planificación de la respuesta educativa y en la asignación de responsabilidades. Esta indeterminación dificulta, asimismo, la comprensión de la gradación de las medidas y su concreción en la práctica.

A tal efecto, se considera conveniente establecer una diferenciación conceptual básica que permita identificar:

- las medidas como decisiones educativas que estructuran la respuesta a la diversidad.
- Los programas como conjuntos organizados de actuaciones con finalidad específica.
- Las actuaciones como intervenciones concretas desarrolladas en el proceso de enseñanza y aprendizaje.
- Los recursos como los medios personales y materiales que hacen posible su implementación.

Esta clarificación contribuiría a reforzar la coherencia interna del decreto, mejorar la seguridad jurídica y facilitar la toma de decisiones por parte de los equipos docentes.

Propuesta 13. Delimitación de funciones de los profesionales de apoyo (PT/AL) y coherencia normativa

En relación con los artículos 14 y 15, se considera necesario delimitar con mayor precisión el papel y las funciones de los profesionales de apoyo, en particular del profesorado de Pedagogía Terapéutica (PT) y de Audición y Lenguaje (AL), dada su intervención directa en la aplicación de medidas y apoyos adicionales e intensivos.



A este respecto, se plantea la conveniencia de determinar el nivel normativo más adecuado para la regulación de dichas funciones. En coherencia con la naturaleza del decreto como norma de carácter estructural, se recomienda evitar una excesiva concreción funcional en su articulado y remitir su desarrollo a una disposición reglamentaria posterior (preferentemente una orden), que permita una mayor flexibilidad y adaptación a los contextos educativos.

Asimismo, se propone diferenciar explícitamente entre las funciones de apoyo especializado, propias del profesorado PT y AL, orientadas a la intervención específica, la eliminación de barreras, los ajustes de acceso y la implementación de medidas focalizadas, y las funciones de refuerzo educativo, que responden a una lógica distinta de intervención y no deben confundirse en la redacción normativa.

La clarificación de esta distinción resulta esencial para evitar solapamientos competenciales, reforzar la seguridad jurídica y definir de manera más precisa la contribución de cada perfil profesional dentro del sistema de apoyos a la inclusión educativa.

Se recomienda abordar esta cuestión de forma sistemática en la revisión del articulado, incorporando criterios claros de intervención profesional en coherencia con la estructura de medidas y apoyos prevista en este capítulo.

Propuesta 14. Incorporación de una introducción común a los niveles de intervención

Se propone incorporar una introducción común a los distintos niveles de intervención (medidas universales, adicionales e intensivas), que establezca los elementos conceptuales, organizativos y procedimentales compartidos del sistema de apoyos educativos.

El articulado actual presenta una regulación fragmentada de los distintos niveles, con reiteraciones y falta de sistematicidad, lo que dificulta su comprensión y aplicación por parte de los centros.

A tal efecto, esta disposición debería incluir, al menos:

- Los principios generales de intervención (prevención, inclusión, flexibilidad y personalización).



- Los criterios de gradación de las medidas (intensidad, modificación curricular, duración, necesidad de evaluación psicopedagógica y recursos implicados).
- Los elementos comunes de planificación, aplicación, seguimiento y evaluación de las medidas.
- La delimitación de las responsabilidades de los distintos profesionales implicados.

La incorporación de esta disposición permitiría un tratamiento más coherente, sistemático y operativo del conjunto de medidas y apoyos previstos en el capítulo, reduciendo reiteraciones y mejorando la claridad del texto normativo.

Propuesta 15. Regulación de las medidas adicionales e intensivas: clarificación conceptual y redefinición de la gradación de apoyos

Se considera necesario revisar la regulación de las medidas y apoyos educativos con el fin de mejorar su coherencia conceptual, operatividad y seguridad jurídica, evitando formulaciones excesivamente prescriptivas que puedan limitar la autonomía pedagógica de los centros.

En el articulado actual se aprecia cierta indeterminación conceptual, así como la ausencia de criterios estables para diferenciar los niveles de intervención (universal, adicional e intensivo). Asimismo, se detectan reiteraciones y posibles contradicciones internas, especialmente en los artículos 13, 14 y 15, donde determinadas medidas, programas o recursos aparecen clasificados de forma diversa según el apartado analizado.

A efectos de garantizar una aplicación homogénea del modelo de respuesta educativa inclusiva, se propone redefinir la gradación de las medidas y apoyos a partir de criterios objetivos, verificables y aplicables en todos los centros educativos. Entre estos criterios deben considerarse, al menos, los siguientes:

- El grado de modificación de los elementos curriculares.
- La intensidad, frecuencia y duración de la intervención.
- La necesidad o no de evaluación psicopedagógica y social previa.
- La alteración o no de los referentes de evaluación.
- El tipo y la estabilidad de los recursos personales implicados.



Asimismo, se considera necesario diferenciar conceptualmente entre medidas, programas, actuaciones y recursos, evitando su tratamiento indistinto dentro de un mismo nivel de intervención, dado que su naturaleza y función en la respuesta educativa son distintas.

Sobre esta base, se propone una sistematización de los tres niveles de intervención conforme a los siguientes criterios generales:

- Medidas y apoyos universales. Actuaciones ordinarias dirigidas a todo el alumnado, de carácter preventivo y proactivo, que no requieren identificación individual ni evaluación psicopedagógica formal, no modifican el currículo prescriptivo ni los referentes de evaluación, y no exigen documentación individualizada.
- Medidas y apoyos adicionales. Actuaciones dirigidas al alumnado que requiere una respuesta educativa más personalizada cuando las medidas universales resultan insuficientes. Tienen carácter temporal, requieren seguimiento y revisión periódica, e incluyen adaptaciones no significativas, ajustes de acceso al currículo, intervenciones específicas o programas de apoyo. No comportan la modificación de los elementos prescriptivos del currículo.
- Medidas y apoyos intensivos. Actuaciones dirigidas al alumnado que precisa una alta intensidad de apoyo educativo cuando las medidas universales y adicionales no garantizan su adecuada participación o progreso. Requieren evaluación psicopedagógica y social, así como la formalización de un Plan Educativo Personalizado, e implican adaptaciones curriculares significativas, programas altamente personalizados o modalidades específicas de escolarización. Pueden conllevar la asignación de recursos personales estables.

Esta sistematización permitiría una redacción normativa más coherente, clara y operativa, alineada con el principio de prevención por niveles, con lo dispuesto en el artículo 101 de la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears, y con los marcos estatales vigentes en materia de atención a la diversidad.



Propuesta 16. Clarificación de los niveles de concreción organizativa de las medidas intensivas

Se propone mejorar la regulación de las medidas y apoyos intensivos mediante la incorporación de una distinción explícita entre los distintos niveles de concreción organizativa en los que estas pueden aplicarse, con el fin de facilitar su comprensión, planificación e implementación por parte de los centros educativos.

El articulado actual tiende a presentar las medidas intensivas de forma agregada, integrando en un mismo plano elementos de distinta naturaleza (actuaciones de aula, adaptaciones curriculares, programas específicos o modalidades de escolarización), lo que puede generar dificultades interpretativas y organizativas en los centros, así como una aplicación heterogénea del modelo.

A efectos de mejorar la claridad sistemática y la operatividad del decreto, se considera conveniente distinguir, al menos, los siguientes niveles de aplicación:

- Nivel aula-centro: incluye las decisiones organizativas internas del centro y del equipo docente que afectan a la distribución de apoyos, agrupamientos, tiempos, espacios o docencia compartida, en el marco del grupo de referencia.
- Nivel curricular-metodológico: comprende las adaptaciones curriculares (significativas o no), los ajustes de acceso, las estrategias metodológicas y los procedimientos de evaluación que permiten adecuar el proceso de enseñanza y aprendizaje a las necesidades del alumnado.
- Nivel de programas específicos: incluye la participación en programas estructurados de intervención educativa o socioeducativa, diseñados para dar respuesta a necesidades concretas del alumnado (refuerzo intensivo, diversificación, intervención socioeducativa, programas personalizados, entre otros).
- Nivel de modalidad de escolarización: se refiere a las decisiones que afectan al régimen de escolarización del alumnado, incluyendo modalidades combinadas, unidades específicas o escolarización en centros de educación especial, de acuerdo con la normativa vigente.



Esta diferenciación permitiría ordenar de forma más coherente las medidas intensivas, evitar solapamientos conceptuales y facilitar la toma de decisiones por parte de los equipos docentes, al tiempo que refuerza la coherencia con el principio de intervención por niveles y con la estructura general del sistema de apoyos educativos.

Asimismo, esta clasificación contribuye a delimitar con mayor claridad el alcance de cada tipo de medida, su grado de intensidad y los procedimientos asociados a su adopción, seguimiento y evaluación.

Propuesta 17. Previsión de adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal por desfase curricular relevante

Se advierte que el articulado actual no resuelve adecuadamente determinadas cuestiones relevantes para los centros educativos, especialmente aquellas que afectan a la evaluación, promoción y titulación del alumnado en situaciones de desfase curricular grave.

En particular, se plantea la situación de alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo que presenta un desfase curricular significativo, superior a dos cursos, por motivos personales, sociales o derivados de su trayectoria escolar. El texto no aclara si este alumnado puede ser objeto de adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal, lo que genera incertidumbre en la práctica educativa.

Asimismo, se constata que, si bien el artículo regula la existencia de medidas intensivas y de adaptaciones curriculares significativas, no delimita con precisión su ámbito subjetivo de aplicación ni establece el procedimiento y las garantías asociadas a su adopción en supuestos de desfase curricular relevante no vinculado a necesidades educativas especiales.

Esta situación evidencia la existencia de un vacío de intervención entre las medidas adicionales y las adaptaciones previstas para el alumnado con necesidades educativas especiales, que puede derivar en respuestas educativas insuficientes o inadecuadas.

En este contexto, se propone incorporar la previsión de adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal como medida intensiva aplicable, con carácter excepcional, al alumnado que presenta un desfase curricular grave, aun cuando no esté



identificado como alumnado con necesidades educativas especiales, siempre que se hayan agotado previamente las medidas y apoyos universales y adicionales.

La regulación de esta medida encuentra fundamento jurídico suficiente tanto en la normativa estatal como en la normativa autonómica de las Illes Balears. La Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación, en su redacción vigente tras la Ley Orgánica 3/2020, establece los principios de equidad, inclusión y atención a la diversidad, disponiendo que deben adoptarse las medidas organizativas, metodológicas y curriculares necesarias para garantizar el desarrollo del alumnado (artículos 4.3, 71.1 y 72.3). Asimismo, reconoce una pluralidad de situaciones que requieren una respuesta educativa diferenciada, más allá del ámbito de las necesidades educativas especiales.

En desarrollo de esta habilitación, los reales decretos de enseñanzas mínimas prevén la adopción de medidas de flexibilización organizativa y curricular, incluyendo adaptaciones del currículo (Real Decreto 157/2022, artículo 16; Real Decreto 217/2022, artículos 19 y 22), reconociendo expresamente la existencia de situaciones de desfase curricular grave que requieren una intervención específica, aun sin concurrencia de necesidades educativas especiales.

En el ámbito autonómico, la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears, configura la educación inclusiva como principio rector del sistema educativo y establece que todo el alumnado puede requerir medidas de atención a la diversidad en función de sus necesidades (artículos 139 y 141), imponiendo a la Administración educativa la obligación de proporcionar los recursos y apoyos necesarios para garantizar una respuesta educativa equitativa.

Es cierto que el Real Decreto 217/2022 establece que las adaptaciones que se aparten significativamente del currículo se prevén para el alumnado con necesidades educativas especiales (art. 20.3). No obstante, esta previsión debe interpretarse como la regulación de un supuesto específico especialmente garantizado, y no como una prohibición expresa de que las Administraciones educativas, en ejercicio de sus competencias, puedan establecer otras medidas curriculares de intensidad equivalente para distintos perfiles de alumnado. En este sentido, la propia LOE reconoce una pluralidad de situaciones que requieren atención educativa diferenciada (art. 71.2), lo que impide una interpretación restrictiva.



Así, en determinados supuestos, el desfase curricular puede ser de tal magnitud que impida el acceso efectivo al currículo ordinario, resultando insuficientes las medidas universales y adicionales. En estos casos, la ausencia de una adecuación significativa del currículo puede generar situaciones de exclusión educativa de facto, contrarias a los principios de equidad e inclusión.

La previsión de adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal permite cubrir este vacío de intervención entre las medidas adicionales y las adaptaciones dirigidas al alumnado con necesidades educativas especiales, garantizando una respuesta educativa ajustada al nivel competencial del alumno o alumna. Este planteamiento resulta coherente, además, con el propio borrador de decreto, que ya contempla adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal en determinados supuestos, como el alumnado de incorporación tardía.

La medida propuesta incorpora garantías suficientes para asegurar su adecuación al marco normativo: carácter excepcional y temporal, exigencia de evaluación psicopedagógica y social previa, necesidad de justificación por parte del equipo docente, revisión periódica y orientación a la reincorporación progresiva al currículo ordinario.

A tal efecto, se propone la incorporación de un nuevo artículo con la siguiente redacción:

Artículo 16. Adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal por desfase curricular grave

1. Con carácter excepcional, podrán adoptarse adaptaciones curriculares significativas de carácter temporal para el alumnado que presente un desfase curricular relevante que impida su acceso efectivo al currículo ordinario, ya sea derivado de su incorporación tardía al sistema educativo o de otras circunstancias de carácter personal, educativo o social, aun cuando no esté identificado como alumnado con necesidades educativas especiales.
2. Se considerará que existe desfase curricular relevante cuando el nivel competencial del alumno se sitúe, con carácter general, en dos o más cursos por debajo del correspondiente a su edad o curso de escolarización.
3. La adopción de estas adaptaciones requerirá en todo caso:



- a) La realización de una evaluación psicopedagógica y social, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 21 a 23 de este decreto, que acredite el desfase curricular y justifique la necesidad de la medida.
 - b) La propuesta motivada del equipo docente.
 - c) La información a los padres, madres o tutores legales, así como del propio alumno o alumna, de acuerdo con su edad y grado de madurez.
4. Estas adaptaciones podrán implicar la modificación de las competencias específicas, los criterios de evaluación y los saberes básicos del currículo con la finalidad de facilitar el acceso al aprendizaje.
 5. Tendrán carácter excepcional, personalizado y temporal, y deberán ser objeto de revisión periódica en cada evaluación de seguimiento, con el fin de valorar su continuidad, modificación o supresión en función de la evolución del alumno.
 6. Estas medidas se aplicarán únicamente cuando se hayan agotado previamente las medidas universales y adicionales, de acuerdo con lo dispuesto en los artículos 13 y 14 de este decreto.
 7. La evaluación del alumnado se realizará tomando como referencia los criterios establecidos en la adaptación curricular, sin que esta circunstancia pueda suponer discriminación ni impedir su promoción o titulación.

Propuesta 18. Establecimiento del régimen de participación familiar y de procedimientos de discrepancia

Se propone clarificar el régimen de participación de las familias en la adopción de medidas educativas, especialmente en relación con las adaptaciones curriculares significativas y otras medidas intensivas.

El análisis comparado de la normativa autonómica pone de manifiesto la existencia de modelos diversos en cuanto a la exigencia de consentimiento familiar, si bien la normativa básica estatal no lo establece con carácter general para la adopción de medidas pedagógicas, garantizando en todo caso el derecho a la información y a la participación.



Por su parte, la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears, prevé la conformidad de las familias en decisiones relativas a la escolarización del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 111.3), lo que hace necesario diferenciar entre:

- las decisiones de escolarización, que requieren dicha conformidad, y
- las decisiones técnico-pedagógicas sobre medidas educativas, cuya adopción corresponde a los centros, sin perjuicio del derecho de las familias a ser informadas, participar y manifestar su desacuerdo.

Asimismo, se considera imprescindible prever un procedimiento reglado de gestión de discrepancias entre la familia y el centro educativo, que permita resolver los desacuerdos mediante mecanismos de diálogo y mediación, garantizando en todo caso la continuidad de las medidas educativas necesarias en atención al interés superior del menor.

Propuesta 19. Clarificación conceptual y normativa de las aulas abiertas y su relación con las UEECO

Se plantea la necesidad de precisar la conceptualización y el encaje normativo de las aulas abiertas, a fin de evitar ambigüedades en su interpretación y aplicación por parte de los centros educativos.

El articulado actual tiende a configurar las aulas abiertas como una medida o recurso de apoyo, cuando, por sus características organizativas, funcionales y de atención educativa, presentan elementos propios de una modalidad de escolarización con rasgos diferenciados dentro del marco inclusivo.

Esta indeterminación puede generar confusión en la planificación de la respuesta educativa, en la asignación de recursos y en la definición del itinerario del alumnado, especialmente en relación con otras modalidades específicas ya reconocidas, como las unidades educativas específicas en centros ordinarios (UEECO).

En este sentido, se considera necesario:



- clarificar la naturaleza de las aulas abiertas, definiéndolas expresamente como una modalidad organizativa de atención educativa de alta intensidad, vinculada a determinados perfiles de alumnado con necesidades educativas complejas;
- delimitar su relación con las UEECO, evitando solapamientos conceptuales y funcionales;
- y establecer criterios claros que orienten la adscripción del alumnado a una u otra modalidad, así como los mecanismos de coordinación entre ambas.

Asimismo, se subraya la conveniencia de prever disposiciones transitorias que regulen la convivencia, transformación o eventual sustitución progresiva de estas modalidades, con el fin de garantizar la coherencia del sistema y la seguridad jurídica en su aplicación.

Esta clarificación permitiría reforzar la coherencia del modelo de atención educativa inclusiva, facilitar la toma de decisiones por parte de los centros y asegurar una respuesta educativa ajustada a las necesidades del alumnado.

Propuesta 20. Regulación de las medidas y apoyos en formación profesional, educación de personas adultas y enseñanzas de régimen especial

Se plantean diversas consideraciones relativas a la coherencia normativa, la aplicabilidad de las medidas y el uso de recursos personales en las enseñanzas de formación profesional de grado básico y medio, educación de personas adultas y enseñanzas de régimen especial.

En primer lugar, se detecta una falta de coherencia terminológica entre la normativa estatal y autonómica: mientras el Capítulo IX de la Ley Orgánica 2/2006, de Educación, emplea la expresión «educación de personas adultas», el Capítulo VI de la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de educación de las Illes Balears, utiliza la denominación «educación permanente de personas adultas». En este sentido, se sugiere armonizar ambos términos en el decreto para asegurar precisión jurídica y coherencia sistemática.

Asimismo, se recuerda que la Ley 1/2022 establece el derecho a la atención a la diversidad en estas enseñanzas mediante adaptaciones curriculares, metodológicas y de



evaluación (artículo 30.4), así como la obligación de prestar especial atención a las personas adultas con necesidades específicas de apoyo educativo (artículo 31.3). Por su parte, el artículo 68.2 de la Ley Orgánica 2/2006 exige adoptar medidas para garantizar la accesibilidad universal en las pruebas para la obtención del título de Graduado en Educación Secundaria Obligatoria, lo que plantea la conveniencia de determinar si estas previsiones deben incorporarse expresamente al decreto o remitirse a normativa de desarrollo.

Por otra parte, se observa que el artículo 11.3 y 11.4 del borrador define de forma general las medidas y apoyos, mientras que el artículo 14.6 incluye la participación de recursos personales como orientadores, profesorado de Pedagogía Terapéutica y de Audición y Lenguaje dentro de las medidas adicionales. Esta configuración plantea interrogantes sobre su aplicabilidad en estas enseñanzas, por ejemplo, en relación con la posibilidad de que un alumno de ciclo formativo de grado medio pueda recibir apoyo de estos perfiles profesionales y en qué condiciones.

A este respecto, se considera necesario especificar que las medidas universales y adicionales se implementarán, con carácter general, mediante los recursos humanos propios del centro, a fin de evitar interpretaciones extensivas que impliquen la asignación automática de recursos especializados en enseñanzas en las que no están previstos con carácter estructural.

Asimismo, se identifica una incongruencia interna en la redacción del artículo, al limitar inicialmente la aplicación a medidas universales y adicionales y, posteriormente, hacer referencia a programas específicos dirigidos a alumnado con necesidades educativas especiales. Esta dualidad puede generar confusión en la interpretación y aplicación de la norma.

Por ello, se propone incorporar una redacción alternativa que establezca que, en estas enseñanzas, se aplicarán las medidas necesarias para garantizar el acceso, la participación y el progreso del alumnado, incluyendo ajustes razonables y, cuando sea preciso, apoyos de mayor intensidad, siempre sin alterar los requisitos esenciales de titulación y de acuerdo con la normativa básica aplicable.



Asimismo, se sugiere eliminar determinados apartados que reproducen contenidos ya previstos en la normativa vigente, con el fin de evitar redundancias, y remitir directamente a la legislación de referencia cuando proceda.

Finalmente, se considera oportuno simplificar la estructura normativa mediante la integración de los artículos relativos a enseñanzas postobligatorias y de régimen especial en un único apartado, evitando duplicidades y mejorando la coherencia del texto. En este marco, se propone explicitar que las medidas previstas en estas enseñanzas deben implementarse sin incremento de la dotación ordinaria de recursos personales del centro, salvo previsión normativa expresa en sentido contrario.

Propuesta 21. Clarificación del Plan Educativo Personalizado (PEP)

Se constata que el Plan Educativo Personalizado (PEP) constituye un instrumento consolidado y ampliamente utilizado en los centros educativos para la planificación, seguimiento y evaluación de la respuesta educativa del alumnado con necesidades específicas de apoyo educativo.

En este sentido, se considera adecuado mantener su configuración como documento prescriptivo, reforzando su carácter operativo y su vinculación con el proceso de evaluación psicopedagógica y social.

Asimismo, se propone clarificar el régimen de participación de las familias, estableciendo que deben ser informadas de manera clara y accesible sobre el contenido del PEP, así como participar en su elaboración y seguimiento, sin que resulte preceptiva su autorización para la aplicación de las medidas en él recogidas.

Por otra parte, se prevé que la implantación del sistema de gestión educativa Lull permita integrar el PEP en soporte digital dentro del proceso de evaluación psicopedagógica, favoreciendo la coordinación entre profesionales, la trazabilidad de las actuaciones y la actualización continua de la información.

Esta integración contribuiría a mejorar la eficiencia en la gestión de la respuesta educativa, reducir la carga administrativa de los centros y reforzar la coherencia entre los distintos instrumentos de planificación y seguimiento del alumnado.



Propuesta 22. Definición de las categorías NESE: precisión conceptual, documentación acreditativa y cuestiones pendientes de regulación

Se formulan diversas consideraciones en relación con la definición y regulación de las categorías de necesidades específicas de apoyo educativo (NESE), con el objetivo de mejorar su precisión conceptual, su aplicabilidad práctica y la seguridad jurídica del sistema.

En primer lugar, se observa una falta de coherencia en la relación entre las categorías NESE y las medidas educativas asociadas. Mientras que en varias categorías se menciona de forma genérica el tipo de intervención, la adaptación curricular significativa (ACS) solo aparece explícitamente vinculada a determinados supuestos. Esta situación refuerza la necesidad, ya señalada en apartados anteriores, de clarificar la gradación y el alcance de las medidas en función de criterios objetivos y no exclusivamente de la categoría diagnóstica.

En segundo lugar, se advierte que únicamente en la categoría de retraso madurativo se especifica expresamente la intervención del orientador para su valoración, lo que plantea la conveniencia de extender esta precisión al conjunto de categorías NESE. La determinación de las necesidades educativas puede requerir información procedente de los ámbitos sanitario o social, si bien debe quedar claramente establecido que las valoraciones clínicas corresponden a los órganos competentes en dichos ámbitos, correspondiendo al sistema educativo la identificación de las necesidades en el contexto escolar y la determinación de las medidas educativas.

En este sentido, se considera adecuada la referencia a instrumentos como la Resolución de 26/07/2025, que concreta la documentación necesaria para acreditar determinados trastornos, si bien se detecta la ausencia de un tratamiento equivalente para los supuestos de vulnerabilidad socioeducativa y necesidades de inclusión social, lo que genera una asimetría en la acreditación de las distintas categorías.

Asimismo, se propone revisar determinados conceptos incluidos en la clasificación, como el de «triple excepcionalidad», a fin de garantizar la consistencia conceptual del conjunto. Igualmente, se recoge la propuesta de incorporar el trastorno global del desarrollo como categoría diferenciada en alumnado menor de seis años, especialmente en relación con la posible aplicación de medidas intensivas de carácter temporal.



Por otra parte, se identifica un vacío relevante en relación con la posibilidad de escolarización en un curso inferior al correspondiente por edad. El borrador no regula expresamente esta medida ni establece los criterios, el procedimiento ni el órgano competente para su autorización. Esta ausencia genera inseguridad jurídica y deja sin respuesta cuestiones esenciales, como los supuestos de aplicación, los límites temporales, la necesidad de evaluación psicopedagógica previa o la formalización de la decisión mediante dictamen.

Asimismo, se propone incorporar de forma expresa la situación del alumnado en riesgo de abandono escolar, cuyo perfil presenta con frecuencia necesidades equiparables a las asociadas a la incorporación tardía o al desfase curricular prolongado, y que requiere una respuesta educativa específica dentro del marco de las NESE.

En relación con el alumnado con desfase curricular significativo, se constata la existencia de centros con una elevada proporción de estudiantes en esta situación, lo que exige el establecimiento de mecanismos claros de identificación y respuesta.

Finalmente, se recuerda que la normativa básica estatal establece un marco flexible para la adopción de adaptaciones curriculares, en la medida en que estas constituyen una respuesta educativa aplicable al conjunto del alumnado en función de sus necesidades, si bien reserva las adaptaciones curriculares significativas para determinados supuestos. Esta previsión refuerza la necesidad de una regulación autonómica clara que permita articular respuestas proporcionadas, coherentes y ajustadas a la diversidad del alumnado.

Estas consideraciones ponen de manifiesto la necesidad de revisar la definición de las categorías NESE, clarificar su relación con las medidas educativas, establecer criterios de acreditación homogéneos y regular expresamente aquellos aspectos que actualmente presentan indeterminación normativa.

Propuesta 23. Revisión de la referencia a metodologías y enfoques pedagógicos

Se propone revisar las referencias a metodologías y enfoques pedagógicos incluidas en el articulado, con el fin de evitar formulaciones excesivamente prescriptivas que puedan limitar la autonomía pedagógica de los centros y del profesorado.



El texto actual incorpora, en algunos apartados, menciones específicas a determinados enfoques o metodologías, lo que puede interpretarse como una orientación cerrada o preferente, no siempre adecuada a la diversidad de contextos educativos.

A este respecto, se considera más adecuado formular principios generales de intervención, permitiendo a los centros adaptar las estrategias metodológicas a las características del alumnado, del entorno y del proyecto educativo.

Esta revisión contribuiría a reforzar la autonomía pedagógica, favorecer la innovación educativa y asegurar la coherencia con el marco normativo vigente, que reconoce a los centros y al profesorado la capacidad de definir sus propias estrategias metodológicas.

PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO III

Propuesta 24. Necesidad de simplificar la redacción

Se considera necesario suprimir las reiteraciones detectadas en la formulación del objeto de los artículos y en las definiciones asociadas al proceso de valoración. Con el fin de garantizar la coherencia interna del precepto y evitar solapamientos conceptuales, se propone una simplificación del texto, orientada a reforzar la claridad expositiva y su correcta aplicabilidad.

Propuesta 25. Clarificación del proceso de evaluación psicopedagógica y social

Se plantea la necesidad de determinar los sujetos legitimados para activar el procedimiento de evaluación psicopedagógica y social. En este sentido, se propone establecer de manera expresa quiénes pueden instar la activación del proceso, distinguiendo entre:

- a) El tutor, quien lo propondría tras previa valoración conjunta del equipo docente de referencia, motivando así la solicitud que se dirigirá al EOSA, activando las medidas universales pertinentes hasta una mayor concreción tras la elaboración del informe.
- b) Las familias, únicamente a efectos de información interna y detección de necesidades, sin que dicha comunicación constituya por sí misma una activación del proceso de evaluación psicopedagógica y social.



c) Servicios externos de carácter educativo, social o sanitario, cuando existan elementos objetivos que aconsejen valorar la pertinencia de una evaluación.

Esta clarificación se fundamenta en la necesidad detectada de evitar interpretaciones que pudieran generar un incremento de solicitudes sin base técnica suficiente. Cabe incidir también en que la comunicación por parte de las familias únicamente activaría un proceso técnico interno de valoración, sin constituir por sí misma una solicitud formal de evaluación psicopedagógica y social.

Por otra parte, se propone atribuir de forma expresa la competencia para decidir el inicio del proceso al servicio de orientación del centro, que deberá valorar la pertinencia técnica de la actuación, siguiendo los principios de razonabilidad, idoneidad y necesidad.

En esta misma línea, se recomienda precisar que la coordinación integral del proceso corresponderá a la persona al cargo de la orientación del centro, en calidad de profesional especializado responsable de articular la participación del equipo docente, de las familias y, en su caso, de otros servicios externos.

Propuesta 26. Derecho de información de las familias y su participación

Se propone incorporar de manera expresa la obligación de informar a las familias del inicio del proceso de valoración, garantizando su derecho a participar activamente y a ser oídas en todas las fases del procedimiento. Dicha participación deberá reconocer expresamente el papel de las familias como agentes clave en la identificación de las barreras que el alumnado puede experimentar en los distintos contextos en los que se desenvuelve, en coherencia con los principios de transparencia, corresponsabilidad educativa y colaboración efectiva.

Se alinearía, de este modo, con lo regulado por la Ley 1/2022, de 8 de marzo, de Educación de las Illes Balears, que garantiza que las familias sean informadas de forma continua y clara sobre la evolución académica, el modelo de educación inclusiva y las decisiones pedagógicas que afectan al alumnado.

Por otro lado, se considera necesario establecer expresamente el derecho de las familias a solicitar una revisión de la evaluación psicopedagógica cuando se produzcan cambios



significativos en la situación del alumno que puedan afectar a sus necesidades específicas. En este aspecto habrá que determinar, de nuevo, el procedimiento y, en su caso, destacar la ausencia de obligatoriedad o vinculación de la revisión a la solicitud, quedando la consideración de su pertinencia, en última instancia, a criterio de los técnicos.

Asimismo, se recomienda ajustar este apartado con el fin de reforzar su coherencia con el enfoque preventivo y con los principios de detección temprana, garantizando una respuesta educativa ágil, fundamentada y alineada con los criterios técnicos que rigen la atención a la diversidad.

Propuesta 27. Tratamiento jurídico de la cuestión del consentimiento

Habiéndose constatado diferencias entre la regulación de las distintas Comunidades Autónomas frente a la prescripción o no de la conformidad de la familia ante la realización de la evaluación psicopedagógica, se recomienda que el decreto remita el tratamiento del consentimiento familiar a un análisis jurídico específico, señalando que:

- El consentimiento deberá definirse de forma diferenciada respecto a la participación y el derecho de información.
- La ausencia de consentimiento no podrá impedir la adopción de medidas educativas o medidas urgentes necesarias en aras de garantizar el interés superior del menor.
- La consideración de la asesoría jurídica supondrá la necesaria revisión de todos aquellos procedimientos administrativos recogidos en el decreto en los que la participación de las familias es preceptiva para que, efectivamente, respondan a lo establecido en los resultados del análisis de manera coherente y, en su caso, complementaria.

Propuesta 28. Procedimiento en caso de discrepancias en las propuestas de escolarización

Se propone regular expresamente un procedimiento formal de mediación para la resolución de discrepancias en las propuestas de dictámenes de escolarización. Este



procedimiento deberá garantizar la participación de la inspección educativa y del personal técnico del Servicio de Inclusión y Comunidad Educativa, asegurando que la adopción de decisiones se fundamente en criterios técnicos objetivos y que prevalezca, en todo momento, el interés superior del menor, conforme a lo establecido en la Ley Orgánica 1/1996 de Protección Jurídica del Menor, la Convención de los Derechos del Niño de 1989, la Ley 17/2006 integral de atención y derechos de la infancia y adolescencia de las Illes Balears (BOIB núm. 163/2006), así como la Ley 1/2022, de educación de las Illes Balears (publicada en BOE núm. 136/2022).

Dicho procedimiento deberá garantizar el derecho del menor a ser oído, la protección de su bienestar y la eliminación de aquellas barreras que pudieran afectar a su adecuada escolarización dentro de un sistema educativo inclusivo; todo ello atendiendo a su interés superior, tal y como lo define la Ley 8/2015, de 22 de julio, de modificación del sistema de protección a la infancia y la adolescencia en su artículo 2.1: “todo menor tiene derecho a que su interés superior sea valorado y considerado como primordial en todas las acciones y decisiones que le conciernan, tanto en el ámbito público como privado. En la aplicación de la presente ley y demás normas que le afecten, así como en las medidas concernientes a los menores que adopten las instituciones, públicas o privadas, los Tribunales, o los órganos legislativos primará el interés superior de los mismos sobre cualquier otro interés legítimo que pudiera concurrir”, atendiendo a los criterios generales que la misma Ley establece y en función de los elementos que propone para su ponderación.

PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO IV

Propuesta 29. Necesidad de clarificar definiciones relacionadas con la escolarización

Se propone reforzar el articulado mediante la incorporación de definiciones precisas que permitan distinguir con claridad los conceptos fundamentales vinculados a la escolarización. En particular, se recomienda diferenciar expresamente entre:

a) Modalidad de escolarización, entendida como la decisión estructural que determina el marco general de atención educativa del alumnado.



b) Espacio organizativo, concebido como el dispositivo específico que se articula dentro de una modalidad para facilitar su desarrollo.

c) Medida educativa, definida como la respuesta pedagógica concreta dirigida a atender las necesidades del alumno y que se adecuará tanto al espacio organizativo en que se desarrolle como a la modalidad que la ampare.

La clarificación de estos conceptos resulta imprescindible para evitar las ambigüedades y confusiones detectadas en el borrador actual y dotará al decreto de mayor coherencia interna y seguridad jurídica y administrativa.

Propuesta 30. Clarificación de la pertinencia del dictamen según modalidad y, en su caso, del procedimiento de adopción y revisión

Se plantea la conveniencia de dotar de mayor precisión al articulado relativo al dictamen de escolarización y el procedimiento que lo regula mediante una concreción más precisa, sistemática y alineada con la normativa estatal y autonómica vigente. En este sentido, el decreto deberá:

a) Determinar de manera expresa qué modalidades de escolarización requieren la emisión de dictamen preceptivo, atendiendo a la naturaleza de cada modalidad y a los efectos jurídicos que comporta.

b) Clarificar el procedimiento de adopción del dictamen, especificando las fases, los órganos competentes, los criterios técnicos de valoración y determinación de modalidad (y, por ende, el espacio organizativo), y las garantías formales que aseguren una toma de decisiones fundamentada.

c) Establecer un circuito de revisión coherente que permita actualizar o modificar el dictamen cuando concurren cambios significativos en la situación del alumno o nuevas evidencias técnico-educativas.

Estas precisiones resultan indispensables para dotar al procedimiento de seguridad jurídica y administrativa, homogeneidad interpretativa y plena coherencia con los principios rectores del sistema educativo, especialmente los de inclusión educativa y protección del interés superior del menor.



Propuesta 31. Regulación del procedimiento y garantías en los supuestos de disconformidad de la familia o representantes legales con el dictamen de escolarización

Se considera necesario regular de manera expresa un procedimiento claro y sistemático para el tratamiento de los supuestos de disconformidad de familias o representantes legales en relación con las decisiones de escolarización. A tal efecto, el decreto deberá precisar:

- a) El momento en el que debe recabarse la conformidad de las familias.
- b) El carácter formal y los requisitos de dicha conformidad, incluyendo su adecuada constancia documental.
- c) Los efectos administrativos y jurídicos que puedan derivarse de una eventual negativa, así como sus límites, garantizando en todo caso la primacía del interés superior del menor y la continuidad de las actuaciones educativas necesarias.
- d) El establecimiento de mecanismos previos de mediación, de carácter técnico y especializado, que permitan la resolución de las discrepancias desde una perspectiva orientada al consenso, al objeto de evitar decisiones definitivas de carácter unilateral.

En todo caso, el procedimiento deberá garantizar el derecho del menor a ser oído en presencia de sus padres o representantes legales, y a que su opinión sea tenida en cuenta, de forma adecuada a su edad y grado de madurez, directamente o a través de los cauces profesionales oportunos, de conformidad con la normativa de protección de la infancia ya referenciada en la Propuesta 28.

Esta regulación resulta imprescindible para dotar al proceso de escolarización de mayor seguridad jurídica, coherencia procedimental y alineación con los principios de inclusión educativa, asegurando una toma de decisiones fundamentada, proporcional y centrada en las necesidades del alumnado.



Propuesta 32. Clarificación de la naturaleza jurídica y régimen de las Aulas Abiertas y las UEECO

Se propone revisar y aclarar de manera expresa la regulación relativa a las Aulas Abiertas, en la medida en que el borrador introduce este recurso como un nuevo elemento del sistema educativo sin dotarlo de una definición clara ni de un encaje normativo preciso dentro del modelo de atención educativa inclusiva. Se considera necesario definir de manera expresa la naturaleza jurídica de las Aulas Abiertas, precisando si deben configurarse como una modalidad de escolarización, un espacio organizativo o una medida educativa, a fin de dotar al modelo de claridad conceptual y coherencia normativa.

Esta ausencia de definición genera ambigüedad conceptual e inseguridad interpretativa, al no concretarse los criterios que deben regir su funcionamiento, las ratios aplicables, las dotaciones profesionales necesarias ni los procedimientos técnicos vinculados, en su caso, a la emisión del dictamen de escolarización que las determine como medida, espacio organizativo o modalidad. Asimismo, la falta de delimitación normativa dificulta la diferenciación efectiva de las Aulas Abiertas respecto de otros recursos ya existentes, lo que puede contribuir a la fragmentación del modelo y a una aplicación desigual del sistema.

En consecuencia, se considera necesario que el decreto defina de forma expresa el concepto de Aulas Abiertas, establezca su naturaleza jurídica y determine su régimen de funcionamiento, recuperando y actualizando, en su caso, criterios previamente recogidos en normativa autonómica que aportaban claridad y coherencia al modelo de escolarización inclusiva. Todo ello con el objetivo de garantizar una respuesta educativa clara, homogénea y jurídicamente segura, acorde con la evolución del perfil del alumnado y con los principios que rigen un sistema educativo inclusivo.

En este sentido, se considera oportuno incorporar una disposición transitoria específica que: o bien regule de manera expresa el proceso de transformación de las UEECO, o bien, clarifique las modalidades de escolarización a la luz de la introducción de las Aulas Abiertas. Al tiempo que estas tendrían que cumplir con las condiciones mencionadas anteriormente, con el fin de garantizar una transición ordenada, coherente y técnicamente fundamentada.



Dicha disposición, en cualquier caso, deberá establecer de manera precisa:

- Un calendario progresivo de transformación/implantación.
- Las condiciones básicas de funcionamiento.
- Los criterios técnicos que orienten el proceso.
- Y las garantías específicas dirigidas a asegurar una respuesta educativa adecuada al alumnado con necesidades educativas de mayor intensidad.

Esta regulación transitoria resulta especialmente necesaria en un contexto de evolución del perfil del alumnado, que dificulta en la práctica la delimitación funcional de los dispositivos existentes.

Asimismo, se considera imprescindible evitar la introducción de nuevas denominaciones o etiquetas organizativas que, sin una regulación precisa y sistemática, no contribuyan a resolver las incoherencias del modelo y puedan generar mayor confusión o fragmentación en la respuesta educativa.

En todo caso, la disposición deberá garantizar la continuidad de una atención educativa adecuada, ajustada a las necesidades del alumnado y a la coherencia en el uso eficiente de los recursos, y alineada siempre con los principios de un sistema educativo inclusivo.

PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO V

Propuesta 33. Clarificación conceptual de las Adaptaciones Curriculares Significativas (ACS)

La consideración de las Adaptaciones Curriculares Significativas no debe ser la de vincularse a una modalidad de escolarización específica, sino que debe incardinarse dentro del conjunto de las medidas educativas de carácter intensivo. En este sentido, las ACS se integran plenamente en el marco de una educación inclusiva orientada a la eliminación de barreras para el aprendizaje y la participación. Desde esta concepción, se propone que las ACS no se entiendan únicamente como una medida de naturaleza técnica, sino también como una herramienta de equidad educativa al servicio del éxito escolar del alumnado.



Es importante destacar y, por tanto, recordar que adjetivar la medida como “intensiva” responde a su carácter comprensivo y puntual, pues las ACS suponen el paso siguiente a la aplicación de ajustes razonables que hayan resultado insuficientes a la hora de atender la especificidad de las necesidades detectadas. Por ello, será crucial emplear la consideración de “intensiva” en asociación a la medida en sí y no al carácter de las necesidades, pues se caería en una inconsistencia conceptual que pondría en riesgo la comprensión de la gradación del modelo de educación inclusiva propuesto y, por ende, de su correcta implementación.

En este mismo sentido, es imprescindible la utilización de términos ajustados a la norma superior que aseguren la correcta correspondencia de cursos, ciclos y etapas educativas educativas con aquellas alusiones que el decreto establece en la implementación de determinadas medidas. Esta precisión terminológica es clave para asegurar una interpretación homogénea y técnicamente rigurosa de los momentos del itinerario académico en los que dichas medidas pueden desplegarse.

Propuesta 34. Temporalidad, criterios técnicos y evaluación en las Adaptaciones Curriculares Significativas.

En coherencia con lo establecido en la propuesta 17 (revisión capítulo II), se considera necesario reforzar y precisar el marco regulador de las ACS, definiendo de manera clara y sistemática los criterios técnicos que deben regir su adopción, aplicación, seguimiento y revisión. A tal efecto, se propone que el decreto explicita, al menos, los siguientes aspectos:

Carácter temporal y revisable de la medida: las ACS deben plantearse con carácter temporal y, por tanto, desde la explicitación de los tiempos de implementación y revisión. Asimismo, el articulado deberá prever los procedimientos técnicos y organizativos para su eventual supresión, garantizando la reincorporación progresiva del alumnado a la referencia curricular ordinaria, cuando las condiciones educativas lo permitan.

Carácter excepcional y personalizado, basado en criterios objetivos: las ACS deberán tener carácter excepcional y responder a una intervención educativa personalizada, fundamentada en referencias objetivas y criterios técnicos rigurosos. En este aspecto, el Comité propone que, concretamente, la referencia de base sea el desajuste curricular



del alumno, excediendo la circunscripción exclusiva a la concurrencia de Necesidades Educativas Especiales y extendiendo su aplicabilidad a todo aquel alumnado que presente un desfase curricular grave debidamente acreditado.

Determinación de la significatividad del desfase curricular: a efectos de dotar de seguridad jurídica y homogeneidad interpretativa al procedimiento, se considera adecuado fijar como criterio orientativo un desfase mínimo de dos años entre la referencia curricular correspondiente a la escolarización del alumno y la correspondiente a la ejecución curricular, como umbral para apreciar la significatividad del desfase.

Fundamentación en evaluación psicopedagógica y social rigurosa: las ACS deben fundamentarse siempre en la realización de una rigurosa y exhaustiva evaluación psicopedagógica y social. Dicha evaluación deberá permitir no solo la identificación del desfase curricular, sino también la definición de los ejes del diseño de intervención educativa, asegurando la coherencia entre las necesidades detectadas, las medidas adoptadas y los objetivos de aprendizaje perseguidos.

Garantía de participación en entornos educativos ordinarios: en todos los casos, deberá garantizarse la participación del alumnado en el aula ordinaria, siempre que sea posible, reforzando su desarrollo personal y social junto a su grupo de referencia.

Propuesta 35. Profesionales de referencia

Se considera necesario revisar y clarificar el articulado relativo a los profesionales de la orientación educativa, en la medida en que su redacción actual resulta confusa y carece de una delimitación precisa de las funciones atribuidas a los distintos perfiles que integran estas estructuras, como es el caso del psicólogo educativo. Es, por tanto, necesaria una diferenciación sistemática de profesionales y funciones, clarificando las responsabilidades que competen a cada uno de ellos pero, a su vez, logrando reflejar el entramado de apoyos que sus respectivas funciones constituyen. En esa sistematización de la red de orientación se hace, asimismo, imprescindible, distinguir la relación entre los equipos de orientación de los centros, los equipos especializados, y los Puntos de Orientación Académica y Profesional. La ausencia de una delimitación nítida en el borrador de decreto conduce a una disolución de las figuras profesionales, genera inseguridad jurídica



y administrativa en la ejecución de las funciones atribuidas y compromete la coherencia conceptual del modelo en relación con la normativa vigente.

Propuesta 36. Sistema y estructura de orientación

El decreto deberá especificar las formas en que las estructuras se coordinen no solo por la seguridad jurídica y administrativa de los implicados, sino para, además, asegurar un traspaso de información efectivo en los cambios de etapa. Todo ello confluye en el carácter transversal y multidisciplinario de la orientación y responde al modelo comprensivo que defiende el decreto.

PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO VI

Propuesta 37. Simplificación en la determinación de los elementos

Los tres primeros artículos de este Capítulo, concretamente, 36, 37 y 38, suponen una declaración de fundamentos básicos que no llegan a distinguir elementos concretos, por lo que su desagregación en tres artículos crea un circunloquio innecesario y, a su vez, hace que el contenido se convierta, en ocasiones, en la asunción de un compromiso imposible que impone obligaciones que la Administración no puede garantizar.

Para una mejor comprensión del objetivo último del articulado, y para asegurar la coherencia interna del decreto y las estructuras, recursos, materiales y equipamientos expuestos, se considera imprescindible su determinación bajo un solo artículo conciso y consistente.

En cualquier caso, y a la luz de la complejidad del entramado de recursos, materiales y equipamientos que la educación inclusiva, por su propia complejidad requiere, se recuerda que en la redacción definitiva del decreto se deberá hacer hincapié en el refuerzo imprescindible de los mecanismos de coordinación entre los elementos estructurales y, para ello, deberá evitarse el solapamiento entre artículos, dado que ello dificultaría la correcta puesta en práctica de lo regulado.



PROPUESTAS EN RELACIÓN CON EL CAPÍTULO VII

Propuesta 38. Seguimiento y evaluación del modelo

La evaluación debe quedar claramente diferenciada entre: la evaluación del modelo inclusivo propuesto por el decreto, que corresponderá a la Administración educativa; y aquella llevada a cabo por los centros educativos, entendida como un proceso autoevaluador, y que deberá estar centrada en: la toma de decisiones, el empleo de recursos y el cumplimiento de procedimientos y funciones.

Desde el ámbito de la Administración educativa, el logro de una evaluación efectiva y con impacto requerirá:

Una clara definición de indicadores a nivel autonómico, que aseguren la necesaria homogeneidad en la aplicación y evaluación del modelo y, por tanto, su análisis a gran escala. De este modo, la toma de decisiones será coherente con un decreto inclusivo que tiene presentes los fundamentos de la equidad y la calidad educativas. Igualmente, deberá ser consecuente con la diversidad de realidades que se manifiestan en la comunidad y las necesidades que estas trasladen.

La constitución de una comisión técnica que permita coordinar la recogida y análisis de datos, así como mantener actualizado el sistema de indicadores.

Por su parte, los centros educativos, deberán recoger en su Memoria, cada curso escolar, el necesario análisis sistemático que contemple, al menos, los siguientes aspectos:

- La adherencia al modelo, la eficiencia en su implementación y la bondad de las decisiones tomadas durante su aplicación.
- El adecuado reparto de responsabilidades.
- El impacto de las medidas y las reflexiones sobre sus posibles reajustes.
- La propuesta de mejoras.

Tal y como se encuentra actualmente redactado el articulado de este capítulo no quedan claros los indicadores que deberían ser tenidos en cuenta en las evaluaciones, tanto externas como internas; no se asocia su ejecución a ninguna figura concreta; y no se vinculan sus resultados a la aplicación de mejoras o reajustes. En este sentido, se propone la incorporación y reformulación de los apartados anteriormente referenciados,



con el objetivo de dotar de mayor concreción y operatividad a la valoración de los diseños, procesos y resultados, tanto desde la perspectiva de la Administración educativa como desde la de los propios centros.

CONSIDERACIONES FINALES

El presente informe formula un conjunto de propuestas derivadas de un análisis técnico-jurídico del borrador del Proyecto de Decreto de educación inclusiva y equidad, orientado a reforzar su coherencia interna, su adecuación a la técnica normativa y su aplicabilidad efectiva. Dicho análisis se ha realizado atendiendo al contenido sistemático del articulado y a las necesidades organizativas y funcionales detectadas en los centros educativos, en la actuación de los profesionales implicados, en la participación de las familias y en la intervención de los servicios externos que participan en la atención educativa.

Las propuestas se dirigen a clarificar conceptos y procedimientos, ordenar el sistema de apoyos y de medidas educativas, delimitar funciones y responsabilidades, y reforzar la seguridad jurídica en ámbitos sustantivos del decreto, de conformidad con la normativa básica estatal y autonómica vigente.

Asimismo, se destaca la necesidad de que el texto normativo incorpore mecanismos claros de seguimiento y evaluación que permitan valorar su implantación y efectos, garantizando la adopción de decisiones fundamentadas para la mejora del modelo.

Desde esta perspectiva, las propuestas contenidas en el informe se formulan como base técnica para el perfeccionamiento del texto normativo, con el fin de asegurar un marco regulador claro, coherente y jurídicamente seguro.





