

ADECUACIONES CURRICULARES Y DISEÑO UNIVERSAL DE APRENDIZAJE EN EDUCACIÓN PRIMARIA



Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia, UNICEF Uruguay
Instituto Nacional de Evaluación Educativa, INEEd

Comisión Directiva del INEEd: Javier Lasida (presidente) y
Guillermo Dutra

Directora del Área Técnica: Carmen Haretche

Las elaboración de este documento estuvo a cargo de: Mariana
Castaings y Julia Córdoba

Participación en el estudio por UNICEF: Alejandro Retamoso y
Tatiana Vasconcelos

Corrección de estilo: Mercedes Pérez y Federico Bentancor
Diseño y diagramación: Diego Porcelli

Foto de tapa: UNICEF

Descripción de la imagen: Foto de una niña sonriente, de cabello
largo, lacio y castaño, recostada boca abajo sobre el césped.
Apoya los antebrazos mientras mantiene las manos entrelazadas
al frente, en actitud relajada durante su intervención en el
2º Congreso Nacional de Niños y Niñas por una Educación
Inclusiva, realizado en octubre de 2018.

Montevideo, 2025

ISBN: 978-9915-9820-1-4

© Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd)
Edificio Los Naranjos, Planta Alta, Parque de Innovación del
LATU

Av. Italia 6201, Montevideo, Uruguay
(+598) 2604 4649 – 2604 8590
ineed@ineed.edu.uy
www.ineed.edu.uy

Cómo citar: INEEd y UNICEF. (2025). *Adecuaciones curriculares y
diseño universal de aprendizaje en educación primaria*. Recuperado
de [https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/
Adecuaciones-curriculares-diseno-universal-aprendizaje-
educacion-primaria.pdf](https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Adecuaciones-curriculares-diseno-universal-aprendizaje-educacion-primaria.pdf)

Este informe trata de niños y adultos mujeres y varones. El
uso del masculino genérico obedece a un criterio de economía
de lenguaje y procura una lectura más fluida, sin ninguna
connotación discriminatoria.

ÍNDICE

Introducción	4
Contexto	5
Antecedentes de estudios en el INEEd.....	7
Objetivos.....	8
Metodología	9
Guía de conceptos utilizados en el informe.....	11
Resultados a partir de la sistematización de la información.....	15
Sugerencias para la adecuación de las pruebas de Aristas	24
Reflexiones finales	25
Anexos.....	27
Bibliografía	32

INTRODUCCIÓN

El presente estudio es producto de un proyecto llevado adelante por el Instituto Nacional de Evaluación Educativa (INEEd) en el marco del convenio firmado con el Fondo de las Naciones Unidas para la Infancia (UNICEF). Toma como antecedente las investigaciones realizadas por el INEEd en la temática. Sobre esta base, busca profundizar en el análisis de las características y trayectorias educativas de los alumnos con discapacidad. A su vez, indaga en las diversas acciones desarrolladas (adaptaciones, adecuaciones, modificaciones curriculares, Diseño Universal de Aprendizaje —DUA—, formas de evaluación, apoyos brindados, etc.), así como en los desafíos y en las necesidades que se les presentan a los docentes a la hora de trabajar con estos niños.

La relevancia de esta investigación radica en su alineamiento con las políticas educativas de la Administración Nacional de Educación Pública (ANEP) establecidas para el período 2020 a 2024. Brinda información actualizada para reflexionar con relación a la educación inclusiva y contribuir en la mejora de la permanencia de todos los alumnos en el sistema educativo formal. Asimismo, se entiende que el estudio será una base importante sobre la que comenzar a diseñar los ajustes razonables¹ para la prueba Aristas, así como para la inclusión de preguntas específicas en los cuestionarios a docentes.

¹ Cuando se habla de ajustes razonables se refiere a adaptaciones, adecuaciones o modificaciones curriculares. En la sección "Guía de conceptos utilizados en el informe" se aclara que existen de los tres tipos de ajustes razonables. En la literatura no hay consenso sobre las definiciones de estos términos. En algunos textos se distingue entre adecuaciones (como cambios menores) y adaptaciones (como modificaciones más profundas). En este informe se utiliza la palabra adecuaciones, ya que cuenta con tres grados (de acceso, no significativas y significativas) y resulta más útil, ya que permite pensar los apoyos pedagógicos como un continuo. Esto ayuda a evitar categorizaciones rígidas y favorece un enfoque más inclusivo y flexible.

CONTEXTO

Dentro de los lineamientos, objetivos y estrategias del [Plan de Desarrollo Educativo](#) de la ANEP para el período 2020 a 2024 es posible encontrar algunos referidos a la inclusión educativa y la mejora de la permanencia de los estudiantes que enfrentan barreras para el aprendizaje y la participación en el sistema de enseñanza formal. El lineamiento estratégico 1 propone “Ampliar el acceso, la retención, el egreso y mejorar el trayecto de todos los estudiantes en los diferentes ciclos de su formación, promoviendo aprendizajes de calidad”. Y dentro de él establece dos objetivos estratégicos: “Reducir las dificultades de acceso y mejorar la cobertura oportuna de niños en situación de discapacidad en edades de 6-11 años mejorando sus aprendizajes y continuidad educativa” y “Facilitar el acceso a educación media básica (EMB) de los estudiantes en situación de discapacidad”.

En nuestro país la información educativa sobre los niños, niñas y adolescentes con discapacidad no es sistematizada ni monitoreada regularmente. Sobre todo la referida a los estudiantes insertos en la educación común. Es decir, no existe un sistema de monitoreo que provea de información para saber cuántos son, qué características poseen y dónde se encuentran quienes presentan esta condición (INEED, 2021a).

El Ministerio de Educación y Cultura (MEC) incluyó ambos puntos en su [Plan de Política Educativa Nacional 2020-2025](#) (metas 4.2.1 y 4.2.2) y los complementó con la elaboración de una estrategia de trabajo a partir de la información recabada como indicador de logro. Además, planteó la meta de “Apoyo a alumnos con discapacidad” (4.2.3), con los indicadores fortalecimiento y optimización del tiempo de permanencia de los alumnos con discapacidad en los centros educativos de la ANEP y potenciación del programa de Educación Inclusiva del MEC como instancia asesora de centros educativos públicos y privados, especialmente en materia de accesibilidad en espacios educativos y en el DUA.

Asimismo, el 27 de octubre de 2022 el MEC aprobó un decreto donde se ratifica el [Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad](#) (MEC y MIDES, 2022). El artículo n.º 6 establece que “Para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de todas las personas, especialmente aquellas con discapacidad, las instituciones, centros y ámbitos educativos deberán promover la implementación de estrategias didácticas con las características del enfoque DUA, buscando asegurar el acceso de todo el estudiantado a los contenidos y objetivos de la propuesta educativa”.

De todas formas, según un estudio realizado por el programa EUROSociAL+ con la ANEP, para lograr la plena inclusión de las personas con discapacidad:

los maestros y maestras necesitan orientación y recursos para procurar las mismas oportunidades educativas y el éxito a todo el alumnado (Echeita y Ainscow, 2011; Durán y Giné, 2017). Necesitan además estrategias y herramientas básicas que les ayuden a transformar los diferentes escenarios de aprendizaje en auténticos espacios de oportunidades para todos, fomentando experiencias educativas de calidad para el desarrollo integral de cada persona (Forteza et al, 2017). Pero, también necesitan recursos para atender a la diversidad en el aula, coordinarse con otros profesionales y la colaboración de las familias (Alemany y Villuendas, 2004). ¿Por qué lo necesitan? La razón según Mel Ainscow es clara: en los docentes está la clave (EUROSociAL+, ANEP y Grupo Social ONCE, 2021, p. 21).

En el documento *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral* (ANEP, 2022) se pone en marcha una mirada sobre la evaluación de proceso desde una perspectiva de educación inclusiva, ya que aparece la concepción de “aula heterogénea”. Si bien esto no se observa de forma uniforme a lo largo del documento, de todas formas se incorpora la visión de que todos los estudiantes tienen distintos tiempos, ritmos y formas de aprender. Esto se percibe con mayor claridad en la competencia comunicación. Dicha competencia es la que establece la forma en la que el docente construye las propuestas de enseñanza y evaluación basándose en el concepto de accesibilidad, principio básico de la educación inclusiva.

En esta línea, en el año 2020 la ANEP aprobó un módulo de discapacidad para incluir en la Ficha Social Única del estudiante que será aplicada por el organismo en primaria y educación media públicas².

Este registro, si bien no está en funcionamiento hasta la fecha, permitirá contar con un instrumento único de registro para toda la ANEP, de modo de relevar datos que den a conocer la realidad de todo el sistema educativo, en concordancia con parámetros internacionales que habiliten la comparabilidad.

A su vez, el INEED viene aplicando desde el año 2017 un formulario de detección de estudiantes con necesidades educativas específicas³ en el marco de la prueba Aristas. Dicho instrumento se ha venido perfeccionando para lograr captar mejor las dificultades que tienen los estudiantes y ahondar en su caracterización y el conocimiento de sus realidades.

² Resolución 1859 del acta n.º 23 del CODICEN, del 21 de julio de 2021, disponible [aquí](#).

³ En este informe se hablará de necesidades educativas específicas debido a que es el término que utilizamos en los instrumentos aplicados en las pruebas Aristas y demás informes del Instituto. Sin embargo, no es intención del INEED desconocer la perspectiva de la discapacidad que centra el problema en el entorno y ámbito social, y pone el foco en las barreras para el aprendizaje y la participación y no en las dificultades educativas que presentan los estudiantes con discapacidad. Se reconoce que las dificultades se ubican por lo general en el sistema educativo para atender a la diversidad y no tanto en las deficiencias y limitaciones de los estudiantes con discapacidad (MEC y MIDES, 2022).

ANTECEDENTES DE ESTUDIOS EN EL INEED

A continuación, se detallan los estudios del Instituto en los que se tratan las temáticas de las necesidades educativas específicas y la discapacidad.

Temática	Fuente de datos	Productos del INEEd en los que se publicó la información
Necesidades educativas específicas	Aristas Primaria 2017	<i>Informe sobre el estado de la educación de Uruguay 2017-2018</i> (INEEd, 2019)
	Aristas Media 2018	
	Aristas Primaria 2020	<i>Informe sobre el estado de la educación de Uruguay 2019-2020. Tomo 2</i> (INEEd, 2021c)
	Aristas Media 2022	<i>Informe sobre el estado de la educación de Uruguay 2021-2022. Tomo 2</i> (INEEd, 2021c)
Discapacidad	Aristas Primaria 2020	<i>Aproximación a la identificación de alumnos con discapacidad en educación primaria</i> (INEEd y UNICEF, 2023)
	Aristas Media 2022	<i>Informe sobre el estado de la educación de Uruguay 2021-2022. Tomo 2</i> (INEEd, 2021c)
	Evaluación Red Mandela	<i>Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela</i> (INEEd, 2021b)
	Aristas Media 2020	<i>Trayectorias educativas de alumnos con discapacidad en Uruguay</i>

OBJETIVOS

OBJETIVO GENERAL

Explorar qué entienden los docentes de aula por adecuaciones curriculares y qué tipo de ajustes realizan los maestros⁴. Asimismo, se quiere conocer cómo se están adaptando los docentes al paradigma del DUA y si lo ponen en práctica.

OBJETIVOS ESPECÍFICOS

- Indagar cómo es el operativo dentro del centro educativo para realizar los ajustes razonables.
- Conocer si los docentes se sienten preparados para la aplicación del DUA y si lo aplican.
- Realizar una tipología de adecuaciones curriculares según necesidades educativas específicas.
- Explorar si se trabaja en equipo para hacer las adecuaciones o en forma aislada. Conocer si los maestros reciben orientaciones por parte de la Dirección General de Educación Inicial y Primaria.
- Conocer cómo se toman en cuenta las adecuaciones a la hora de la evaluación de los alumnos.

⁴ Conocer estas adecuaciones servirá como insumo para adaptar las pruebas de Aristas a los estudiantes con necesidades educativas específicas o discapacidad.

METODOLOGÍA

El trabajo implica un abordaje metodológico exploratorio de corte cualitativo. Se aplicaron entrevistas cognitivas a maestros de primaria (tercero o sexto) para conocer su visión y aplicación de los ajustes razonables. Asimismo, se realizó una revisión de las planificaciones para los casos que requieren adecuaciones y también observación de aula.

Las escuelas que se eligieron para realizar el campo fueron aquellas que figuraban en la base de datos de la prueba Aristas Primaria 2023 con más alumnos incluidos y que realizaban más adecuaciones curriculares. Asimismo, se controló por nivel socioeconómico del centro educativo y por región (Montevideo-interior) para captar la mayor variabilidad posible en la muestra. Luego, al contactar a los centros educativos, se les consultó en qué grado (tercero o sexto) tenían más niños incluidos y realizaban más adecuaciones curriculares. Esas fueron las aulas que se seleccionaron para estudiar. Como se mencionó, las bases de datos de alumnos y de maestros son de la última edición de Aristas Primaria, por lo que estos niños ya no están en tercero o sexto y los maestros pueden ser los mismos o no. Lo que se pretendió fue seleccionar centros educativos que tuvieran una tradición de inclusión.

ACTIVIDADES REALIZADAS PARA EL RELEVAMIENTO DE LA INFORMACIÓN

Se realizaron las tres técnicas propuestas:

1. observación de aula,
2. análisis de planificaciones y
3. entrevistas cognitivas.

TABLA 1

CARACTERÍSTICAS DE LAS ESCUELAS QUE PARTICIPARON EN EL ESTUDIO

Departamento	Tipo de escuela
1 Montevideo	Aprender
2 Montevideo	Urbana común
3 Montevideo	Aprender
4 Canelones	Privada (tiempo completo)
5 Montevideo	Tiempo completo
6 Maldonado	Urbana común
7 Artigas	Tiempo completo
8 Montevideo	Privada (tiempo completo)

Se planteó una estrategia de observación que se hiciera en dos momentos debido a dos razones. Por un lado, porque esta instancia genera una modificación en el ritmo cotidiano del aula, lo que puede condicionar lo que se quiere observar. Por otro, porque permite la posibilidad de preguntar sobre aspectos específicos de lo observado y volver a registrar lo que surja en entrevistas con referentes calificados (Milicic, Rosas, Scharager, García y Godoy, 2008; Müllegger y Chapman, 2024; Ramos-Rodríguez, Vásquez, Valenzuela Molina y Ruz, 2021; Seguel, Correa y de Amesti, 1999).

En este sentido, se diseñaron dos insumos para el registro de las instancias de observación y entrevista. Se propuso una planilla de registro de observación (Anexo 1) que se ajusta a las dimensiones que se desean relevar (Anexo 2). A su vez, se diseñó una pauta de entrevista (Anexo 3).

GUÍA DE CONCEPTOS UTILIZADOS EN EL INFORME

Educación inclusiva (González de Rivera Romero, Fernández-Blázquez, Simón Rueda y Echeita Sarrionandia, 2022)

Se entiende a la educación inclusiva como un proceso complejo y desafiante, que busca articular de manera equitativa los apoyos y recursos que promuevan la superación o reducción de las barreras que obstaculizan la permanencia, participación y logros de los estudiantes, especialmente de quienes se encuentran con mayor riesgo de exclusión.

Tipos de apoyos (González Landaburú, 2022)

Son los recursos y estrategias para promover el desarrollo, la educación, los intereses y el bienestar de una persona y mejorar su funcionamiento individual. Los apoyos pueden variar según su duración e intensidad:

- intermitentes, se refiere a las ayudas ocasionales, cuando la persona las necesita (pueden ser de intensidad alta o baja y pueden darse en periodos cortos);
- limitados, son las ayudas temporales hasta adquirir independencia;
- importantes, apoyo constante, es común en las personas semiindependientes, o
- profundos, alto nivel de apoyo en las actividades de la vida diaria, personas totalmente dependientes.

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA) (Griful-Freixenet, J., Struyven, Vantieghem y Gheysens, 2020)

Es un modelo teórico-práctico para la enseñanza que propone un diseño curricular flexible que promueve la conexión entre los estudiantes y los diferentes componentes curriculares. Su objetivo es reducir las barreras teniendo en cuenta los ritmos y estilos de aprendizaje de cada estudiante de manera de que todos tengan las mismas posibilidades de acceder a los conocimientos.

El modelo abarca tres principios básicos: múltiples medios de representación (presentar la información y el contenido de diferentes maneras); múltiples medios de acción y expresión (diferenciar las formas en que los estudiantes pueden expresar lo que saben), y múltiples medios de compromiso (estimular el interés y la motivación por el aprendizaje).

Se estructura en la idea de que el centro de atención es el entorno de aprendizaje, más que cualquier estudiante en particular. En este sentido, se promueve la idea de anticiparse a las necesidades de todos los alumnos incorporando modificaciones desde el principio.

Los tres principios del DUA sientan las bases del enfoque y en torno a ellos se construye el marco práctico:

- “Principio I. Proporcionar múltiples formas de representación de la información y los contenidos (el qué del aprendizaje), ya que los alumnos son distintos en la forma en que perciben y comprenden la información.
- Principio II. Proporcionar múltiples formas de expresión del aprendizaje (el cómo del aprendizaje), puesto que cada persona tiene sus propias habilidades estratégicas y organizativas para expresar lo que sabe.
- Principio III. Proporcionar múltiples formas de implicación (el porqué del aprendizaje), de forma que todos los alumnos puedan sentirse comprometidos y motivados en el proceso de aprendizaje.
- Los tres principios del DUA indican que es necesario que los docentes ofrezcan al alumnado un amplio rango de opciones para acceder al aprendizaje” (Pastor, Serrano y Zubillaga del Río, s. f., p. 19).

El primer principio del DUA parte de la idea de que los alumnos son diferentes en la forma en que perciben y comprenden la información que se les presenta. Por ejemplo, aquellos que tengan una discapacidad sensorial, dificultades de aprendizaje (dislexia) o diferencias lingüísticas o culturales, pueden necesitar maneras distintas de abordar los contenidos. Otros, simplemente, captarán mejor la información con medios visuales o auditivos que con el texto impreso. Por ello, no hay un medio de representación óptimo para todos los estudiantes, por lo que es fundamental proporcionar múltiples opciones al ofrecer la información.

El segundo principio establece que no existe un modo único de realizar una tarea o de expresar un aprendizaje que sea óptimo para todos los alumnos. Por eso, en la práctica docente es preciso proporcionar diferentes opciones para llevar a cabo las tareas de aprendizaje y la forma de expresar que se han alcanzado.

El tercer principio se enfoca en el componente emocional, que es un elemento crucial en el aprendizaje que se pone en evidencia al ver las diferencias en lo que motiva a los estudiantes o en la manera en que se implican para aprender. A unos les motiva lo novedoso o la espontaneidad, mientras que otros prefieren los procesos rutinarios. Hay alumnos que se concentran mejor cuando trabajan solos; en otros casos, prefieren trabajar en grupo. Por ello, es importante dar opciones o variar las dinámicas, de modo que todos puedan implicarse según sus preferencias.



Organizar a los estudiantes por niveles es una estrategia enmarcada dentro del DUA. Pretende que todos los niños estén expuestos a una misma propuesta de aula, pero que esté adaptada a los niveles y características que necesita cada uno.

Ajustes razonables (ONU, 2006)

La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad de la ONU entiende por ajustes razonables a “las modificaciones y adaptaciones necesarias y adecuadas que no impongan una carga desproporcionada o indebida, cuando se requieran en un caso particular, para garantizar a las personas con discapacidad el goce o ejercicio, en igualdad de condiciones con las demás, de todos los derechos humanos y libertades” (ONU, 2006, p. 5).

Adaptación (González Landaburú, 2022)

Las adaptaciones son cambios al diseño o la administración originales de la actividad curricular para aumentar el acceso a esta. Dependiendo de las circunstancias de aplicación y los fines de la actividad, así como de las características individuales, esas adaptaciones podrían incluir cambiar el contenido o la presentación de los ítems de la prueba, cambiar las condiciones de administración o cambiar los procesos de respuesta.

Adecuación de grado 1 o de acceso (Constante y Miniguano, 2019)

“Facilitan el acceso al currículo, a través de recursos materiales específicos o modificaciones en las condiciones de interacción con los elementos del currículo. Están dirigidas a estudiantes con necesidades educativas especiales asociadas a una discapacidad, sobre todo, visuales, auditivas y motoras” (Constante y Miniguano, 2019, p. 14).

Adecuación de grado 2 o no significativa (Constante y Miniguano, 2019)

“Son las que se realizan en los diferentes elementos de la programación diseñada⁵ para todos los alumnos de un aula o ciclo, para responder a las diferencias individuales, pero que no afectan prácticamente a las enseñanzas básicas del currículo oficial” (Constante y Miniguano, 2019, p. 14).

Adecuación de grado 3 o significativa (Constante y Miniguano, 2019)

“Modificaciones que se realizan desde la programación y que implican la eliminación de algunas de las enseñanzas básicas del currículum oficial: objetivos, contenidos y/o criterios de evaluación. Se realizan generalmente con los estudiantes que tienen discapacidad intelectual y que requieren apoyo continuo y permanente para su aprendizaje. Se precisa reformular los objetivos, ajustar, desagregar y/o agregar contenidos de los sílabos o programas analíticos. Además, se requiere adecuaciones importantes a la secuenciación, la metodología y la evaluación de los resultados de aprendizaje” (Constante y Miniguano, 2019, p. 15).

⁵ La programación diseñada es la planificación elaborada por el docente. Son modificaciones que contemplan las diferentes necesidades educativas específicas, pero no cambian los objetivos de aprendizaje ni la planificación.

Modificación (González Landaburú, 2022)

Son cambios que transforman el constructo sometido a evaluación, incluyendo el contenido de la prueba o las condiciones de evaluación, para obtener una medida razonable de un constructo algo diferente, pero apropiado para los examinandos designados.

RESULTADOS A PARTIR DE LA SISTEMATIZACIÓN DE LA INFORMACIÓN

PROCEDIMIENTO DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO PARA REALIZAR LOS AJUSTES RAZONABLES

Por lo general, los equipos docentes entrevistados que trabajan en el ámbito público comentan que no hay sistematización de la información sobre niños con discapacidad en GURI. Tampoco sobre las dificultades que tuvieron en años anteriores ni si tienen diagnóstico o qué ajustes fueron utilizados. Se destaca que no hay un espacio específico para registrar adecuaciones, sino que lo relativo al tema, cuando se realiza, se plantea en observaciones:

“Este año está mejor [un niño] con respecto al año pasado, por lo que he hablado con maestras anteriores” (maestra de escuela común urbana).

Generalmente, las planificaciones son realizadas en conjunto con los maestros que comparten el mismo nivel. Los comentarios de los entrevistados dan a entender que cada año se vuelve a empezar con respecto a cómo ajustar materiales y contenidos en función de los tipos de dificultades que presenten los niños:

“A veces ella [maestra paralela] me dice: ‘traje esta adaptación, fíjate si te sirve para tu grupo’, [...] entonces nos complementamos” (maestra de escuela común urbana).

En algunos casos se coordinan con la familia encuentros que pueden devenir en un trabajo de compromiso con ambas partes, pero esto no siempre sucede.

En una entrevista surge que se utilizan las pruebas estandarizadas sugeridas por Primaria como evaluación continua. No es algo específico que se utilice con los alumnos con necesidades educativas específicas o discapacidad, sino que se hace con todo el grupo. Funciona como un insumo para identificar las dificultades de los niños y planificar estrategias específicas según las dificultades. Se comenta que esta información se ingresa en “observaciones” y sirve para llevar un registro del alumno en GURI.

En los centros educativos privados que participaron en las entrevistas, al comienzo del año los maestros y el equipo interdisciplinario de cada colegio, compuestos por psicopedagogos, psicólogos y maestros de apoyo, trabajan sobre las situaciones que tendrán en sus clases, sus necesidades y las adecuaciones que ya han funcionado. Si bien este equipo intercambia con los maestros de un mismo nivel posibles ajustes en función de necesidades específicas, cada docente construye su propia planificación:

“Las adecuaciones las conversamos con la psicopedagoga y la psicóloga. A principio de año ellas nos informan sobre los niños que vamos a tener y nos cuentan de sus dificultades. A partir de las dificultades nos dan sugerencias para trabajar con ellos, nosotras a partir de eso hacemos las adecuaciones. A veces compartimos las adecuaciones con la otra maestra del mismo grado” (maestra de escuela privada de tiempo completo).

Este trabajo en conjunto provoca una sensación de respaldo en los maestros. Esto es una diferencia importante con los centros públicos ya que, según las entrevistas, no se cuenta en ese sector con recursos humanos de este tipo.

Considerando que las prácticas de educación inclusiva requieren de coordinación y planificación, la sistematización de información sobre los casos e intervenciones es sustantiva. Sin embargo, se identificó que en el ámbito público en general dicha sistematización no se realiza, por lo que dificulta la implementación de este modelo. Esto tiene impacto en los niños que lo requieren ya que, según surge en las entrevistas, no se cuenta a principio de año con la información sobre dificultades o estrategias que han funcionado años anteriores en esos alumnos y lleva más tiempo identificarlas, aplicarlas y ver los efectos. Los maestros comentan que los avances se perciben, pero que esto sucede en el segundo semestre, debido a que cada año hay que comenzar de nuevo con la identificación de dificultades y la aplicación de estrategias individualizadas.

La sistematización de la información sobre alumnos con discapacidad es esencial para los centros educativos por diversas razones, tanto en términos de la gestión educativa como de la implementación de prácticas inclusivas eficaces. Una de las ventajas de contar con información sistematizada es que aporta en la mejora de las decisiones pedagógicas. La recopilación y organización sistemática de la información permite que los docentes tengan acceso a datos precisos sobre las características, necesidades y avances de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas específicas. Según Ainscow, Booth y Dyson (2006), la toma de decisiones pedagógicas basada en datos concretos y actualizados facilita la personalización de las estrategias de enseñanza y la asignación adecuada de los recursos educativos. Esto promueve un entorno inclusivo donde cada alumno recibe el apoyo necesario para su desarrollo académico y personal.

Asimismo, la información sistematizada sobre alumnos con discapacidad o necesidades educativas específicas también facilita la colaboración entre la comunidad educativa: docentes, especialistas, familias y otros profesionales. Esto es clave para la creación de una red de apoyo que favorezca la inclusión de todos (Florian y Black-Hawkins, 2011).

El monitoreo de los avances de los alumnos es muy importante para adaptar las estrategias educativas a sus necesidades. Según Mittler (2000), la sistematización de la información permite que los docentes realicen un seguimiento detallado de las intervenciones, identifiquen las áreas que requieren ajustes y valoren la efectividad de las estrategias implementadas. Esta práctica mejora los resultados educativos y asegura que todos los niños puedan alcanzar su máximo potencial.

Por otra parte, los centros educativos con sistemas de información eficientes pueden gestionar de mejor manera los recursos, como adecuaciones curriculares, materiales especializados y tecnología de apoyo. La recopilación sistemática de información sobre las necesidades de los alumnos con discapacidad o necesidades educativas específicas ayuda a los centros a prever los ajustes razonables y asegurarse de que los recursos estén disponibles de forma oportuna. Una gestión eficiente de la información mejora el uso de los recursos dentro de un entorno educativo inclusivo.

FORMACIÓN DOCENTE EN DUA Y SU APLICACIÓN EN LAS AULAS

Una de las dimensiones observadas es el contexto en el que se proponen las tareas. Esta dimensión es importante si se tiene en cuenta la definición del DUA planteada anteriormente. Se pone foco en ella porque el contexto de aplicación, explicación e intercambio inicial, cuando se propone una actividad, puede ser determinante para la disposición y motivación de los alumnos a realizarla.

Cómo están dispuestas las sillas y mesas en el salón puede ser una barrera o un facilitador para la compensación de las dificultades específicas que puede presentar un niño al momento de entender y realizar una tarea. Por ejemplo, si están colocadas para trabajar en grupo o si el niño con necesidades educativas específicas está sentado cerca de la maestra o con un compañero con el que trabaja de forma colaborativa, seguramente no será lo mismo que si se encuentra sentado de forma aleatoria y para trabajar en solitario. Asimismo, la adecuación del mobiliario a determinadas características específicas de algunos estudiantes puede ser otro factor facilitador del aprendizaje y de la experiencia educativa dentro de un centro⁶:

“No se sientan siempre así, en los talleres se sientan en grupos por niveles. Ahora quedaron en U para hacer lecturas” (maestra de escuela urbana común).

También se observó en varios centros que existían carteleras con información trabajada en clase como forma de refrescar información, de ayuda memoria.

El contexto de aplicación, la explicación y el intercambio inicial son factores determinantes en la motivación y disposición de los alumnos. A través de estos elementos, los docentes pueden crear un entorno de aprendizaje que favorezca la conexión con los intereses y necesidades de los estudiantes, aumente su confianza y establezca expectativas claras (Vygotsky, 1978).

Respecto a este aspecto se encontraron tres modalidades: i) cuando hay actividades diferenciadas por niño, los maestros, por lo general, explican las tareas sin adecuación a toda la clase y luego se acercan al alumno que requiere adecuación para explicarle específicamente; ii) en contextos donde la distribución de actividades es por niveles, los maestros plantean por grupo cada propuesta y, luego de haberle explicado a los grupos

⁶ A modo de ejemplo, en un centro privado se observó que un niño con trastorno por déficit de atención e hiperactividad (TDAH) contaba con un banco especial que le permitía el movimiento constante.

diferenciados, vuelven a pasar por los equipos para hacer seguimiento y colaborar en caso de que se precise, y iii) situaciones en las que, incluso si hay niños que requieran cierta adecuación, los maestros no entregan actividades con ajustes. En este último caso, estos alumnos permanecen en el aula sin realizar la actividad.

En las observaciones y entrevistas, lo más cercano al DUA que surgió fue el trabajo con niveles por áreas. Estas experiencias fueron observadas tanto en centros privados como en públicos. En algunos casos dentro del mismo salón y en otros se reorganizan todas las clases y se arman nuevos grupos en función del nivel de los niños. Quienes lo aplican son maestros que realizaron su formación hace menos tiempo o han actualizado su formación y saben qué es el DUA e intentan llevarlo a cabo. Los niveles que se plantean pueden contemplar lo que se espera para el nivel, para niños con altas capacidades y para quienes tengan dificultades para aprender. El trabajo por niveles contempla adecuaciones de tareas, la diferencia es que en estos dispositivos de aprendizaje el ajuste curricular no está centrado en niños individualizadamente, sino en grupo. A su vez, se identificó una experiencia donde hay distintas adecuaciones por nivel.

A pesar de esto, plantean que lo que generalmente hacen son ajustes específicos:

“Trabajo en tres niveles: ‘Tero’, los de nivel más bajo; ‘Ñandú’, los que tienen el nivel acorde al grado o más alto, y ‘Carpincho’ son el resto de la clase” (maestra de escuela urbana común).

De todos modos, insisten en la necesidad de tener mayor formación al respecto, así como en lo relacionado con dificultades específicas de aprendizaje.

En términos generales, todos los maestros entrevistados manifiestan que si bien consideran que el DUA es lo que debería estar implementándose, se necesita más formación y herramientas para que sea aplicable. Las dos maestras de los centros privados manifestaron que están formadas en DUA, una de ellas porque la institución brindó dos talleres con expertos internacionales en el tema y la otra por formación autogestionada. La formación en DUA parece ser para el resto de los entrevistados un gran deber para su práctica cotidiana.

En las entrevistas y las observaciones de aula realizadas en este estudio se pueden encontrar, al menos, tres situaciones. En primer lugar, aquellos equipos docentes que tienen conocimiento en profundidad sobre el DUA y un equipo interdisciplinario que permite considerar la heterogeneidad de cada aula y proponer actividades que contemplen esta diversidad de formas de aprender. Un segundo caso, en el que los maestros han oído hablar del DUA, pero no tienen ni herramientas ni un contexto educativo que les permita implementarlo. Y, por último, una tercera situación en la que tampoco se implementa el DUA, pero sí se ajustan las actividades a cada alumno con necesidades educativas específicas.

TIPOLOGÍA DE AJUSTES RAZONABLES SEGÚN NECESIDADES EDUCATIVAS ESPECÍFICAS

En este apartado se sistematizan los ajustes observados en función de dos dispositivos de aprendizaje: ajustes curriculares a niños y diseño curricular por nivel. Según el paradigma del DUA, lo más adecuado es brindar los contenidos de una forma que sean accesibles a todos los alumnos. Las adecuaciones curriculares son específicamente para aquellos que a través del DUA aún no acceden a los contenidos. El trabajar por niveles está contemplado dentro del DUA, por lo que sería una práctica recomendada.

En la tabla 2 se presenta una categorización por referencias en función de si lo que se describe es un apoyo (●)(1), una adecuación (▲)(2), una modificación (■)(3) o puede ser parte del DUA (+)(4). Algunos ajustes, si se hacen aislados, pueden ser una adecuación. Pero si se dan en un contexto determinado, pueden ser parte del DUA.

TABLA 2

SISTEMATIZACIÓN DE AJUSTES RAZONABLES OBSERVADOS

●(1) Apoyo ▲(2) Adecuación ■(3) Modificación +(4) DUA

ADECUACIÓN EN FUNCIÓN DE CADA NIÑO

Ajustes en el espacio de aula	Ajustes al momento de plantear consignas	Ajustes de actividades específicas
<p>+(4) Agenda de las actividades a realizar en la jornada, en pizarrón</p> <p>+(4) Disposición de mesas y sillas en ronda mirando todos al frente (pizarrón, pantalla, maestro)</p> <p>+(4) Evitar ruidos y exceso de movimiento dentro del salón</p> <p>▲(2) En caso de discapacidad visual se los sienta adelante en el salón</p> <p>▲(2) Cuando hay dificultades en la atención o demasiado movimiento se sienta a esos niños cerca del maestro</p> <p>▲(2) Niño con TDAH tiene un banco al que se le mueve el asiento (permite el movimiento y mejora su atención)</p>	<p>+(4) Repaso de temas: activación de conocimientos previos</p> <p>+(4) Se repite para recordar la consigna varias veces</p> <p>+(4) El maestro va por los lugares supervisando</p> <p>■(3) Se trae material impreso o si se trabaja en el pizarrón se hacen dos propuestas diferentes</p> <p>▲(2) Permite el uso de la computadora para algunos niños</p> <p>▲+(2 y 4) Se proponen distintos medios para plantear consigna: textos, audiovisual, dibujos, materiales concretos</p> <p>●(1) En caso de que lo requiera el niño, puede usar auriculares tanto para concentrarse mejor como para disminuir ruidos</p> <p>▲■(2 y 3) Se arman carpetas en plataformas web (CREA) específicas para el niño con necesidades educativas específicas</p>	<p>▲■(2 y 3) Se adapta al nivel que el niño puede llegar</p> <p>▲■(2 y 3) Con dibujos y pictogramas</p> <p>▲■(2 y 3) Oralidad, pero a veces cuando se trabaja con matemática, escritura, geometría, se adapta a cada nivel</p> <p>▲■(2 y 3) En el caso de presentar propuestas diferentes, trabajan de forma individual para que no se frustren</p> <p>▲■(2 y 3) En caso de que no sepa leer se le proporcionan audiolibros</p> <p>▲+(2 y 4) Textos más breves</p> <p>▲+(2 y 4) Letra en imprenta mayúscula</p> <p>▲+(2 y 4) Se trabaja con material concreto (masa, dinero de juguete, juegos de mesa) para trabajar numeración</p> <p>■●(3 y 1) Ajustar al interés del niño, hacerlo más atractivo</p> <p>+(4) Hay distintos dispositivos para registrar la información (esquemas, papelógrafos, pizarrón)</p> <p>+(4) Se utilizan tickets de salida con preguntas como "¿qué aprendimos hoy?"</p> <p>■(3) <i>Ejemplo de química:</i> se trabaja con los estados del agua Los niños deben registrar en una tabla las temperaturas a las que el agua fue cambiando de estado A la niña que requiere adecuaciones se le pidió que dibujara los tubos de ensayo</p>

TRABAJO POR NIVELES

Ajustes en el espacio de aula	Ajustes al momento de plantear consignas	Ajustes de actividades específicas
<p>+(4) Agenda en el pizarrón de las actividades a realizar en la jornada</p> <p>+(4) Sienta a niños que tienen necesidades educativas específicas con niños sin necesidades educativas específicas para promover el trabajo colaborativo</p> <p>▲+(2 y 4) La organización de la clase se da en función de los grupos de cada nivel</p> <p>▲+(2 y 4) Estrategia de "Quiebre de aula": se divide a la clase en dos entre quienes requieren materiales concretos para acceder al aprendizaje y quienes trabajan bien con abstracción</p> <p>●(1) Uso de pausas activas (coreografías de 3 minutos)</p>	<p>+(4) Repaso de temas: activación de conocimientos previos</p> <p>+(4) Se proponen distintos medios para plantear consignas: textos, audiovisual, dibujos, materiales concretos</p> <p>+(4) Para poder llamar la atención de estudiantes se observó el uso de estrategias como, por ejemplo, tocarse una parte del cuerpo (por ejemplo, la nariz) si están escuchando al maestro</p> <p>▲+(2 y 4) Se realiza la explicación en cada grupo y si en algún caso en particular no queda claro, se explica individualmente integrando a los demás del grupo</p>	<p>▲+(2 y 4) En algunas ocasiones se trabaja por nivel y otras veces pone uno de alto nivel y uno de bajo nivel para que se complementen (apoyo entre pares)</p> <p>▲+(2 y 4) Se trabaja el mismo tema con distintas actividades en función de la complejidad y dificultad</p> <p>▲(2) Al trabajarse por nivel las adecuaciones que predominan son de acceso</p> <p>▲(2) <i>Ejemplo de literatura:</i> un único cuento para todos Nivel más bajo: ordenar imágenes en función de la historia Nivel intermedio: ordenar frases en función de historia Nivel alto: identificar frases verdaderas y falsas</p>

FORMA EN QUE SE TRABAJA EN LOS AJUSTES RAZONABLES DENTRO DEL CENTRO EDUCATIVO

Con respecto a las entrevistas en el ámbito público, algunos docentes manifiestan que reciben orientaciones para la adecuación por parte del director del centro educativo. Se repite en casi todas las entrevistas que el trabajo en conjunto que sucede con sistematicidad es con los otros maestros del nivel (maestros paralelos). Esto no es registrado en un sistema informático, sino que se intercambia informalmente. Las planificaciones, en algunos casos, las realizan en Google Drive. También se menciona a los maestros itinerantes o de apoyo, pero esta labor es por tiempo acotado: generalmente los docentes convocan a estas figuras al principio de año cuando identifican que alguien puede necesitarlas. En más de una oportunidad este rol se incorpora en el trabajo con el maestro y el niño en el segundo semestre del año, mientras tanto los maestros aplican las estrategias que tienen a su alcance.

Si bien se reconoce como fundamental el trabajo con equipos técnicos por fuera del centro educativo, se resalta que pocas veces se coordinan entre los docentes y las intervenciones específicas particulares (psicología, psicomotricidad, psiquiatría, psicopedagogía).

La experiencia relatada de los dos centros privados es que hay equipos interdisciplinarios en cada institución. Ambos colegios cuentan con un departamento de apoyo que, según lo que se observa y relata en las entrevistas, trabajan con los niños, con el equipo docente y con las familias. De todas formas, promueven que las familias profundicen con apoyos particulares y los equipos de cada centro educativo coordinan con estos técnicos especializados.

Las dos maestras entrevistadas de los centros educativos privados cuentan con estudios de posgrados en dificultades de aprendizaje, esto les permite tomar decisiones en relación con los ajustes y la aplicación del DUA. De todas maneras, coordinan con los equipos de estos departamentos interdisciplinarios para el abordaje de casos puntuales y para la profundización en temas específicos por parte de todo el equipo docente de los centros educativos.

CÓMO SE TOMAN EN CUENTA LOS AJUSTES RAZONABLES A LA HORA DE LA EVALUACIÓN

En este apartado se consideran dos instancias vinculadas a las evaluaciones. En primer lugar, se detalla cómo se evalúan las actividades con ajustes que se ofrecen cotidianamente a los estudiantes. En segundo lugar, se describe el uso de algunas pruebas estandarizadas en relación con los ajustes y aprendizajes de niños con necesidades educativas específicas para saber cómo las usan y aplican y si son una herramienta potencial en las adecuaciones. Cuando en las aulas se proponen actividades que tienen adecuaciones, tanto si son de acceso como de contenido, se pudo observar que aplican los siguientes procedimientos:

- se evalúa igual pero una actividad de menor nivel: por ejemplo, cuando en matemática se propone suma de fracciones, a estos alumnos se les propone una cuenta más sencilla y lo que se evalúa es si pueden sumar fracciones al igual que sus compañeros, o
- se evalúa si puede hacer la misma actividad, pero con otro soporte, por ejemplo, un niño con dificultades en motricidad fina hace que su letra sea ilegible, por lo que se le da la opción de usar su computadora; la actividad de comprensión lectora se hace igual y puede ser evaluada en igualdad de condiciones que los demás.

En el caso de alumnos con diagnósticos definidos, los equipos docentes parecen ya saber qué dimensiones del aprendizaje se pueden potenciar y plantean objetivos claros como, por ejemplo, que pueda adquirir determinada operación matemática o que pueda escribir su nombre. La evaluación sobre si lo que el niño incorporó fue suficiente y, por lo tanto, puede avanzar de nivel depende, según lo sistematizado en la consultoría, de los objetivos que haya planteado el equipo docente.

También se observó en un centro educativo que había niñas que no estaban incorporando los conocimientos que se esperan para el nivel y la solución encontrada fue la derivación a escuela especial. Se constató en este caso particular que la maestra no hacía ninguna adaptación ni trabajo específico con estas alumnas, simplemente concurrían al aula para socializar, porque en la entrevista la maestra dijo que no les hacía adecuaciones porque “no entendían” y que estaban esperando el pase a escuela especial:

“Las hago trabajar en equipo, los compañeros trabajan con ellas, les explico un poco más, pero el tema es que vos les terminás de explicar y ya al ratito no se acuerdan más de nada, no saben nada, apenas escriben el nombre” (maestra de escuela de tiempo completo del interior).

Los maestros comentan sobre su experiencia con las pruebas SEA+ (Sistema de Evaluación de Aprendizajes) de la ANEP, las cuales aplican a todo el grupo junto, sin distinción de necesidades educativas específicas. Estas pruebas no son obligatorias, pero su aplicación es sugerida por la inspección como deseable. Si bien no contemplan las adecuaciones planteadas en la tabla 2, son adaptativas. Esto quiere decir que las preguntas que se presentan a cada alumno dependen de cómo va respondiendo a las anteriores: si responde preguntas difíciles, se le presentan preguntas algo más difíciles, si no las responde, se baja el nivel de dificultad. De esta manera, se logra medir el desempeño de cada alumno con el menor error posible en relación con el marco de la prueba. Dada esta característica, parece adecuarse al caso mencionado anteriormente: estas pruebas permiten a los maestros identificar adecuadamente el nivel de desempeño de un niño con necesidades educativas específicas, siempre y cuando la única adaptación que el alumno requiera sea en el nivel de dificultad.

La intención de mostrarles y realizar las ediciones anteriores de las pruebas, según relatan algunos maestros, es para familiarizar a los alumnos con las instancias de evaluación que son diferentes a las instancias de aula cotidiana. En el discurso de algunos maestros surge que muchas veces es difícil para los niños tomar contacto con una prueba por primera vez

en el mismo momento que se la está aplicando. Para evitar que el primer contacto de los niños con este tipo de evaluaciones sea en el mismo momento que se administra la prueba, en algunos casos, se les plantean las ediciones de años anteriores. También se menciona en las entrevistas que a algunos niños se les aplican pruebas SEA+ de niveles más bajos, por ejemplo, en vez de hacer la prueba de tercero, hacen la de segundo.

Se insiste en que existen niños con alguna necesidad educativa específica que se benefician de un adulto que acompañe la lectura o de que el texto esté en formato de audio porque en algunos casos extremos hay alumnos que llegan a sexto y no saben leer. En muchas ocasiones, en el contexto de aplicación de una prueba se deja que compañeros les lean el texto, la pregunta y las posibles respuestas a niños que no saben leer, pero quienes marcan la respuesta son los evaluados. Luego se observan todos los errores entre toda la clase y se analizan entre todos para explicarles dónde está el error. No se realizan acciones específicas con quienes presentan necesidades educativas específicas, se hace una puesta en común de los errores y respuestas correctas entre todos.

Hay otras pruebas, como el [Desafío Bebras](#), una iniciativa internacional de la Universidad de Vilna (Lituania) que promueve el pensamiento computacional. Busca promover la resolución de problemas, la colaboración, la creatividad y el pensamiento crítico en clase. Esta prueba es evaluada por un maestro como sencilla, basada en problemas cotidianos que permiten ver qué estrategias usan para solucionar los problemas. Los equipos docentes traen este ejemplo como una prueba que no genera una situación de ansiedad por el tipo de evaluación y cómo se les presenta a los alumnos.

Esta prueba surge en 2004 en Lituania y en 2020 Uruguay, a través de Ceibal, participa por primera vez. Se realiza a estudiantes de primero a noveno de educación básica integrada, en cinco categorías según su grado. Se aplicó en noviembre de 2024, en ese momento cada participante podía completar el desafío en clase. La aplicación se realiza en la plataforma SEA.

Desde Ceibal, se motiva a los docentes a incluir el Desafío Bebras en su práctica durante todo el año. Para ello pone a disposición actividades y espacios de formación y de intercambio para que puedan integrar esta iniciativa en el aula.

SUGERENCIAS PARA LA ADECUACIÓN DE LAS PRUEBAS DE ARISTAS

Tanto en la literatura utilizada para este informe, así como en las entrevistas y las observaciones realizadas, se entiende que los ajustes, en este caso para el contexto de aprendizaje, tienen efecto si los alumnos y el equipo docente tienen contacto sistemático con la herramienta. En el caso de Aristas, que tiene un momento específico de aplicación, las adecuaciones pueden no ser útiles si los evaluados no las han realizado previamente. En función de esto, se sugieren las siguientes adecuaciones para la evaluación nacional de logros.

Contexto de aplicación

En caso de que el niño esté familiarizado con realizar actividades en lugares tranquilos, se puede sugerir un espacio diferenciado.

Poder considerar más tiempo para realizar las pruebas.

Ofrecer a los maestros la posibilidad de insumos audiovisuales sobre lo que es Aristas, de modo que se puede trabajar con antelación. También pueden hacer pruebas similares para que los niños estén familiarizados con el contexto de evaluación y el tipo de actividades que se aplican.

Planteo de consigna

Se sugiere que la prueba pueda disponer de, al menos, una versión con letra mayúscula impresa.

La posibilidad de que las consignas puedan ser leídas facilita el acceso a aquellos niños que, si bien comprenden y razonan sin problema, tienen dificultades para leer y les genera frustración. Esta posibilidad puede ser a través de una persona leyendo o de un *software* lector de pantalla.

Adecuaciones de las actividades

En este sentido, lo que se plantea es poder evaluar los mismos contenidos, por lo que se propone que en función de las respuestas de cada alumno las pruebas se vayan complejizando. En el caso de que las actividades no puedan ser realizadas por el niño, se pueden ofrecer actividades del nivel máximo alcanzado y, en todo caso, se puede pasar a otra dimensión a evaluar. Asimismo, sería necesario que esta prueba adaptativa sea acompañada de las estrategias mencionadas anteriormente respecto a las adecuaciones que pueda requerir.

REFLEXIONES FINALES

Este estudio tuvo la finalidad de explorar la aplicación del DUA y las estrategias de adecuación que se trabajan en las aulas cotidianamente. Debido a que su finalidad no ha sido que sea generalizable a todo el universo, las conclusiones que aquí se exponen son solo exploraciones del tema.

Como principales hallazgos del estudio se encontró que la mayoría de los docentes entrevistados no se siente preparado para la aplicación del DUA. Algunos ni siquiera saben de qué se trata, otros, si bien tienen noción del concepto, no saben cómo aplicarlo y otros realizan tímidos intentos de ponerlo en práctica. Las adecuaciones se dan en algunas aulas, en otras, si bien hay estudiantes que lo necesitan, no se realizan.

Según se pudo observar en los centros educativos a los que se visitó, la formación de los docentes en la temática es un debe, así como también en los recursos que se les brindan para atender a la diversidad en el aula, aspectos que según el estudio realizado por EUROsociAL+ con la ANEP (2021) son claves en la inclusión.

Los centros privados entrevistados son los que están en mejor situación, ya que las maestras están formadas en DUA y dificultades de aprendizaje. Además, cuentan con apoyos institucionales varios: psicopedagogos, maestros de apoyo, psicólogos, recursos económicos y familias que les pueden brindar apoyo profesional fuera del aula para complementar el aprendizaje de los estudiantes dentro del centro educativo.

La información sobre las fortalezas y dificultades de los alumnos en el sistema público no está sistematizada y no se transfiere año a año, salvo que los docentes sean conscientes de la importancia de ello y lo transmitan en forma oral o escrita (papel) al próximo docente a cargo.

Es importante que en la plataforma GURI se registre la información sobre estrategias de trabajo utilizadas con los alumnos con discapacidad o necesidades educativas específicas para que el próximo docente disponga de esta información al año siguiente. Asimismo, la sistematización de datos sobre niños con discapacidad no solo mejora la gestión, sino que proporciona una base sólida para el desarrollo de políticas educativas inclusivas. Según UNESCO (2005), las políticas inclusivas requieren evidencia concreta para su diseño y evaluación. La información sistematizada permite a los responsables de políticas comprender mejor las necesidades y desafíos que enfrentan los alumnos con discapacidad, lo que resulta en decisiones más fundamentadas y efectivas para garantizar el acceso a una educación de calidad.

Finalmente, la sistematización de la información sobre niños con discapacidad es fundamental para garantizar que los centros educativos cumplan con los derechos de los alumnos según las normativas nacionales e internacionales. La Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad (ONU, 2006) establece que los sistemas educativos deben ser inclusivos y adaptarse a las necesidades de todos los alumnos. La información organizada facilita el cumplimiento de estas normativas, asegurando que se ofrezca una enseñanza accesible y de calidad a los estudiantes con discapacidad.

De las aulas observadas, las que se acercan más a un aula inclusiva son las que trabajan por niveles, ya que esta metodología se enmarca en el DUA.

Si se observa un material diseñado para los docentes por EUROsociAL+ y ANEP, se hallan algunos indicadores que ayudan a saber si las aulas son inclusivas o no. Uno de ellos es “la clase se planifica teniendo en cuenta a todos los estudiantes” (EUROsociAL+ et al., 2021, p. 20). Esto implica que las actividades de aprendizaje tengan en cuenta los intereses y las experiencias de los alumnos, se utilicen diferentes métodos de enseñanza y los estudiantes entiendan los objetivos de las actividades planteadas. Asimismo, otro de los indicadores que pudo verse reflejado en las clases observadas fue el siguiente: “se anima a los estudiantes a ayudarse unos a otros en su aprendizaje” (EUROsociAL+ et al., 2021, p. 20). Es decir, la disposición de los asientos promueve la interacción entre los alumnos, se fomenta el trabajo entre pares o en grupo donde se apoyan unos a otros para alcanzar los objetivos deseados.

Asimismo, otro de los indicadores que pudo observarse en las aulas fue el adaptar el sistema de evaluación al progreso de los alumnos. La premisa sería asegurar que se respete la diversidad, incluso dentro de un sistema de evaluación oficial unificado. Específicamente, se observó que las evaluaciones estandarizadas se utilizaban muchas veces para promover el aprendizaje. Se trabajaba con los resultados de las pruebas para comprender errores y reafirmar aciertos.

Los ajustes razonables son muy importantes para los estudiantes con discapacidad, sobre todo en los contextos de evaluación y aprendizaje, ya que representan un derecho en cuanto a la equiparación de oportunidades, lejos de significar privilegios para algunos estudiantes.

Si bien se pudieron observar realidades muy distintas en las aulas visitadas, se puede concluir que, salvo excepciones, los docentes adaptan algunos contenidos o utilizan algunas metodologías que intentan acercarse a las aulas inclusivas. De todas formas, queda mucho trabajo por hacer.

ANEXOS

ANEXO 1. PAUTA DE OBSERVACIÓN

FECHA:	DEPARTAMENTO:	CENTRO EDUCATIVO:	GRADO:
HORA DE COMIENZO:	HORA DE FINALIZACIÓN:	HOJA:	OBSERVADORA:
CONTEXTO DE APLICACIÓN C		ADAPTACIONES CURRICULARES A	
DISCAPACIDAD / NEE D		DUA D	

ANEXO 2. DIMENSIONES PARA LA OBSERVACIÓN



ANEXO 3. PAUTA DE ENTREVISTAS A MAESTROS

Perfil del maestro:

Edad
Años de trabajo
Años de trabajo en el grado
Años de trabajo en el centro educativo
Estudios de posgrado

Características del grupo:

Grado
Cantidad de estudiantes
¿Grupo mezclado cada año o se mantiene?
Cantidad de estudiantes con necesidades educativas específicas/discapacidad
Cómo se entera cuando tiene a alguien con necesidades educativas específicas/discapacidad
En caso de sospecha qué se hace

Adaptaciones curriculares:

¿Realiza adaptaciones curriculares?

¿Son por estudiante o tipo de adaptaciones?

¿Podría ejemplificar las adaptaciones que realiza?

¿Cómo es el procedimiento para adaptar los contenidos para cada estudiante?

¿Trabaja en solitario?

¿Trabaja en equipo con especialistas del centro educativo?

¿Trabaja en equipo con maestros paralelos o director?

¿Trabaja en equipo con profesionales que atienden al estudiante por fuera del centro educativo?

¿Reciben orientaciones por parte de la DGEIP?

¿Registra en GURI las adaptaciones que realiza?

¿Las evaluaciones también están adaptadas?

¿Hay un entrenamiento para el uso de las adaptaciones?

Preguntas que surjan de la observación 1

Diseño Universal de Aprendizaje (DUA):

¿Ha recibido formación en DUA? ¿Está informada sobre las formas de trabajar que implica el DUA?

¿Aplica el DUA? ¿Cómo las traduce en el aula?

¿Qué opinión tiene sobre el DUA?

¿Qué opinión tiene sobre el Diseño Universal de Evaluación (DUE)?

¿Qué estrategias utilizaría, o ha utilizado para adaptar las evaluaciones a un estudiante con?:

- Dislexia o trastorno del lenguaje
- Discalculia
- TEA o TDAH
- Síndrome de Down

ANEXO 4. EJEMPLOS GRÁFICOS DE ADECUACIONES

RESPONDE

1. ¿CUÁNDO SE CELEBRARON LOS PRIMEROS JUEGOS PARALÍMPICOS?
2. ¿CUÁNDO SE REALIZARÁ EL PRÓXIMO JUEGO PARALÍMPICO?
3. ¿CÓMO SE LLAMA EL LOGO DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS? ¿QUE COLORES LO COMPONEN?
4. ¿CUÁNTOS ATLETAS PARTICIPARÁN EN 2024?
5. ¿POR QUÉ CONSIDERAS IMPORTANTE QUE EXISTAN LOS JUEGOS PARALÍMPICOS?

1. ¿CUÁNDO SE REALIZARÁ EL PRÓXIMO JUEGO PARALÍMPICO?
2. ¿CÓMO SE LLAMA EL LOGO DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS Y QUE COLORES LO COMPONEN?
3. ¿POR QUÉ CONSIDERAS IMPORTANTE QUE EXISTAN LOS JUEGOS PARALÍMPICOS?

LOS JUEGOS PARALÍMPICOS

Es el evento "hermano" de los Juegos Olímpicos y se hará después de que terminen los mismos, del 28 de agosto al 8 de septiembre.

4 400 atletas	19 sedes	278 guías	549 eventos	11 días de competición
---------------	----------	-----------	-------------	------------------------

Los atletas participan en diversas disciplinas deportivas adaptadas a sus capacidades.

Se celebraron por primera vez en 1960 y 1964, reapareciendo en Seúl 1988 y desde allí siempre han compartido la sede de los Juegos Olímpicos.

El logo de los juegos paralímpicos se llama Agitos que significa "me muevo". Está compuesto de tres formas de color rojo, azul y verde.



Lo más importante que dejan estos juegos, es el legado en cada ciudad que es sede, dejando mejoras en accesibilidad en los edificios y concientizando a sus pobladores sobre las discapacidades.

LOS JUEGOS PARALÍMPICOS

ES EL EVENTO "HERMANO" DE LOS JUEGOS OLÍMPICOS Y SE HARÁ DESPUÉS DE QUE TERMINEN LOS MISMOS, DEL 28 DE AGOSTO AL 8 DE SEPTIEMBRE.

4.400 atletas	19 sedes	278 guías	549 eventos	11 días de competición
---------------	----------	-----------	-------------	------------------------

SE CELEBRARON POR PRIMERA VEZ EN 1960 Y 1964.

EL LOGO DE LOS JUEGOS PARALÍMPICOS SE LLAMA AGITOS QUE SIGNIFICA "ME MUEVO". ESTÁ COMPUESTO DE TRES FORMAS DE COLOR ROJO, AZUL Y VERDE.




LO MÁS IMPORTANTE QUE DEJAN ESTOS JUEGOS, ES EL LEGADO EN CADA CIUDAD QUE ES SEDE, DEJANDO MEJORAS EN ACCESIBILIDAD EN LOS EDIFICIOS Y CONCIENTIZANDO A SUS POBLADORES SOBRE LAS DISCAPACIDADES.

ADECUACIONES CURRICULARES DE ACCESO Y CONTENIDO

NIVEL 1 (Descendido)	NIVEL 2 (Intermedio)	NIVEL 3 (Regular)
Adecuación de acceso y contenido. Traducción idiomática/ Recorte de información (1)	Adecuación de acceso textual. Recorte de información, letra en negrita espaciado. (2)	Texto completo. (3)

(1)

科皮休

在那里, 他意识到自己遇到了麻烦, 然后大女巫恳求道:

-哦, 我什么也没看到! -请把灯还给我! 但没有人付钱给他, 他很难找到回去的路。从那以后, 大女巫就再也不敢离开他的洞穴了。

弗洛拉装模作样地合上书, 迅速走开。

在路上, 他看到了数千盏红灯, 并发现它们是科皮休的花。他还看到还有其他颜色, 红色和白色之间的完整范围。

(2)

COPIHUÉ

AHÍ SE DIO CUENTA DE QUE ESTABA EN PROBLEMAS, Y ENTONCES EL GRAN BRUJO SUPLICÓ:

-AY NO VEO NADA! ¡DEVUELVEME LAS LAMPARITAS POR FAVOR! PERO NADIE LE HIZO CASO. LE COSTÓ MUCHO ENCONTRAR EL CAMINO DE REGRESO. DESPUÉS DE ESO EL GRAN BRUJO JAMÁS SE ATREVIO A SALIR DE SU CAVERNA.

FLORA CERRÓ SU LIBRO TEMBLANDO Y SE ALEJÓ RÁPIDAMENTE. EN EL CAMINO VIO MILES DE LAMPARITAS ROJAS Y DESCUBRIÓ QUE ERAN LAS FLORES DEL COPIHUÉ. TAMBIÉN VIO QUE HAY DE OTROS COLORES, UNA GAMA COMPLETA ENTRE EL ROJO Y EL BLANCO.

(3)

COPIHUÉ

Entonces prepararon un plan. Dejaron muchos litros de mudal afuera de sus casas. El Gran Brujo, al sentir el olor de la bebida, bajó de las montañas, encendiendo las lamparitas a su paso.

Estaba muy alegre con tanta bebida. Pero al rato, pasó a la confusión. Cuando emprendió el regreso, el bosque estaba a oscuras.

Los habitantes del pueblo y los animales habían escondido las lámparas. Ahí se dio cuenta de que estaba en problemas y, entonces, El Gran Brujo suplicó:

- ¡Ay, no veo nada! ¡Devuelvanme las lamparitas, por favor! Pero nadie le hizo caso. Le costó mucho encontrar el camino de regreso. Después de esto el Gran Brujo nunca más se atrevió a salir de su caverna.

Flora cerró su libro temblando y se alejó rápidamente. En el camino vio miles de lamparitas rojas y descubrió que eran las flores del copihue que cada año vuelven a iluminar los senderos del bosque. También vio que hay de otros colores, una gama completa entre el rojo y el blanco.

En Flora, cuentos andinos. Santiago: Amanuta

ADECUACIONES CURRICULARES DE ACCESO Y CONTENIDO

NIVEL 1 (Descendido)	NIVEL 2 (Intermedio)	NIVEL 3 (Regular)
Adecuación de acceso y contenido. Traducción idiomática/ Recorte de información (1)	Adecuación de acceso textual. Recorte de información, resaltado y espaciado. (2)	Texto completo. (3)

(1)

它的植被种类繁多, 从树木到防御动物的荆棘灌木丛。动物多种多样, 包括鹿、昆虫、爬行动物和啮齿动物

(2)

Es el PAISAJE MÁS ABUNDANTE DEL URUGUAY. Presenta una diversidad enorme de animales, como el venado de campo, el tucu-tucu, las perdices y los ñandúes.

Estos animales tienen una gran importancia económica para el país, ya que son base de la ganadería y de la agricultura.

PRESENTA GRANDES EXTENSIONES DE ARENALES, CONFORMANDO INCLUSO MEDANOS. HAY TAMBIÉN ZONAS ROCOSAS.

LA VEGETACIÓN ES MUY POBRE EN ESTA ZONA, ES POSIBLE ENCONTRAR PASTO DIBUJANTE, JUNCO DE PLAYA, TEMBLADERILLA, SENECIO.

NO OBSTANTE, ES EL HÁBITAT DE GRAN VARIEDAD DE AVES ENTRE LAS QUE SE DESTACAN LA GARZA BLANCA CHICA, EL OSTRERO COMÚN, LA GAVIOTA COCINERA, LA GAVIOTA CAPUCHO CAFÉ, VARIAS ESPECIES DE CHORLOS Y PLAYEROS, GAVIOTINES, EL RAYADOR, ENTRE OTRAS.

PRESENTA GRANDES EXTENSIONES DE ARENALES, CONFORMANDO INCLUSO MEDANOS. HAY TAMBIÉN ZONAS ROCOSAS.

LA VEGETACIÓN ES MUY POBRE EN ESTA ZONA.

NO OBSTANTE, ES EL HÁBITAT DE GRAN VARIEDAD DE AVES.

(3)

Su vegetación es muy variada, desde árboles hasta arbustos espinosos para defenderse de los animales. Los animales son diversos e incluyen venados, insectos, reptiles y roedores. constituye uno de los hábitats fundamentales para numerosas especies de la fauna nativa, que aseguran el equilibrio ecológico, tanto de los ecosistemas naturales como de los agroecosistemas de los que depende en gran medida el sector productivo del país.

BIBLIOGRAFÍA

- AINSCOW, M., BOOTH, T. y DYSON, A. (2006). *Improving Schools, Developing Inclusion*. <https://doi.org/10.4324/9780203967157>
- ANEP. (2022). *Progresiones de Aprendizaje. Transformación Curricular Integral* (pp. 1-60). Recuperado de <https://www.anep.edu.uy/sites/default/files/images/2022/noticias/agosto/220829/Progresiones de Aprendizaje 2022 v4.pdf>
- CONSTANTE, M. A. M. y MINIGUANO, A. D. E. (2019). Adaptaciones curriculares para estudiantes con necesidades educativas especiales. *Revista Inclusiones*, 6, 11-24. Recuperado de <https://revistainclusiones.org/pdf34/1 VOL 6 NUM 3 ESPECIALAMBATODOS2019JULSEP19ESPECIALINCL.pdf>
- EUROSOCIAL+, ANEP y GRUPO SOCIAL ONCE. (2021). *Material de consulta sobre educación inclusiva: apoyo a docentes para asegurar la inclusión y la equidad* (1.ª ed.). Recuperado de <https://www.gub.uy/agencia-uruguay-cooperacion-internacional/comunicacion/publicaciones/material-consulta-sobre-educacion-inclusiva-apoyo-docentes-para-asegurar>
- FLORIAN, L. y BLACK-HAWKINS, K. (2011). Exploring inclusive pedagogy. *British Educational Research Journal*, 37(5), 813-828. Recuperado de <https://www.jstor.org/stable/23077052>
- GONZÁLEZ DE RIVERA ROMERO, T., FERNÁNDEZ-BLÁZQUEZ, M. . L., SIMÓN RUEDA, C. y ECHEITA SARRIONANDIA, G. (2022). Educación inclusiva en el alumnado con tea: una revisión sistemática de la investigación. *Siglo Cero*, 53(1), 115-135. <https://doi.org/10.14201/scero2022531115135>
- GONZÁLEZ LANDABURÚ, A. A. (2022). *Las adaptaciones curriculares y su incidencia en el aprendizaje de los estudiantes con discapacidad intelectual leve del 8o de Educación General Básica*. Universidad Laica Vicente Rocafuerte de Guayaquil.
- GRIFUL-FREIXENET, J., STRUYVEN, K., VANTIEGHEM, W. y GHEYSENS, E. (2020). Exploring the interrelationship between Universal Design for Learning (UDL) and Differentiated Instruction (DI): A systematic review. *Educational Research Review*, 29. <https://doi.org/10.1016/j.edurev.2019.100306>
- INEEd. (2019). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2017-2018*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2017-2018/pdf/Informe-sobre-el-estado-de-la-educacion-en-Uruguay-2017-2018.pdf>
- INEEd. (2021a). *Evaluación del programa Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela. Resumen ejecutivo*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela-Resumen-ejecutivo.pdf>
- INEEd. (2021b). *Evaluación del Proyecto Red de Escuelas y Jardines Inclusivos Mandela*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Evaluacion-Red-Mandela.pdf>
- INEEd. (2021c). *Informe sobre el estado de la educación en Uruguay 2019-2020. Tomo 2*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/ieeuy/2019-2020/Informe-estado-educacion-Uruguay-2019-2020-Tomo2.pdf>
- INEEd y UNICEF. (2023). *Aproximación a la identificación de alumnos con discapacidad en educación primaria*. Recuperado de <https://www.ineed.edu.uy/images/publicaciones/informes/Identificacion-alumnos-discapacidad-primaria.pdf>
- MEC y MIDES. (2022). *Protocolo de actuación para garantizar el derecho a la Educación Inclusiva de las personas con discapacidad* (pp. 1-25). Montevideo: MEC, MIDES.

- MILICIC, N., ROSAS, R., SCHARAGER, J., GARCÍA, M. R. y GODOY, C. (2008). Diseño, Construcción y Evaluación de una Pauta de Observación de Videos para Evaluar Calidad del Desempeño Docente. *Psykhe*, 17(2), 79-90. <https://doi.org/10.4067/S0718-22282008000200007>
- MITTLER, P. (2000). *Working Towards Inclusive Education. Social Contexts*. <https://doi.org/10.4324/9780203386149>
- MÜLLEGGER, B. y CHAPMAN, S. (2024). Inclusion of children with disabilities in Ethiopian mainstream schools. *Alter*, 18(1), 23-45.
- ONU. (2006). *Convención sobre los Derechos de las Personas con Discapacidad* (pp. 1-35). Recuperado de <https://www.un.org/esa/socdev/enable/documents/tccconvs.pdf>
- PASTOR, C. A., SERRANO, J. M. S. y ZUBILLAGA DEL RÍO, A. (s. f.). *Diseño Universal para el Aprendizaje (DUA). Pautas para su introducción en el currículo*. Recuperado de https://www.educadua.es/doc/dua/dua_pautas_intro_cv.pdf
- RAMOS-RODRÍGUEZ, E. ., VÁSQUEZ, C. ., VALENZUELA MOLINA, M. . y RUZ, F. (2021). Building a Model for Observing the Educational Practice of Mathematics Teachers. *Mathematics*, 9(24). <https://doi.org/10.3390/math9243304>
- SEGUEL, X., CORREA, M. y DE AMESTI, A. (1999). Pauta de Observación de Prácticas Docentes: Estudio de sus Características Psicométricas. *Psykhe*, 9(2), 103-110. Recuperado de <https://tallerdeletras.letras.uc.cl/index.php/psykhe/article/view/21323>
- UNESCO. (2005). *Guidelines for Inclusion: Ensuring Access to Education for All*. Recuperado de <https://unesdoc.unesco.org/ark:/48223/pf000014,0224>
- VYGOTSKY, L. (1978). *Mind in Society. The Development of Higher Psychological Processes*. Cambridge: Harvard University Press.