



ARTÍCULO

PRESENCIA. MIRADAS DESDE Y HACIA LA EDUCACIÓN, N.3 (2018)

Colegio Stella Maris <http://www.stellamaris.edu.uy/>

Montevideo – Uruguay

ISSN 2393-7076

Cómo hacer Adecuaciones Curriculares (AC) y no morir en el intento**Alejandra Balbi¹****María José Cabrera²****Camila Arbildi³****Introducción**

Adecuaciones Curriculares (AC) es una expresión que se volvió cotidiana y conocida en las aulas uruguayas. Abundan las definiciones y los manuales que las desarrollan extensamente. Las clasifican en subtipos, si son más o menos significativas, si son de acceso o individualizadas, si son de objetivos o contenidos. Hemos pasado por todo tipo de instancias de formación de este tipo, congresos, lecturas de calidad. Sin embargo, cuando estamos trabajando junto al docente en pensar y crear la adecuación curricular, *algo no termina de cerrar*.

¹ Doctora en Psicología. Profesora de Alta Dedicación de la Universidad Católica del Uruguay. Integrante del Sistema Nacional de Investigadores. Directora Académica de Secundaria del Colegio Stella Maris. Contacto: ABalbi@stellamaris.edu.uy

² Profesora de Idioma Español. Estudiante avanzada en Psicopedagogía de la Universidad Católica del Uruguay e Integrante del Departamento de Orientación Educativa del Colegio Stella Maris. Contacto: mcabrerao@stellamaris.edu.uy

³ Licenciada en Psicopedagogía por la Universidad Católica del Uruguay. Integrante del Departamento de Orientación Educativa del Colegio Stella Maris. Contacto: carbildi@stellamaris.edu.uy

Aún no tenemos completa certidumbre del camino a tomar, pero sí sabemos a dónde queremos llegar y para ello debemos atrevernos a cuestionar lo que sabemos: ¿es esta información teórica, descriptiva y abstracta la que los docentes necesitan para hacer adecuaciones curriculares en sus aulas?

Una encuesta realizada con profesores de Costa Rica arrojó como resultados que los docentes reclamaron menos formación teórica, generalista y abstracta y más formación relacionada con la resolución de problemas auténticos que tienen los alumnos en sus aulas (Dabdub-Moreira, Pineda-Cordero, 2015). Nosotras también compartimos esta visión.

Nos parece que este tipo de propuesta, realista, aplicable, ecológica, es la que necesitamos y solamente surge cuando educadores trabajan codo a codo emprendiendo colaborativamente los problemas cotidianos que tienen en sus clases.

Con este propósito decidimos compartir nuestra mirada con la aspiración de facilitar el trabajo diario de los docentes que se enfrentan a la demanda de realizar AC, teniendo en cuenta las limitaciones conocidas por todos los que trabajamos en educación: falta de tiempo para planificarlas y evaluarlas.

Es así que estructuramos esta comunicación en tres partes. Un primer apartado donde delimitamos qué entendemos por AC en el marco de este trabajo y hacemos un brevísimo repaso sobre el marco regulatorio. En un segundo apartado, hablamos abiertamente de las creencias y temores que surgen al hacer adecuaciones curriculares. Estamos convencidas de que hablando sobre ellas, es que podremos enfrentarlas. Finalmente, la parte más pragmática, ideas para llevar al aula, basadas en la evidencia, que hemos probado, ajustado y flexibilizado. No creemos en las recetas. Sí creemos en el aprendizaje colaborativo que se construye formalizando espacios de encuentro, para que todos los actores interactúen, debatan, reflexionen y construyan un saber aplicado. Ojalá este material sea iniciador de polémicas constructivas que nos animen y orienten hacia la construcción de espacios cada vez más inclusivos.

Qué es Adecuación Curricular y cuál es el marco regulatorio

Si ajustar la enseñanza, modificar una tarea de clase o de evaluación a las necesidades de un grupo o alumno determinado es hacer adecuaciones curriculares, tenemos buen camino andado porque los docentes lo vienen haciendo desde mucho tiempo antes de que existieran circulares o diagnósticos de dificultad de aprendizaje que las recomendaran de forma explícita.

En primer lugar, por lo tanto, nuestra propuesta es invitar a los docentes a darse cuenta de que saben bastante más de lo que creen. Hacer adecuaciones curriculares no es otra cosa que enseñar y planificar para nuestros alumnos, identificar y atender sus necesidades, modificando –adecuando– nuestra planificación tantas veces como sea necesario.

En segundo lugar, proponemos usar la sugerencia que realiza la Guía de Adecuación Curricular del CES (Garibaldi & Verdier, 2017) que plantea tres aspectos para su implementación. Cuando realizamos la AC podemos ajustar estrategias de enseñanza, contenidos o evaluación. Decidimos incorporar esta clasificación para ordenar nuestras ideas de AC para el aula, porque más allá del valor práctico, nos gusta que nos recuerde que las AC no son algo que hacemos solo el día de la prueba o el escrito. Es algo que también hacemos cuando enseñamos, cuando planificamos y decidimos que no todos los contenidos importan al mismo nivel al momento de rendir una prueba o el examen (Ainscow, 2014).

Finalmente, recordar que el derecho de los estudiantes a tener las AC necesarias está amparado por varios documentos, nacionales e internacionales, con mayor o menor peso jurídico. No pretendemos profundizar en los mismos, solo mencionarlos para que el lector interesado los pueda consultar y también notar que no estamos frente a un asunto local, la mirada inclusiva es una corriente internacional que trasciende fronteras y espacios educativos o académicos.

La *Declaración Mundial sobre Educación para Todos* de enero de 1990 estableció que todas las personas deben estar en condiciones de aprovechar las oportunidades educativas que se les ofrecen para satisfacer sus necesidades básicas y para que puedan desarrollarse plenamente, para tener una mejor calidad de vida. La *Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad* celebrada en 2008 señala que todos los Estados Parte deben asegurar el acceso a la educación inclusiva y a un proceso de aprendizaje durante toda la vida. En Uruguay la *Ley 18.418* del 2010 propone que el Estado asegure igualdad de oportunidades a las personas con vulnerabilidad, mediante su artículo 8 respecto a diversidad e inclusión educativa. La *Ley General de Educación*, del año 2008, plantea que es necesario que las propuestas educativas respeten las capacidades diferentes y características individuales de los estudiantes para alcanzar el pleno desarrollo de sus potencialidades. Finalmente, recordemos el *Protocolo de Inclusión* realizado por el Ministerio de Educación y

Cultura en 2007 así como la *circular 3224-14* del Consejo de Educación Secundaria que buscan promover y facilitar la inclusión.

Aunque podríamos seguir mencionando otras, nos parece suficiente. La inclusión es un derecho y lo sabemos. El problema es que tenemos creencias, temores y realidades que nos hacen difícil la implementación. Como decíamos antes, avancemos sobre ellos para enfrentarlos, hablemos sobre las condiciones que precisamos para brindar una educación inclusiva que no discrimine a las personas por su condición, ya sea intelectual, física, emocional, religiosa, sexual, cultural o de género (UNESCO, 2005).

Creencias, temores y realidades frente a la AC

“Esto no es justo para los demás alumnos. ¿Cómo le voy a poner el mismo 7 que a fulanito? ¿Está bien que le acredite el mismo curso que a los demás con lo poco que aprendió? ¿Es legítimo lo que estoy haciendo?”

Si pensamos que la justicia está ligada a la idea de dar y tratar a todos por igual, podemos comprender al profesor que siente un conflicto de ética profesional. En cambio, si pensamos que la justicia está ligada a la equidad, a dar a cada uno en la justa medida lo que necesita, podremos entender que el conflicto ético se da justamente por la situación contraria. Los educadores tenemos la responsabilidad ética de conocer las posibilidades de aprendizaje de nuestros estudiantes, enseñar y evaluar en consecuencia.

Anijovich y Cappelletti (2017) nos recuerdan que la evaluación tiene que mirar el progreso del alumno consigo mismo, tiene que evidenciar cuánto ha recorrido y superado su punto de partida, a diferencia de la evaluación que compara con un estándar. Evaluar teniendo en cuenta sus posibilidades y no en comparación con las posibilidades y los logros de los demás compañeros. La figura 1 es elocuente de esta confusión muy común entre igualdad y equidad.

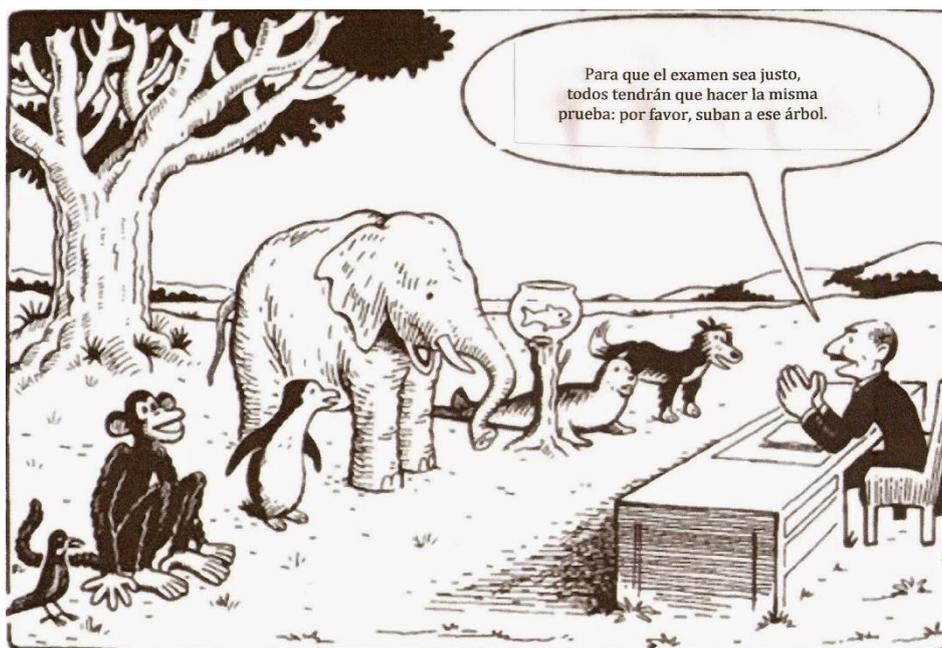


Figura 1: Ser justos no implica tratar a todos por igual

Si enseñamos y evaluamos a todos por igual, algunos estarán desmotivados porque el desafío es demasiado simple para ellos, o porque ni siquiera es tal; otros estarán desmotivados porque el desafío es demasiado complejo, no lo intentan porque saben que van a fracasar. Reconocer que los estudiantes son diversos y necesitan de nosotros estrategias flexibles, nos invita a pensar nuestras prácticas educativas brindando diferentes niveles de andamiaje según las necesidades. En consecuencia, nos permite evaluar a cada estudiante las estrategias que utilizó “para intentar subir al árbol” según su condición de partida. Lo importante no es haber subido a la copa del árbol, sino el camino que realizó para intentar lograrlo.

“No me formé para esto, me formé para enseñar biología/historia/matemática. Yo no estudié para enseñar a personas con dificultades y no me gusta. No tuve formación en dificultades”.

Esta creencia, que también es realista, es un poco más difícil de resolver porque está ligada a aspectos vocacionales y de identidad del profesor. A diferencia del docente de primaria, que elige la profesión porque le gusta compartir experiencias de enseñar y aprender más allá del *contenido*, el docente de secundaria elige serlo de una disciplina en particular que permite comprender cómo funciona el mundo y por eso quiere

transmitir al alumno, pero sobre todo eligió enseñar una disciplina que lo conmueve y lo apasiona.

Enseñar de forma flexible, modificar estrategias, evaluaciones o contenidos no implica restar importancia a la disciplina para los alumnos que reciben AC, sino todo lo contrario. Implica que les estamos dando la oportunidad a todos los estudiantes de aprender y mostrar lo que aprendieron de forma diferente; les estamos enseñando a disfrutar y a querer aprender esa disciplina que al profesor le conmueve; pero por sobre todo y lo más importante, implica que estamos ejerciendo nuestra profesión en su máxima expresión: estamos enseñando para todos.

Los docentes sí estudiamos para enseñar en la diversidad. En nuestra formación tuvimos Psicología del Aprendizaje, Filosofía de la Educación, Didáctica, Pedagogía, Evaluación Educativa. Sabemos, desde que empezamos a estudiar esta carrera, que enseñamos para la diferencia y desde la diferencia; lo distinto en estos días, es que esas teorías que tanto estudiamos y con las que, como educadores soñamos, se están volviendo realidad: cada vez más niños y adolescentes acceden a la educación a pesar de las diferencias. Y es en este sentido que tenemos que acompañarlos y asegurarnos de que efectivamente aprendan de nuestra asignatura, en la medida de lo que puedan, pero que aprendan.

“Tengo muchos alumnos y poco tiempo para hacer planificaciones distintas”.

Al igual que la anterior, esta también es una creencia muy realista. Los docentes apenas tienen el tiempo justo para hacer una planificación y preparar las evaluaciones. ¿Planificar diferente para cada alumno? La buena noticia es que la respuesta es NO. Cuando hablamos de AC no esperamos que el profesor haga más planificaciones, sino que pueda hacer una planificación flexible, que contemple actividades y productos - evaluaciones- tan diversos que permitan a todos los alumnos hacer, aprender, decir, mostrar. Esto es romper con el talle único: ¿por qué siempre por escrito?, ¿por qué siempre al final de la unidad? ¿por qué ponderar para la calificación la prueba de un momento y un día?, ¿por qué no valen por igual los aportes que se pueden hacer durante el proceso?, ¿por qué no vale como un escrito una entrevista a un experto en la temática?, ¿una reseña de un documental?, ¿una búsqueda de imágenes impactantes? Aunque sabemos que aun planificando de este modo, el tiempo sigue siendo escaso para atender a todos los alumnos, nos interesa cuestionar esta creencia tan común de que

hacer inclusión es planificar para todos de una forma, y planificar diferente para los que tienen dificultades.

Ideas para el aula

Las ideas o propuestas para el aula que presentamos deben usarse con criterio de pertinencia al estudiante, a la asignatura o al momento, dado que no tienen por qué funcionar ni para todos los alumnos, ni para el mismo alumno en dos asignaturas diferentes o año tras año. Los profesores cambian, los estudiantes y su contexto familiar, así como su grupo de pares, también. Así que la receta, indeleble y de talle único (Tomlinson, 2015) -vaya contradicción- no aplica en nuestro enfoque.

La figura 2 representa un modo colaborativo y reflexivo de funcionar que integra a todo el ecosistema educativo en la toma de decisiones. En el círculo 1 están presentes las características personales del alumno, sus dificultades y fortalezas, así como todas las voces: familia, técnicos, profesores, el propio estudiante. En el círculo 2 está presente el aprendizaje, queremos que logre saberes y habilidades nuevos y, finalmente, el círculo 3 muestra que las actividades para lograrlo se construyen, se adaptan y se ajustan a la situación. No hay *recetas* que sirvan por igual para dos estudiantes con una misma dificultad, porque la persona portadora de esa dificultad también es portadora de fortalezas y características que la hacen singular, así como también lo es el contexto educativo y familiar.



Figura 2. Marco para la toma de decisiones de AC

Hecha esta salvedad, les proponemos las ideas para el aula, que nuestra comunidad profesional ha seleccionado, adaptado o construido. Algunas solo implican ajustes el día de la evaluación, en cambio otras, suponen ajustes durante los procesos de enseñanza y aprendizaje. Estas últimas son las más efectivas y las más acordes al paradigma inclusivo porque la adecuación curricular no se resuelve el día de la prueba, sino todo lo contrario, forman parte del trabajo de todos los días. Finalmente, hay un tercer grupo que implica ajustes en el contenido.

Tabla 1 Presentación de Adecuación Curricular clasificadas según ámbito de ajuste

Nombre	Enseñanza , Contenido o Evaluación
1 Preparar la evaluación	Enseñanza /Contenidos
2 Ponderar diferente	Evaluación
3 Reelaborar la prueba	Enseñanza/ Evaluación
4 Conversaciones con el estudiante	Enseñanza
5 Evaluar diferente	Enseñanza y Evaluación
6 Trabajo en duplas	Enseñanza/Contenido/Evaluación
7 Formular preguntas para el escrito	Enseñanza/Contenidos
8 Tiempo y feedback personalizado	Evaluación/Enseñanza
9 Organizar el tiempo durante la prueba	Evaluación
10 Acreditación por área de conocimiento	Enseñanza, Contenido y Evaluación

(1) Preparar la evaluación. Estudiar para una prueba requiere *habilidades de autorregulación del aprendizaje* (Trías y Huertas, 2009). Los estudiantes autorregulados saben qué tienen que estudiar, cómo hacerlo y cuánto tiempo precisarán dedicarle, aun cuando el docente les diga “*va todo lo que dimos en el año*” o “*va todo lo que está en la cuadernola*”. Han aprendido a reconocer lo que el profesor prefiere preguntar y cómo hacerlo, saben qué es importante y qué es irrelevante. Sin embargo, es muy común que los estudiantes con dificultades de aprendizaje tengan problemas para *autorregular* el aprendizaje. Se enfrentan al contenido de estudio a “*tientas*”, pueden perder mucho tiempo estudiando algo poco relevante y llegar fatigados al tema esencial.

Por ello es recomendable orientarlos explícitamente mediante un diálogo, una anotación personalizada en su cuadernola o brindando preguntas o ejercicios modelo en los aspectos mencionados.

(2) Ponderar diferente. Para los estudiantes con dificultades sortear con éxito una prueba escrita es muy desafiante, aun habiendo estudiado responsablemente. Las pruebas escritas requieren diversas destrezas que suelen estar comprometidas como: comprensión oral y comprensión lectora, toma de decisiones rápida, evocación de conocimientos desde la memoria, inhibición de distractores, destrezas de escritura, control del estrés, organización del tiempo, entre otras. La prueba escrita para algunos estudiantes es como para el elefante subir el árbol en la figura 1. Ponderar diferente supone hacer la misma prueba escrito que todos, pero ajustar los criterios de evaluación.

Por lo que proponemos ponderar diferente los ejercicios o preguntas. El 50% de aciertos que se corresponda con una calificación mínima aceptable, puede alcanzarse con los ejercicios más sencillos y no los más complejos. Otra alternativa es que se alcance el mínimo aceptable con un 40%.

(3) Reelaborar la prueba. Básicamente, ponemos pruebas escritas para que los alumnos muestren lo que aprendieron, pero ¿por qué tiene una única oportunidad para hacerlo? Tener otra oportunidad para pensar, revisar y mejorar lo que hice es una experiencia de aprendizaje valiosa y no muy difícil de implementar. No es necesario que la reelaboración sea total, el profesor definirá qué aspecto reelaborar. Esta estrategia le permitirá al profesor discernir mejor los aprendizajes y dificultades de los alumnos, diagnosticar si el resultado no refleja los verdaderos aprendizajes de los alumnos y, sobre todo, enseñarle nuevamente en una instancia más personalizada.

Una idea práctica para esta instancia es la propuesta de Anijovich (2018). En lugar de devolver con una calificación o señalando aciertos y errores en cada pregunta, usar el código VAPRESA que representa lo que se indica en la tabla 2.

Tabla 2. Código para reelaborar la prueba

V Alorar: <i>¡Qué bueno esto!</i>	En lugar de asignar puntaje correcto
P REguntar: <i>¿Por qué lo hiciste de este modo? ¿Puedes buscar otra forma?</i>	En lugar de asignar puntaje incorrecto
S ugerir: <i>Me parece mejor que hagas así...</i>	En lugar de asignar puntaje incorrecto. Preferimos esta opción y no la anterior, cuando pensamos que la tarea es muy difícil

A ¿Me aclaras esta parte?	Cuando está bien, pero pensamos que el estudiante podría hacerlo mejor.
---------------------------	---

(4) Conversaciones con el estudiante. El diálogo es una herramienta que permite a los estudiantes expresar sus ideas y dar visibilidad a las concepciones erróneas tanto de conocimientos como de estrategias (Gross, 2004). Es una conocida práctica metacognitiva porque permite a los estudiantes reconocer en qué lugar del proceso están, qué lograron y qué les falta aún (Anijovich y Cappeletti, 2017). El estudiante es sensible al interés del adulto por comprender su situación y ayudarlo. Por consiguiente, mejora su predisposición para hablar de manera más auténtica sobre sus problemas. Sugerimos los siguientes temas de conversación:

- Con el cuaderno de clase, pedirle que clasifique los trabajos en tres niveles de comprensión: “lo que entiendo bien, lo que entiendo más o menos, lo que entiendo muy poco”
- Indagar qué es lo que le parece más difícil de la asignatura: atender en clase, participar, estudiar para los escritos, hacer los escritos.
- Indagar cuánto pueden afectar factores socioemocionales: ¿te pasa que sabés lo que tenés que hacer pero no te sale el día del escrito?, ¿te equivocaste en algo que sabías hacer?
- ¿Cómo te puedo ayudar? Esta pregunta lo invita a pensar e identificar sus propias necesidades.

(5) Evaluar diferente. *Evaluar* diferente supone elegir otras vías diferentes a la prueba escrita tradicional. Es importante acordar con el/los estudiantes explícitamente la intención de valorar su aprendizaje de otro modo, buscando un compromiso mayor por su parte. Es decir: “*Si el escrito no es la vía para mostrar tu aprendizaje y compromiso con la asignatura, tendrás que mostrar tus aprendizajes de otro modo*”. Se detallan cuatro ideas orientadoras, aunque la lista no es exhaustiva.

- Encargarse durante unas clases de la rutina de pensamiento **3-2-1** que se muestra en la figura 3.
- Formular dos o tres preguntas representativas que puedan responderse con lo trabajado en clase, durante tres clases consecutivas. El profesor puede corregirlo en su cuaderno si el alumno tiene timidez para la participación oral.

- Guiar la participación. El profesor orientará previamente al estudiante en preguntas características que podría formular en la clase, para que las prepare, colaborando de esta forma a fomentar su participación.
- Proponer un diario de aprendizaje donde el alumno registre (1) lo que entendí mejor, (2) lo que necesito repasar, (3) me perdí por completo. Esto favorece la metacognición del estudiante, además de orientar al profesor sobre el proceso del alumno.

3,2,1..

✓ ideas o conceptos que aprendimos

❓ 2 preguntas sobre lo que todavía no se

💬 1 opinión, reflexión, parecer...

Figura 3 Rutina de pensamiento 3-2-1

(6) Trabajo en duplas. Esta estrategia aplica sobre todo para las clases cotidianas pero, cada vez más, surgen recomendaciones que animan a plantear las tareas de evaluación como una actividad que puede ser compartida entre los pares. Resolver tareas colaborativamente tiene varias ventajas muy conocidas por todos los profesionales de la educación: (1) se pueden obtener productos de mayor calidad, dado que los estudiantes se ven estimulados en su zona de desarrollo próximo, (2) el procesamiento del tema es más intenso por parte de los estudiantes, al tener que explicarlo uno a otro, negociar, tomar decisiones consensuadas y (3) se libera al profesor de conducir la clase y puede acercarse a los estudiantes que considere necesario.

Las duplas pueden proponerse con niveles más o menos próximos en aprendizaje y se recomienda la alternancia ya que ambas tienen beneficios. En la dupla heterogénea, el profesor tiene por objetivo que un estudiante más avanzado, estimule la zona de desarrollo próximo del estudiante menos avanzado. La mediación entre pares ha sido demostrada como una modalidad eficaz, alternativa a la mediación del profesor. En la

dupla menos heterogénea, el profesor tiene por objetivo reunir a estudiantes con habilidades semejantes para que enfrenten juntos un problema que no es fácil resolver para ninguno de los dos.

(7) Formular preguntas para el escrito. Esta actividad se hace con todo el grupo, se aconseja al terminar un tema o unas clases antes del escrito. En grupos, con el material a la vista –cuadernola, libros– piensan posibles preguntas o ejercicios que el profesor podría proponer en la prueba. Esta actividad les exige reflexionar sobre lo que aprendieron y contrastar puntos de vista, al colectivizar las preguntas que todos los grupos han pensado. Del trabajo de cada grupo se construye un “banco de preguntas” que le permite al docente aprovechar de distintas formas con actividades tales como (1) los alumnos las clasifican por nivel de dificultad y justifican su respuesta, (2) los alumnos las responden, (3) se clasifican las respuestas por nivel de satisfacción: respuesta ideal/ respuesta aceptable/ mala respuesta (es como hacer una rúbrica de corrección). Todas estas actividades promueven la reflexión y metacognición de todos. El profesor puede usar estas preguntas y sus respuestas -que son muchas- y decírselas a algunos estudiantes con AC que hará una selección de alguna de ellas para la prueba escrita.

(8) Tiempo extra y *feedback* personalizado durante la prueba. Diferentes dificultades, más o menos severas confluyen en un mismo y frecuente problema para el estudiante: demoran más tiempo en realizar la prueba. Esto se explica por dificultades de aprendizaje, metacognitivas y socioemocionales que describiremos a continuación. Las dificultades de aprendizaje más comunes afectan la comprensión de las consignas. El estudiante hace una comprensión parcial o errónea de las consignas. Esto se da especialmente en estudiantes con dificultades de lectura (dislexia), dificultades de lenguaje oral (trastorno del lenguaje o TEL) y déficit atencional (TDA). Hay estudiantes que combinan más de una dificultad, lo que lleva a que la dificultad para comprender la consigna sea mayor.

Pero la comprensión de la consigna y saber realizarla, es condición necesaria pero no suficiente para realizarla con éxito. Es muy frecuente que los estudiantes con dificultades de aprendizaje durante la realización de la prueba se distraigan, a veces algo que oyeron de un compañero los desvía del camino inicial y se pierden. Por lo que necesitan *feedback* personalizado durante la evaluación.

Finalmente, el autoconcepto académico disminuido es otro factor que afecta el ritmo de la prueba. El autoconcepto académico disminuido activa pensamientos negativos: “*no sé nada/ me va ir mal/ mis padres me van a matar*”, que afectan aún más la comprensión de la consigna. La finalidad de la evaluación sería menoscabada si un resultado insuficiente en la prueba responde a la situación referida. Por la causa que sea, los estudiantes con dificultades, demoran más tiempo en comprender la consigna y en comenzar a desarrollarla, piensan varias alternativas o vuelven a pensarla una y otra vez, antes de ponerse a escribir.

Por ello se recomienda, otorgar tiempo extra y proporcionar retroalimentación personalizado como por ejemplo: (1) Leer al estudiante la consigna pausadamente y enfatizando la prosodia. (2) Dialogar para indagar sobre su comprensión. ¿Qué harías para resolverlo? Cuando el estudiante se oye a sí mismo (pensamiento en voz alta) comprende mejor. (3) Hacer un punteo de los pasos a seguir porque disminuye la probabilidad de interferencias que generan distracción u olvido del plan.

(9) Organizar el tiempo para realizar la prueba. Los alumnos con dificultades de aprendizaje suelen tener también dificultades de atención y organización del tiempo. Es así que pueden pasar mucho tiempo en un ejercicio y dejar sin hacer otros que podrían haber resuelto exitosamente. O también puede pasar que al percatarse que pasó gran parte del tiempo, se desajusten emocionalmente y comiencen a fallar, o directamente no puedan seguir pensando. Por lo que, recomendamos ayudarlos a distribuir el tiempo que dedicará a cada actividad. Ejemplo: 10 minutos para realizar la parte 1 del escrito; 15 minutos para la realización de la parte 2, 15 minutos para leer el texto y subrayar las ideas más importantes, etc.

(10) Acreditación por área de conocimiento. La acreditación por área de conocimiento es una adecuación curricular muy significativa que supone seleccionar metas de aprendizaje compartidas entre una o varias asignaturas relacionadas por área de conocimiento. Asimismo, conlleva asociada otras decisiones. Puede asistir al aula regular parcialmente y asignar el resto del tiempo a espacios curriculares más personalizados, con tutor y en pequeños grupos. Las evaluaciones también son modificadas, en consistencia con las metas de aprendizaje. Un trabajo escrito relacionado con una temática de ciencias sociales realizado con recursos informáticos,

por ejemplo, podría acreditar las asignaturas de Historia, Geografía, Idioma Español e Informática.

Referencias bibliográficas

- Anijovich, R. (2018). *Evaluación Formativa*. En Uruguay Experience Montevideo 2018. CEMAR: Montevideo, Uruguay
- Anijovich, R y Capelleti, G. (2017) *La evaluación como oportunidad*. Argentina: Grupo Planeta.
- Dabdub-Moreira, M., & Pineda-Cordero, A. (2015). La atención de las necesidades educativas especiales y la labor docente en la escuela primaria / Response to Special Educational Needs and Teaching Efforts in Elementary School. *Revista Costarricense de Psicología*, 34(1), 41–55.
- Garibaldi, G., & Verdier, G. (2017). *Guía de Adecuación Curricular*. Montevideo: ANEP-CES.
- Gross, J. (2004) *Necesidades educativas especiales en educación primaria*. Madrid, Ediciones Morata
- Kurth, J. a. (2013). A unit-based approach to adaptations in inclusive classrooms. *TEACHING Exceptional Children*, 46(2), 34–43.
<https://doi.org/10.1177/004005991304600204>
- Ley General de Educación, 18.437 (2008) Montevideo, Uruguay. Recuperado en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18437-2008>
- Ley de Protección Integral de Personas con Discapacidad, 18.651 (2010). Recuperado en: <https://www.impo.com.uy/bases/leyes/18651-2010>
- Naciones Unidas. (2008). Convención Internacional de los Derechos de las Personas con Discapacidad. Recuperado en: https://www.ohchr.org/Documents/Publications/AdvocacyTool_sp.pdf
- Protocolo de Inclusión (2017). Ministerio de Educación y Cultura y Ministerio de Desarrollo Social. Recuperado en: <https://www.mec.gub.uy/innovaportal/file/104231/1/protocolo-de-inclusion.pdf>
- Tomlinson, C. A. (2015). Effective differentiation: A guide for teachers and leaders. *REL Mid-Atlantic*, 1–11.
- Trías, D., & Huertas, J. A. (2009). Autorregulación del aprendizaje y comprensión de textos: estudio de intervención. *Ciencias psicológicas*, 3(1), 7-16.

UNESCO (1990). Declaración Mundial Sobre Educación para Todos. Recuperado de:
<http://unesdoc.unesco.org/images/0012/001275/127583s.pdf>

UNESCO (2005): Guidelines for inclusión: Ensuring Access to Education for All. París:

UNESCO (Accesible on line en: <http://unesco.org/educacion/inclusive>).