Opositando

Tema 3: El proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales de los alumnos y de las alumnas y su relación con el currículo. Decisiones de escolarización. La evaluación del proceso educativo y criterios de promoción para estos alumnos

30 de septiembre de 2026

Síguenos en Instagram y entérate de nuestras últimas actualizaciones:

opositando.shop

Índice

1. Introducción 1
2. Marco conceptual, normativo y principios de actuación 1
   - 2.1 Necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales 1
   - 2.2 Principios de inclusión, equidad, normalización y personalización 2
3. Proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales . . 3
   - 3.1 Detección temprana y evaluación psicopedagógica 4
   - 3.2 Información relevante, agentes implicados e informe de evaluación psicopedagógica 5
4. La relación entre las necesidades educativas especiales y el currículo 6
   - 4.1 El currículo competencial como referente común 6
   - 4.2 Medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares 8
5. Decisiones de escolarización 9
   - 5.1 Principios, procedimientos y modalidades de escolarización 9
   - 5.2 Dictamen de escolarización, participación familiar y revisión de decisiones 10
6. Evaluación del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales 11
   - 6.1 Características, referentes e instrumentos de evaluación 11
   - 6.2 Evaluación de las medidas y de la respuesta educativa 12
7. Criterios de promoción y permanencia 13
8. Aplicación a la práctica docente 14
9. Conclusión 15
10. Bibliografía 16

1. Introducción

La atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales constituye uno de los ámbitos nucleares de la función docente y, de manera singular, de la especialidad de Pedagogía Terapéutica. Su adecuada respuesta exige superar una perspectiva centrada exclusivamente en el déficit individual para situar las necesidades del alumnado en interacción con las barreras y facilitadores presentes en el contexto escolar, familiar, social y curricular.

La normativa vigente configura un sistema educativo orientado por los principios de calidad, equidad, inclusión, igualdad de oportunidades, accesibilidad universal y personalización de los procesos de enseñanza y aprendizaje. En este marco, identificar y valorar las necesidades educativas especiales no supone etiquetar al alumnado, sino obtener información rigurosa y funcional para planificar apoyos, ajustar la intervención educativa, eliminar barreras y favorecer la máxima participación y progreso posible en el currículo común.

La especial relevancia de este tema deriva de que las decisiones de identificación, escolarización, adaptación curricular, evaluación y promoción afectan directamente al derecho del alumnado a recibir una educación inclusiva y de calidad. Por ello, estas decisiones deben fundamentarse en una evaluación psicopedagógica contextualizada, en la coordinación profesional, en la participación informada de las familias y en la consideración prioritaria del interés superior del menor. La actuación del profesorado de Pedagogía Terapéutica se inserta, por tanto, en una respuesta educativa colegiada, preventiva, competencial y comprometida con la presencia, participación y aprendizaje de todo el alumnado.

2. Marco conceptual, normativo y principios de actuación

2.1 Necesidades específicas de apoyo educativo y necesidades educativas especiales

La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, que modifica la Ley Orgánica de Educación, consolida el concepto de alumnado con **necesidad específica de apoyo educativo**, habitualmente denominado alumnado NEAE. Esta categoría comprende al alumnado que requiere una atención educativa diferente de la ordinaria por presentar necesidades educativas especiales, retraso madurativo, trastornos del desarrollo del lenguaje y la comunicación, trastornos de atención o de aprendizaje, desconocimiento grave de la lengua de aprendizaje, situación de vulnerabili-

dad socioeducativa, altas capacidades intelectuales, incorporación tardía al sistema educativo o condiciones personales o de historia escolar.

Dentro de este conjunto, el alumnado con **necesidades educativas especiales**, en adelante NEE, es aquel que afronta barreras que limitan su acceso, presencia, participación o aprendizaje, derivadas de discapacidad o de trastornos graves de conducta, de la comunicación y del lenguaje, durante una parte de su escolarización o a lo largo de toda ella. Esta formulación resulta especialmente significativa porque vincula las necesidades no solo a las características personales, sino también a las condiciones de respuesta del entorno. Así, dos alumnos con un mismo diagnóstico pueden requerir medidas educativas distintas según sus competencias, su historia de aprendizaje, la accesibilidad del centro, las metodologías empleadas o los apoyos disponibles.

El concepto de NEE posee, por tanto, un carácter **interactivo, relativo y dinámico**. Es interactivo porque emerge de la relación entre las condiciones del alumno o alumna y las demandas del contexto; relativo porque depende de los recursos y ajustes que la escuela sea capaz de proporcionar; y dinámico porque puede cambiar a lo largo de la escolaridad. Esta concepción evita identificar a la persona con su diagnóstico clínico y orienta la intervención hacia la reducción de barreras.

Por ejemplo, un alumno con parálisis cerebral que utiliza comunicador dinámico puede participar eficazmente en una asamblea de aula si el docente anticipa el vocabulario, proporciona tiempos de espera, garantiza la accesibilidad postural y organiza turnos comunicativos. En cambio, si la actividad exige respuestas orales inmediatas, carece de apoyos visuales y no permite el uso de sistemas aumentativos o alternativos de comunicación, las barreras del contexto incrementan artificialmente sus dificultades de participación.

La concepción actual de la inclusión se encuentra igualmente respaldada por **UNESCO (2020)**, que entiende la educación inclusiva como un proceso continuo de transformación de las culturas, políticas y prácticas escolares para responder a la diversidad del alumnado. Desde esta perspectiva, el objetivo no es que el alumno se adapte a una escuela rígida, sino que la escuela amplíe su capacidad de respuesta ante las diferencias individuales.

2.2 Principios de inclusión, equidad, normalización y personalización

La respuesta educativa al alumnado con NEE se sustenta en principios que deben impregnar la organización del centro, las decisiones curriculares y la práctica diaria del aula. La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, establece la inclusión educativa como eje vertebrador

del sistema y exige que las administraciones dispongan de los recursos necesarios para que el alumnado alcance el máximo desarrollo posible de sus capacidades personales, intelectuales, sociales y emocionales.

El principio de **normalización** implica que el alumnado con NEE debe disfrutar de condiciones de vida y educación lo más próximas posible a las del resto de sus compañeros y compañeras. No significa homogeneizar las respuestas ni negar la necesidad de apoyos especializados, sino garantizar que estos se proporcionen en entornos ordinarios siempre que ello resulte adecuado. La escolarización inclusiva supone, por tanto, presencia física, participación significativa y aprendizaje relevante dentro de la comunidad escolar.

El principio de **equidad** obliga a ofrecer apoyos diferenciados para compensar desigualdades de partida. Tratar igual a quienes parten de situaciones diferentes puede consolidar la desigualdad. Por ello, proporcionar una adaptación de acceso, ampliar el tiempo de realización de una tarea o emplear materiales manipulativos no constituye un privilegio, sino una medida de justicia educativa que permite acceder a oportunidades equivalentes de aprendizaje.

Asimismo, el principio de **personalización** reclama que las decisiones educativas se ajusten al perfil individual de fortalezas, intereses, necesidades, ritmo de aprendizaje y contexto sociofamiliar de cada alumno o alumna. La personalización no equivale a diseñar un currículo aislado, sino a articular vías diversas para alcanzar las finalidades comunes de la etapa. En esta línea, **Booth y Ainscow (2015)** subrayan que la inclusión exige revisar las barreras que generan exclusión y movilizar los recursos existentes en el centro y en la comunidad.

En Andalucía, el **Decreto 101/2023, de 9 de mayo**, establece que la Educación Primaria ha de favorecer una atención individualizada y una respuesta ajustada a las diferencias individuales, desde una perspectiva preventiva e inclusiva. Del mismo modo, la **Orden de 30 de mayo de 2023** sitúa las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales como instrumentos para asegurar el acceso, la participación, el aprendizaje y la permanencia del alumnado en el sistema educativo.

3. Proceso de identificación y valoración de las necesidades educativas especiales

3.1 Detección temprana y evaluación psicopedagógica

La identificación de necesidades educativas especiales debe entenderse como un proceso sistemático de recogida, análisis e interpretación de información relevante para orientar la toma de decisiones educativas. No se limita a una valoración inicial ni se reduce a la aplicación de pruebas estandarizadas. Por el contrario, constituye un proceso continuo que comienza con la observación en el aula y se revisa a medida que cambian las necesidades del alumno o alumna, las exigencias curriculares o las condiciones del contexto.

La detección temprana corresponde a toda la comunidad educativa, aunque el profesorado tutor desempeña una función esencial por su contacto cotidiano con el alumnado. Las señales de alerta pueden observarse en la adquisición de aprendizajes instrumentales, la comprensión y expresión oral, la interacción social, la autonomía, la regulación emocional, la motricidad, la atención, la conducta adaptativa o la participación en las actividades ordinarias. Estas observaciones no deben interpretarse de forma precipitada ni conducir automáticamente a una categorización, sino que han de activar medidas iniciales de carácter ordinario y un proceso de seguimiento.

Así, si una alumna de tercer curso de Educación Primaria manifiesta dificultades persistentes para comprender consignas orales complejas, apenas interviene en actividades grupales y necesita que se le reformulen las instrucciones mediante apoyos visuales, el tutor puede planificar ajustes metodológicos, registrar su respuesta y coordinarse con el equipo docente. Si, pese a estos apoyos, se constata una afectación significativa de su participación y progreso, podrá solicitarse la intervención de los servicios de orientación para valorar la necesidad de una evaluación psicopedagógica.

La **Orden de 30 de mayo de 2023** determina que la atención a las diferencias individuales debe partir de la detección temprana y de la adopción de medidas educativas ajustadas, priorizando la prevención de dificultades y la intervención en el contexto ordinario. Este planteamiento resulta coherente con el carácter preventivo de la etapa de Educación Primaria y con la necesidad de evitar que las dificultades se cronifiquen.

La **evaluación psicopedagógica** es el procedimiento técnico y especializado destinado a identificar las necesidades educativas del alumno o alumna, valorar su competencia curricular, analizar las barreras y facilitadores del contexto, determinar los apoyos necesarios y orientar las decisiones de escolarización y respuesta educativa. En Andalucía, este proceso se vincula a la intervención de los profesionales de la orientación educativa, en coordinación con el equipo docente, la familia y, cuando resulte necesario, otros servicios sanitarios o sociales.

Debe diferenciarse con claridad entre diagnóstico clínico y evaluación psicopedagógica. El diagnóstico clínico puede aportar información relevante sobre la salud, el desarrollo o la condición funcional de una persona, pero no determina por sí solo la respuesta educativa. La evaluación psicopedagógica traduce la información disponible en necesidades de enseñanza y aprendizaje. Por ejemplo, conocer que un alumno presenta trastorno del espectro autista no permite decidir automáticamente una adaptación curricular significativa. Será necesario analizar su competencia comunicativa, comprensión lectora, flexibilidad cognitiva, autonomía, interacción con iguales, intereses, respuesta a los apoyos visuales y grado de acceso al currículo de su grupo de referencia.

3.2 Información relevante, agentes implicados e informe de evaluación psicopedagógica

Una evaluación psicopedagógica rigurosa debe recoger información de diferentes fuentes y mediante procedimientos diversos. La triangulación de datos aumenta la validez de las conclusiones y evita decisiones basadas en apreciaciones aisladas. Entre los ámbitos que conviene valorar se encuentran los siguientes:

- La historia personal, escolar y familiar del alumno o alumna, incluyendo hitos evolutivos relevantes, escolarización previa, medidas adoptadas, intereses, estilos de aprendizaje y expectativas familiares. Esta información ha de recogerse respetando la confidencialidad y evitando interpretaciones deficitarias de la realidad familiar.
- El nivel de competencia curricular, entendido como el grado de dominio de los aprendizajes vinculados a las competencias específicas, criterios de evaluación y saberes básicos del ciclo o nivel correspondiente. No basta con señalar que un alumno "va retrasado"; es necesario concretar qué sabe hacer, en qué condiciones lo realiza, qué estrategias utiliza y cuáles son sus necesidades de ayuda.
- Los procesos cognitivos, comunicativos, lingüísticos, motores, socioemocionales y de autonomía que tienen incidencia funcional en el aprendizaje. La valoración debe orientarse a identificar capacidades y necesidades de apoyo, no a elaborar un inventario de limitaciones.
- El contexto escolar, incluyendo metodología, organización de tiempos y espacios, accesibilidad física y comunicativa, relaciones entre iguales, materiales, sistemas de evaluación, coordinación docente y expectativas hacia el alumnado. Una dificultad de acceso al aprendizaje puede tener origen en una propuesta didáctica poco flexible, no exclusivamente en características individuales.

- El contexto familiar y social, analizando los recursos de apoyo disponibles, la comunicación familia-centro, los intereses del alumno o alumna y los factores que pueden favorecer la continuidad educativa entre los distintos entornos.

El informe de evaluación psicopedagógica debe ser claro, funcional y orientado a decisiones. Ha de incluir la síntesis de la información relevante, la identificación de necesidades específicas, la valoración de la competencia curricular, las barreras detectadas, las medidas y recursos recomendados, así como las orientaciones para la intervención docente y familiar. Su finalidad no es producir un documento burocrático, sino fundamentar una respuesta educativa coherente.

En el caso de un alumno de quinto curso con discapacidad intelectual, el informe puede reflejar que comprende textos breves cuando se presentan con imágenes y preguntas graduadas, que resuelve problemas de una operación utilizando material manipulativo, que necesita apoyos para planificar tareas largas y que participa de forma activa en actividades cooperativas si asume un rol estructurado. Estas conclusiones permiten concretar actuaciones: enseñanza explícita de estrategias de comprensión, secuenciación de tareas, uso de agendas visuales, adaptación de instrumentos de evaluación y participación en agrupamientos heterogéneos.

La coordinación entre tutoría, profesorado especialista en Pedagogía Terapéutica, Audición y Lenguaje, orientación, equipo directivo y familia resulta indispensable. El profesional de Pedagogía Terapéutica aporta conocimiento especializado sobre accesibilidad curricular, diseño de apoyos, adaptación de materiales, evaluación competencial y estrategias de intervención, pero no sustituye la responsabilidad del conjunto del profesorado. La inclusión es una responsabilidad compartida y no una tarea exclusiva de los especialistas.

4. La relación entre las necesidades educativas especiales y el currículo

4.1 El currículo competencial como referente común

La respuesta al alumnado con NEE debe construirse en relación con el currículo vigente. El **Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo**, define el currículo de Educación Primaria como el conjunto de objetivos, competencias clave, competencias específicas, criterios de evaluación, saberes básicos, métodos pedagógicos y situaciones de aprendizaje. Esta concepción supera una visión acumulativa de contenidos y sitúa el foco en la movilización integrada de aprendizajes para afrontar situaciones significativas.

El **Decreto 101/2023, de 9 de mayo**, recoge para Andalucía un currículo orientado al desarrollo competencial, a la adquisición del Perfil de salida al término de la enseñanza básica y al progreso integral del alumnado. Para el alumnado con NEE, este referente curricular común mantiene plena vigencia, aunque deba concretarse mediante medidas de acceso, metodologías diversificadas, apoyos específicos o adaptaciones curriculares. La finalidad no es rebajar de forma indiscriminada las expectativas, sino garantizar una participación realista y exigente en los aprendizajes esenciales.

Los objetivos de etapa, las competencias clave y las competencias específicas permiten identificar metas educativas amplias y transferibles. Los criterios de evaluación concretan los desempeños que evidencian el desarrollo de las competencias, mientras que los saberes básicos aportan los conocimientos, destrezas y actitudes necesarios para dichos desempeños. La planificación inclusiva debe partir de este entramado curricular y preguntarse cómo puede acceder cada alumno a las experiencias de aprendizaje propuestas.

Por ejemplo, en una situación de aprendizaje sobre el consumo responsable, el grupo puede investigar el etiquetado de productos, calcular precios y elaborar una campaña informativa. Un alumno con dificultades graves de comprensión lectora puede participar mediante etiquetas adaptadas con pictogramas, elección entre opciones visuales, cálculo con monedas manipulativas y elaboración de un cartel apoyado en imágenes. Se mantiene la vinculación con las competencias específicas del área, aunque se diversifiquen los canales de acceso, las ayudas y los modos de expresar el aprendizaje.

La inclusión curricular requiere aplicar los principios del **Diseño Universal para el Aprendizaje**, entendido como una planificación que ofrece múltiples formas de implicación, representación y acción o expresión. Aunque no elimina la necesidad de apoyos individualizados, permite anticipar la diversidad y reducir la dependencia de adaptaciones posteriores. Ofrecer instrucciones orales y visuales, graduar la complejidad de textos, facilitar productos finales diversos, emplear materiales manipulativos o prever andamiajes son decisiones que benefician al conjunto del grupo.

La **Orden de 30 de mayo de 2023** establece que las programaciones didácticas deben atender a las diferencias individuales del alumnado y contemplar medidas que permitan el acceso al currículo, la participación y el progreso. Esta exigencia convierte la atención a la diversidad en un componente ordinario de la planificación y no en una actuación excepcional añadida una vez diseñada la propuesta.

4.2 Medidas de atención a la diversidad y adaptaciones curriculares

Las medidas de atención a la diversidad y a las diferencias individuales deben organizarse de manera graduada. Antes de recurrir a intervenciones más específicas, es preciso garantizar que la enseñanza ordinaria incorpore estrategias inclusivas suficientes. La respuesta debe basarse en las necesidades detectadas, en la evidencia del progreso y en la proporcionalidad de los apoyos.

Las medidas generales y ordinarias comprenden, entre otras, la adaptación de la metodología, la organización flexible de agrupamientos, el aprendizaje cooperativo, la tutoría entre iguales, el refuerzo educativo, la diversificación de recursos, la anticipación de rutinas, el uso de apoyos visuales y tecnológicos, la flexibilización de tiempos, la adaptación de instrumentos de evaluación y la coordinación con las familias. Estas medidas no alteran los elementos prescriptivos del currículo, pero sí modifican las condiciones de enseñanza para hacerlas accesibles.

Un alumno con trastorno específico del lenguaje puede requerir que los enunciados de los problemas matemáticos se presenten con frases breves, vocabulario explícito y representación gráfica. Esta medida no reduce necesariamente el reto matemático, sino que elimina una barrera lingüística que dificulta demostrar su competencia en razonamiento y resolución de problemas. Además, conecta con las orientaciones de las **Instrucciones de 18 de junio de 2024**, que impulsan el razonamiento matemático mediante retos y problemas contextualizados, adaptando las propuestas a la diversidad de estrategias y niveles de competencia del alumnado.

Cuando las medidas ordinarias resultan insuficientes, pueden adoptarse medidas específicas. Entre ellas se encuentran los programas específicos, las adaptaciones de acceso, el apoyo especializado, las adaptaciones curriculares no significativas y, para el alumnado que lo requiera, las adaptaciones curriculares significativas. Estas últimas implican una modificación de elementos curriculares y deben estar fundamentadas en la evaluación psicopedagógica, recogerse documentalmente y aplicarse de manera coordinada por el equipo docente.

Las **adaptaciones de acceso al currículo** facilitan la percepción, comprensión, comunicación, movilidad o participación, sin modificar los referentes curriculares. Incluyen, por ejemplo, mobiliario adaptado, productos de apoyo, sistemas aumentativos y alternativos de comunicación, materiales en braille o macrotipo, tecnologías de acceso, señalización visual o adecuación de espacios. Para una alumna con discapacidad visual, la utilización de textos digitales compatibles con lector de pantalla y gráficos táctiles constituye una condición de acceso esencial para participar en las mismas actividades de conocimiento del medio que sus compañeros.

Las adaptaciones curriculares significativas requieren especial prudencia pedagógica. No deben convertirse en una respuesta automática asociada a una categoría diagnóstica ni suponer el abandono prematuro del currículo común. Han de responder a una necesidad acreditada, establecer objetivos realistas y ambiciosos, priorizar aprendizajes funcionales y competenciales, y revisarse en función de la evolución del alumno o alumna. Su aplicación exige evitar la segregación curricular, procurando que el alumnado mantenga vínculos significativos con las experiencias compartidas de su grupo de referencia.

La competencia comunicativa y lectora ocupa una posición transversal en este proceso. Las **Instrucciones de 21 de junio de 2023** disponen que la lectura debe abordarse de forma planificada para desplegar la competencia en comunicación lingüística. Para el alumnado con NEE, esta orientación exige proporcionar textos accesibles, modelado de estrategias, lectura compartida, apoyos gráficos, activación de conocimientos previos y evaluación de la comprensión mediante vías diversas. Un alumno que no puede responder de forma escrita con fluidez puede demostrar comprensión seleccionando imágenes, ordenando secuencias, usando un comunicador o explicando oralmente con apoyos.

5. Decisiones de escolarización

5.1 Principios, procedimientos y modalidades de escolarización

Las decisiones de escolarización deben regirse por los principios de inclusión, normalización, equidad, participación familiar y proximidad al entorno social y familiar. La **Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre**, establece que la escolarización del alumnado con NEE se regirá por los principios de normalización e inclusión, asegurando la no discriminación y la igualdad efectiva en el acceso y permanencia en el sistema educativo.

La opción prioritaria es la escolarización en un centro ordinario, con los apoyos y recursos necesarios. La presencia de necesidades educativas especiales no determina por sí sola una modalidad educativa concreta. La decisión debe derivarse de una valoración individualizada de las necesidades del alumno o alumna, de los recursos especializados requeridos, de las posibilidades de participación en el grupo ordinario y de la respuesta que puedan ofrecer los centros de la zona.

En Andalucía, el **Decreto 147/2002, de 14 de mayo**, regula la atención educativa al alumnado con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales y establece diferentes modalidades de escolarización. Aunque el marco normativo posterior ha reforzado

la orientación inclusiva, continúa siendo necesario considerar la escolarización en aula ordinaria, aula específica en centro ordinario, centro específico de educación especial o escolarización combinada cuando las necesidades del alumnado y la intensidad de los apoyos requeridos así lo aconsejen.

La escolarización en aula ordinaria con apoyos especializados debe favorecer que el alumno participe en la vida del grupo, comparta experiencias educativas y desarrolle relaciones sociales significativas. Por ejemplo, un alumno con discapacidad motora y necesidades complejas de comunicación puede permanecer escolarizado en su grupo ordinario si se proporcionan accesibilidad física, apoyo de personal especializado, tecnologías de comunicación, tiempos adecuados y planificación colaborativa entre tutoría y profesionales de apoyo.

La escolarización en aula específica dentro de un centro ordinario puede considerarse cuando el alumnado requiere una atención muy especializada y continuada, pero resulta beneficioso mantener su vinculación con la comunidad educativa ordinaria. En este caso, es esencial planificar tiempos, espacios y actividades compartidas que eviten la segregación interna. La participación en recreos, proyectos de centro, actividades complementarias, talleres, educación artística o determinadas situaciones de aprendizaje debe ser una realidad planificada y no una posibilidad meramente formal.

La escolarización en centro específico de educación especial ha de reservarse para aquellos casos en que las necesidades requieran apoyos y recursos especializados de difícil provisión en un centro ordinario. Incluso en esta modalidad, el objetivo debe ser garantizar la participación social y comunitaria, el desarrollo de la autonomía, la comunicación y el aprendizaje funcional, evitando planteamientos asistencialistas o de baja expectativa.

5.2 Dictamen de escolarización, participación familiar y revisión de decisiones

Las decisiones de escolarización se fundamentan en la evaluación psicopedagógica y, cuando procede, en el **dictamen de escolarización**. Este documento técnico propone la modalidad educativa más adecuada, identifica las necesidades de recursos personales y materiales, y orienta la respuesta educativa. No obstante, el dictamen no debe concebirse como una decisión inamovible, sino como una propuesta revisable en función de la evolución del alumno o alumna y de la capacidad del sistema para proporcionar apoyos inclusivos.

La familia debe recibir información comprensible, suficiente y respetuosa sobre las conclusiones de la evaluación, las medidas propuestas y las opciones de escolarización. Su participación no es un trámite administrativo, sino una garantía de calidad y de corresponsabilidad educativa. Las familias poseen un conocimiento valioso sobre el desarrollo, intereses, formas de comunicación y necesidades cotidianas de sus hijos e hijas, por lo que su colaboración mejora la coherencia entre los diferentes contextos de vida.

Un juicio crítico necesario consiste en advertir que las decisiones de escolarización no pueden basarse exclusivamente en la disponibilidad de plazas, la comodidad organizativa o expectativas reducidas sobre las posibilidades del alumnado. La Administración educativa y los centros deben dotarse de recursos para hacer efectivo el derecho a la inclusión. Como señala **UNESCO (2020)**, la inclusión requiere transformar las estructuras que producen exclusión, no limitarse a redistribuir al alumnado entre modalidades preexistentes.

La revisión periódica de las decisiones permite valorar si los apoyos siguen siendo adecuados. Si un alumno escolarizado en aula específica adquiere mayores competencias comunicativas, autonomía y capacidad de participación en actividades ordinarias, el equipo docente debe plantear una ampliación gradual de los tiempos de inclusión en el aula de referencia. Del mismo modo, si un alumno escolarizado en aula ordinaria enfrenta barreras persistentes, se revisarán prioritariamente los apoyos, la accesibilidad y la organización antes de concluir que la modalidad ordinaria es insuficiente.

6. Evaluación del proceso educativo del alumnado con necesidades educativas especiales

6.1 Características, referentes e instrumentos de evaluación

La evaluación del alumnado con NEE debe ser continua, global, formativa, criterial, inclusiva y orientada a la mejora. La **Orden de 30 de mayo de 2023** establece que la evaluación en Educación Primaria ha de valorar el grado de adquisición de las competencias específicas y el progreso en los criterios de evaluación establecidos para cada área, considerando las características particulares del alumnado y las medidas de atención a las diferencias individuales adoptadas.

La evaluación no puede reducirse a calificar productos finales ni a comprobar la reproducción de contenidos. Debe recoger evidencias del proceso de aprendizaje, de las estrategias empleadas, del nivel de autonomía, de la transferencia de aprendizajes y de las condiciones que facilitan el

desempeño. Para el alumnado con NEE, cobra especial relevancia identificar qué puede hacer de forma autónoma, qué logra con ayuda, qué apoyos necesita y cómo evoluciona respecto a su punto de partida.

Los referentes de evaluación serán los establecidos en la programación didáctica y, cuando exista una adaptación curricular significativa, los definidos en dicha adaptación. Esta precisión resulta esencial para garantizar una evaluación justa. No sería adecuado valorar a un alumno con adaptación curricular significativa mediante criterios que no se han trabajado o que no corresponden a sus objetivos individualizados. Al mismo tiempo, deben mantenerse expectativas altas y oportunidades de demostrar progreso en relación con las competencias que sí puede desarrollar.

Los instrumentos han de ser variados, accesibles y coherentes con las formas de expresión del alumnado. Pueden utilizarse observación sistemática, listas de cotejo, escalas de valoración, rúbricas adaptadas, producciones orales, tareas prácticas, portafolios, entrevistas, registros anecdóticos, autoevaluación guiada y pruebas escritas adaptadas. La diversidad de instrumentos permite reducir el sesgo que produciría una única vía de evaluación.

Por ejemplo, en una actividad de ciencias sobre los seres vivos, un alumno con dificultades severas de escritura puede demostrar que clasifica animales según su hábitat mediante tarjetas visuales, explicar su elección utilizando un tablero de comunicación y participar en una exposición grupal con una intervención previamente preparada. La evaluación se centrará en la competencia científica prevista y no en una destreza grafomotora que constituye una barrera ajena al aprendizaje que se pretende valorar.

La evaluación debe incorporar también la **autoevaluación** y la **coevaluación**, adaptadas a las posibilidades del alumnado. Un semáforo visual, una escala de caras o una plantilla con pictogramas puede ayudar a un alumno a identificar si ha comprendido la tarea, si ha pedido ayuda adecuadamente o si ha colaborado con su equipo. Estas estrategias favorecen la metacognición, la autorregulación y la percepción de competencia.

6.2 Evaluación de las medidas y de la respuesta educativa

Evaluar al alumno o alumna no es suficiente. También debe evaluarse la calidad de la respuesta educativa ofrecida. Una perspectiva inclusiva obliga a preguntarse si las metodologías son accesibles, si los apoyos se prestan en los momentos necesarios, si las adaptaciones facilitan realmente la participación, si la coordinación profesional es eficaz y si las expectativas docentes favorecen el progreso.

La revisión de las medidas debe basarse en evidencias. Si un programa específico de habilidades sociales no se traduce en mayor participación durante el recreo o en actividades cooperativas, será necesario analizar si las habilidades se están enseñando en contextos funcionales, si los iguales han recibido orientación para interactuar de manera inclusiva o si la estructura de las actividades genera oportunidades reales de relación.

El equipo docente, coordinado por la tutoría y con la participación de los especialistas y de orientación, debe adoptar decisiones de ajuste de manera periódica. La información se trasladará a las familias en términos comprensibles, poniendo de relieve avances, dificultades y propuestas de mejora. Esta evaluación compartida evita que los apoyos se mantengan por inercia y permite adecuarlos a la evolución del alumnado.

La evaluación del proceso educativo también debe considerar la dimensión emocional y social. El progreso no se limita a los aprendizajes académicos. La autonomía personal, la comunicación funcional, la pertenencia al grupo, la convivencia, la autoestima y la participación en la vida escolar forman parte de una educación integral y han de recogerse en los registros de seguimiento.

7. Criterios de promoción y permanencia

La promoción del alumnado con NEE debe decidirse de forma colegiada por el equipo docente, teniendo en cuenta el grado de desarrollo de las competencias específicas, el progreso realizado, la consecución de los objetivos previstos y las expectativas favorables de continuidad en el curso o ciclo siguiente. La **Orden de 30 de mayo de 2023** establece que la promoción constituye una decisión global y que debe atender al carácter continuo y formativo de la evaluación.

En el caso del alumnado con adaptación curricular significativa, la decisión se adoptará considerando los criterios de evaluación y objetivos establecidos en dicha adaptación. Esto no implica reducir la promoción a una simple comprobación de mínimos, sino valorar el progreso integral, la funcionalidad de los aprendizajes y la capacidad de seguir avanzando con los apoyos adecuados.

La permanencia en un mismo curso tiene carácter excepcional y solo debe adoptarse cuando constituya la medida más beneficiosa para el desarrollo académico, personal y social del alumno o alumna. Antes de decidirla, es necesario valorar si las dificultades responden a insuficiencias de apoyo, a barreras metodológicas, a problemas de asistencia, a falta de accesibilidad o a una evaluación poco ajustada. Repetir curso sin modificar sustancialmente la respuesta educativa rara vez produce mejoras significativas.

Por ejemplo, si una alumna con discapacidad intelectual ha progresado en autonomía, comunicación, numeración funcional y participación en el aula, aunque no haya alcanzado todos los referentes previstos inicialmente para el ciclo, la promoción puede ser adecuada si el equipo docente prevé una continuidad de apoyos que permita seguir avanzando. La decisión debe fundamentarse en su trayectoria, en sus potencialidades y en la planificación de medidas para el curso siguiente, no en la comparación rígida con el rendimiento medio del grupo.

El tránsito entre ciclos y etapas requiere especial atención. La información relevante sobre competencia curricular, medidas eficaces, sistemas de comunicación, apoyos personales, intereses y necesidades de accesibilidad debe trasladarse de manera sistemática al nuevo equipo docente. El **Decreto 101/2023, de 9 de mayo**, y la **Orden de 30 de mayo de 2023** subrayan la importancia de la coordinación y continuidad educativa para favorecer una transición ajustada y prevenir discontinuidades en la respuesta.

8. Aplicación a la práctica docente

En un aula de cuarto curso de Educación Primaria se plantea una situación de aprendizaje titulada “Diseñamos un patio inclusivo”. El alumnado analiza los espacios de recreo, identifica barreras para la participación y propone mejoras relacionadas con el juego, la convivencia, la accesibilidad y el bienestar. La propuesta integra competencias específicas de Conocimiento del Medio, Lengua Castellana y Literatura, Matemáticas y Educación Artística, al requerir observación del entorno, lectura de planos sencillos, elaboración de encuestas, representación de datos y diseño de carteles.

En el grupo participa un alumno con trastorno del espectro autista y necesidades de apoyo en comunicación social, flexibilidad cognitiva y comprensión de consignas complejas. La tutora, en coordinación con la maestra de Pedagogía Terapéutica, anticipa la secuencia de actividades mediante agenda visual, asigna al alumno un rol concreto dentro de su equipo, ofrece modelos de preguntas para la encuesta y facilita un panel de opciones para expresar propuestas. Durante la recogida de datos, el alumno registra mediante pictogramas los juegos observados y participa en el análisis de resultados utilizando una tabla visual simplificada.

La evaluación se realiza mediante observación, rúbrica adaptada, producciones del equipo, autoevaluación visual y exposición oral apoyada en imágenes. El referente no se limita a la corrección del producto final, sino que incluye la participación, la capacidad de identificar una barrera, la comunicación de una propuesta y la colaboración con los iguales. Tras la situación de aprendi-

zaje, el equipo docente analiza si los apoyos utilizados han favorecido la autonomía del alumno y acuerda transferir las estrategias eficaces a otras áreas, especialmente en actividades de comprensión de problemas y trabajo cooperativo.

9. Conclusión

La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales constituye un proceso técnico, continuo, contextualizado y orientado a la mejora de la respuesta educativa. Su finalidad esencial no es clasificar al alumnado, sino comprender cómo interactúan sus características personales con las barreras y facilitadores del entorno para diseñar apoyos ajustados, inclusivos y funcionales.

El currículo competencial de Educación Primaria debe mantenerse como referente común, flexibilizando las vías de acceso, participación, expresión y evaluación para garantizar el desarrollo integral de todo el alumnado. Las medidas de atención a la diversidad, las adaptaciones curriculares, los apoyos especializados y las decisiones de escolarización han de articularse desde los principios de inclusión, normalización, equidad, accesibilidad y altas expectativas.

La evaluación del proceso educativo y las decisiones de promoción exigen una mirada global, formativa y colegiada, centrada en el progreso individual y en la eficacia de las medidas implementadas. El profesorado de Pedagogía Terapéutica desempeña un papel decisivo en la coordinación, asesoramiento y desarrollo de prácticas inclusivas, contribuyendo a que la escuela se transforme en un espacio donde la diversidad sea reconocida como un valor y una oportunidad de aprendizaje compartido.

10. Bibliografía

- Booth, T., & Ainscow, M. (2015). *Guía para la educación inclusiva: Desarrollando el aprendizaje y la participación en los centros escolares*. FUHEM.
- Decreto 101/2023, de 9 de mayo, por el que se establece la ordenación y el currículo de la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.
- Decreto 147/2002, de 14 de mayo, por el que se establece la ordenación de la atención educativa a los alumnos y alumnas con necesidades educativas especiales asociadas a sus capacidades personales. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.
- Instrucciones de 18 de junio de 2024, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre las medidas para el fomento del razonamiento matemático a través del planteamiento y la resolución de retos y problemas en Educación Infantil, Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Instrucciones de 21 de junio de 2023, de la Viceconsejería de Desarrollo Educativo y Formación Profesional, sobre el tratamiento de la lectura para el despliegue de la competencia en comunicación lingüística en Educación Primaria y Educación Secundaria Obligatoria.
- Ley Orgánica 3/2020, de 29 de diciembre, por la que se modifica la Ley Orgánica 2/2006, de 3 de mayo, de Educación. *Boletín Oficial del Estado*.
- Orden de 30 de mayo de 2023, por la que se desarrolla el currículo correspondiente a la etapa de Educación Primaria en la Comunidad Autónoma de Andalucía, se regulan determinados aspectos de la atención a la diversidad y a las diferencias individuales, se establece la ordenación de la evaluación del proceso de aprendizaje del alumnado y se determina el proceso de tránsito entre las diferentes etapas educativas. *Boletín Oficial de la Junta de Andalucía*.
- Real Decreto 157/2022, de 1 de marzo, por el que se establecen la ordenación y las enseñanzas mínimas de la Educación Primaria. *Boletín Oficial del Estado*.
- UNESCO. (2020). *Inclusión y educación: Todos y todas sin excepción*. Organización de las Naciones Unidas para la Educación, la Ciencia y la Cultura.