

# ***SENTIDO, ALCANCE Y LIMITACIONES DE LAS ADAPTACIONES CURRICULARES INDIVIDUALIZADAS***

**María Rosa Rosselló Ramón**  
**Universidad Illes Balears**

## **PRESENTACIÓN**

En esta comunicación voy a intentar analizar y valorar lo que ha sido el planteamiento de las adaptaciones curriculares dentro del modelo de diseño curricular articulado en la LOGSE y, al mismo tiempo, lo que la propuesta está dando/puede dar de sí en su implementación en las aulas y en los centros escolares. Aunque el artículo lleva una sola firma es el fruto de múltiples aprendizajes realizados en contextos de colaboración, discusión y reflexión, sin los cuales algunos de los planteamientos recogidos no hubieran sido posibles. Por otra parte, me gustaría remarcar que no es mi intención hacer una mera denuncia, ni aportar recetas de aplicación inmediata. Desde mi perspectiva, el conocimiento crítico sólo es útil en la medida en que facilita un buen análisis de cómo son las cosas y abre espacios para la reflexión y el compromiso en cada uno de nosotros. Invito, por tanto, a los lectores a cuestionar algunos de los planteamientos expuestos en el mismo. Finalmente, en este preámbulo de intenciones debo confesar que a lo largo de la comunicación mantendré una posición ambigua: mientras defiendo que la adaptación curricular individualizada (ACI) puede ser una buena medida de discriminación positiva para el alumnado con necesidades educativas especiales (nee), intentaré mostrar algunos de sus límites internos.

De hecho, en estos momentos, la ACI puede reflejar desde las prácticas docentes más inclusivas hasta prácticas meramente discursivas, cuya prédica sirve sólo para quedar bien. Me explicó, las adaptaciones curriculares reivindican por primera vez el hecho de partir de un mismo currículum, siendo el reflejo de diferentes procesos mediante los cuales las administraciones educativas se han ido decantando por opciones cada vez más normalizadoras e integradoras. En este sentido, un primer malentendido o modo defectuoso de enfocar la cuestión ha sido presentar la ACI como novedosa o porque lo dice la LOGSE, como un simple instrumento sólo de carácter didáctico. Detrás de las siglas y el término se esconden los diferentes avatares del proceso de integración escolar, el cambio de perspectiva en la consideración de la discapacidad y la superdotación y, en definitiva, la revisión del espacio que ocupa la escuela en nuestra sociedad.

No es un problema, por tanto, meramente técnico, de saber cumplimentar o no un nuevo tipo de documento. Y, sin embargo, la Administración no siempre lo ha presentado así. Con la ACI, ha vuelto a recaer sobre los centros, sobre sus profesores y profesoras, una nueva responsabilidad, cargada de culpabilidad e insatisfacción, que en nada contribuye a la mejora escolar. Como dice A. Parrilla (1992, 105):

*“La preocupación fundamental se sitúa dentro del aula, y se dirige, específicamente, a la instrucción sin cuestionar la concepción y diseño del currículum. Centra y dirige sus esfuerzos a los cambios y modificaciones que pueden/deben hacerse en su implementación para adaptarlo a la situación integradora”*

De ahí, surge un segundo malentendido al concebir la ACI como una propuesta puntual, que obvia el análisis y cuestionamiento de los antecedentes y conceptualizaciones desde los que se establecen los objetivos educativos. En el fondo, reflexionar sobre la ACI supone recuperar un antiguo debate sobre la calidad de la integración/educación, aunque el debate se sitúa hoy en otros términos y adquiere otros contornos distintos. Pero vayamos por pasos.

Para emprender la tarea de valorar las posibilidades y limitaciones inherentes a la adaptación curricular, he organizado la comunicación en torno a los siguientes objetivos:

- Indagar cómo se ha elaborado el discurso oficial.
- Recoger qué sentido tiene, qué se esconde.
- Analizar cómo es la práctica y qué condiciones debe cumplir el proceso para alcanzar su máximo significado.

## **1. GÉNESIS Y DESARROLLO DEL DISCURSO OFICIAL/PÚBLICO EN TORNO A LA ACI**

Como apunta A. Bolívar (1996, 26) “mostrar como se ha entretendido, formado en un momento y coyuntura determinados, las condiciones de existencia de un campo discursivo, es un modo de comprenderlo y de mostrar su fragilidad”. Sin contar con todas las claves internas, en este apartado vamos a hacer una breve incursión histórica por el marco legal y el discurso académico, con el ánimo de obtener un primer referente que nos ayude a precisar los límites dentro de los cuales plantear cualquier adaptación.

En nuestro contexto educativo se comienza a hablar de adaptaciones curriculares individualizadas (ACI) a mediados de la década de los ochenta: las ACI sustituyen los programas de desarrollo individual (PDI), que nacieron al amparo de la Ley de Integración Social de los Minusválidos. En este camino imaginario que une la escuela especial con la escuela ordinaria, encontramos diferentes referentes que anuncian -aunque de

una forma tímida- algunos de los planteamientos que posteriormente va a recoger la LOGSE en torno a nuestro objeto de estudio. En concreto cabe mencionar los siguientes:

- El Real Decreto 334/1985, del 6 de marzo de Ordenación de la Educación Especial, a partir del cual se pone en marcha el Programa Experimental de Integración Escolar y donde se plantea (en el Artículo 17) la posibilidad de adaptar en algunos casos el currículum ordinario.
- El *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori* (Coll, 1986), que aunque no es un texto legal supone uno de los antecedentes más claros en la construcción de una base curricular común y, por tanto, en la conceptualización de las adaptaciones curriculares.
- La Resolución del 15 de junio de 1989, de la Dirección General de Renovación Pedagógica mediante la cual se establecen las orientaciones a seguir en el proceso de transformación de las unidades de Educación Especial en centros ordinarios de EGB. En este documento se habla ya de forma clara y directa de las adaptaciones curriculares:

*“Las adaptaciones curriculares individualizadas, que tendrán siempre como referente principal el diseño curricular de centro y de aula, afectan a los contenidos, pudiéndose proponer cambios tanto en relación a la temporalización -tiempo previsto para conseguir los objetivos-, como a la priorización de unos objetivos o áreas sobre otros, o, cuando sea necesario, la sustitución de alguno de los elementos curriculares.*

*Asimismo, han de contemplar aspectos metodológicos y didácticos en relación con el proceso de enseñanza y aprendizaje (...). Finalmente, las ACI deben incluir algunos elementos que permitan evaluar el proceso y promocionar al alumno hacia elementos curriculares más normalizados” (pág. 14)*

A pesar de ello, no será obviamente hasta la publicación de la LOGSE cuando se establezca el marco prescriptivo y definitivo en relación al tema que nos ocupa. Numerosos autores nos aportan una amplia explicación de las repercusiones y los cambios que se introducen a raíz del nuevo marco legal y que, en relación a la atención de las nee, quedarían sintetizados en:

- El carácter semi-abierto y flexible del currículum.
- Una concepción comprensiva de la escuela y la asunción del principio de atención a la diversidad.
- Una concepción constructivista del proceso de enseñanza-aprendizaje.
- El enfoque integrador de las áreas curriculares.

- Y la posibilidad de partir en la educación de los alumnos con nee de una base curricular común.

Por otra parte, al amparo de la LOGSE, la Administración educativa desarrolla sobre el tema de las adaptaciones curriculares la siguiente normativa y ofrece, a modo de ejemplo, algunos materiales y documentos concretos:

**Cuadro Nº 1- Discurso oficial sobre el tema de las ACI**

1. Orden del 18 de septiembre de 1990 (BOE 2-X-90) por la cual se establecen las proporciones de profesionales/alumnos en la atención educativa de los alumnos con nee.
2. Real Decreto 1344/1991, de 6 de septiembre (BOE 26-IX-91), que marca el currículum de la Educación Primaria para el ámbito territorial y de gestión del MEC.
3. <i>Adaptaciones Curriculares</i> (MEC, 1992,a) <i>Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares</i> (MEC, 1992,b)
3. Real Decreto 696/1995, de 28 de abril (BOE 2-VI-95), de ordenación de la educación de los alumnos con nee.
4. Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE 23-II-96) sobre evaluación de los alumnos con nee que cursan las enseñanzas de régimen general establecidas en la LOGSE.
5. <i>Adaptaciones curriculares en ESO. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular</i> (MEC, 1999)

Tanto si atendemos a esta normativa como si hacemos referencia al discurso que los especialistas y entendidos han elaborado sobre el tema, es posible extraer algunas consideraciones importantes:

1) En **primer** lugar, un análisis documental de las definiciones<sup>1</sup> así como del mismo marco legal nos permite establecer algunos puntos de coincidencia que caracterizan, a grandes rasgos, la ACI:

- La mayoría de autores conciben la ACI como un conjunto de medidas que

<sup>1</sup> Hemos revisado los trabajos siguientes: R. Ruiz (1988, 1989); E. Martín (1988); J.L.Gallego Ortega (1991); R. Vila (1992); J. Garrido Landívar y R.Santana Hernández (1993; 1999); I. Puigdemívol (1993, 1999); D. González Manjón (1993); J. García Vidal (1993); J.L. Doménech y M.Viana (1994); V. Ábalo y F. Bastida (1994) ; Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1995) ; A. R. Calvo i A. Martínez (1997).

permiten decidir la atención educativa que hay que dar a los alumnos con nee.

- Estas medidas conllevan modificaciones y cambios, en mayor o menor grado, de algunos de los elementos del currículum prescriptivo.
- Son medidas que se utilizan para mejorar la personalización de la enseñanza en función de las nee que puede presentar un alumno.
- Y finalmente, una gran parte de los autores también coinciden en señalar que la ACI conlleva y se traduce en algún registro documental.

2) A pesar de estas coincidencias, en este mismo marco discursivo se detectan ciertas contradicciones internas:

*- En relación a la misma definición*

En los diversos materiales que publica el MEC (1992a, 19992b,) se utiliza el término “adaptación” tanto para referirse a medidas de carácter general dirigidas al conjunto de alumnos de todo el centro como para referirse a las adaptaciones individualizadas para el alumnado con nee. Esta misma confusión es mantenida por autores como Garrido Landívar y Santana (1993) Ábalo y Bastida (1994) o Calvo y Martínez (1998).

Desde nuestra perspectiva, si el término “adaptación curricular” no se utiliza para designar actuaciones dirigidas a atender las nee de aquel alumno sujeto a un tipo de condiciones muy singulares, se puede llegar a pensar que cualquier alumno necesita adaptaciones curriculares, lo cual es muy diferente a concebir que cualquier alumno puede llegar a presentar nee de forma transitoria en algún momento de su escolaridad. Dicho de otro modo, no podemos confundir la progresiva flexibilización y contextualización del currículum prescriptivo que realizan los centros (en el *segundo nivel*) y los profesores (en el *tercer nivel*) con las adaptaciones curriculares.

*- En relación a los destinatarios*

Tanto en la jerga oficial (MEC1992a, 1992b, 1999) como en la que utilizan algunos de los autores (Calvo y Martínez, 1997; González Manjón, 1993; Garrido y Santana, 1993), continua predominando un modelo deficitario en la definición de las nee. Se habla de necesidades educativas sin hacer una descripción clara y detallada de cuáles son éstas con referencia al grupo donde el alumno está ubicado. Partiendo del déficit (ahora sustituido por el término nee) se toman decisiones sobre adaptaciones del currículum, sin tener en cuenta que tanto la situación de cada alumno frente a los aprendizajes escolares, como las peculiaridades de cada centro y de cada aula, pueden ser muy diferentes. Desde esta perspectiva, no extraña que en las publicaciones los ejemplos de ACI para alumnos superdotados o talentosos brillen por su ausencia.

*- En relación a la finalidad*

En muchas de las definiciones que se acuñan, se presenta la ACI como una

medida extraordinaria de carácter excepcional. Este tipo de afirmaciones pueden conducir a pensar que la ACI es, en el fondo, una estrategia de tipo especial y de carácter compensatorio para favorecer la integración de determinados alumnos.

Concebir y desarrollar un discurso sobre la ACI sin reivindicar a su vez un cambio en las prácticas de enseñanza, es presentarla como una forma de respuesta individual a los problemas de aprendizaje de determinados alumnos, la cual puede contribuir a perpetuar la existencia de dos sistemas paralelos de enseñanza aun dentro de una misma escuela y una misma clase. Este riesgo se acrecienta si tenemos en cuenta que falta todavía por desarrollar una clara normativa relacionada con las nuevas condiciones organizativas y las nuevas funciones que deben asumir los distintos profesionales implicados en el tema, especialmente en lo que hace referencia a la figura y las modalidades del apoyo.

*- En relación a los referentes*

En cuarto lugar, se detecta una cierta confusión sobre los referentes que se deben o pueden utilizar en la elaboración de la ACI. Mientras para algunos autores (Garrido Landívar y Santana, 1993; González Manjón, 1993) hay que tomar como referencia el curriculum escolar sin otro tipo de especificación, otros (Doménech y Viana, 1994; Ábalo y Bastida, 1994; MEC, 1992b, 1999) afirman que el referente más claro es la programación del grupo-clase y, finalmente, un tercer grupo (Ruiz, 1997; Puigdemívol, 1999) mantienen la opción de compaginar ambos referentes. Resulta obvio que no es lo mismo partir del curriculum prescriptivo, el proyecto curricular de etapa o la programación de aula, porque varía considerablemente el margen de modificaciones y cambios, tanto curriculares como organizativos, que se pueden introducir.

Si estas modificaciones se hacen además directamente, sin reflexionar sobre el punto de partida que vamos a utilizar, corremos el riesgo de primar unas áreas sobre otras, recortando drásticamente no solo las áreas y objetivos de aprendizaje del alumno-sujeto de adaptación, sino también sus experiencias en el grupo clase.

En este sentido, y a diferencia de los planteamientos oficiales, coincido con la visión de I. Puigdemívol (1999, 334) cuando plantea la ACI como un segundo nivel de concreción elaborado a partir del proyecto curricular de centro:

*“Esto no impide un tercer nivel de concreción, que cada profesor-tutor y de apoyo llevan a cabo necesariamente al traducir todas aquellas orientaciones en su práctica dentro del aula. Sin embargo, dicho tercer paso o nivel de concreción debe gozar de un grado de flexibilidad mucho mayor que el que proporciona un documento de aquellas características y, sobre todo, debe estar mucho más sometido a la propia dinámica que genera el trabajo dentro del aula”.*

*- En relación a la previsión temporal.*

Otro punto polémico surge al intentar acotar la previsión temporal que deberá

tener el documento y el mismo proceso de adaptación curricular. Mientras la LOGSE en su Artículo 36 (punto 4) prescribe que “al final de cada curso se evaluarán los resultados conseguidos por cada uno de los alumnos, en función de los objetivos propuestos a partir de la valoración inicial”, los documentos presentados posteriormente por la Administración (MEC 1992b y 1999) insisten en su carácter de ciclo. Así lo recogen la mayoría de propuestas formuladas en torno al DIAC (Documento Individual de Adaptación Curricular).

A nuestro modo de ver, la previsión temporal tampoco es una cuestión superflua, ya que puede modificar sustancialmente el tipo y el carácter de las decisiones que puede tomar el equipo educativo. No podemos volver a caer en la trampa, como hicimos en la década anterior, de centrarnos exclusivamente en los objetivos, en las metas a alcanzar, y olvidar que las decisiones y actuaciones que recoge las ACI no son más que hipótesis de acción, las cuales deberán verificarse y contrastarse con la práctica.

*- En cuanto a la taxonomía o clasificación*

Finalmente, otro tipo de confusión surge al revisar las clasificaciones que los expertos lanzan sobre el tema y que de manera sintética se recogen en el cuadro N° 2. Como puede observarse existen muchas maneras de clasificar las adaptaciones curriculares y ello puede contribuir a aumentar la confusión y la ambigüedad de los términos que utilizamos. A nuestro entender, sería conveniente que una clasificación sugiriera el mínimo de interrogantes, sobre todo, si tenemos en cuenta la importancia que tiene en el desarrollo posterior del alumno, ya que puede implicar modificaciones en el título de escolaridad que puede recibir al terminar la ESO y puede convertirse en una vía de segregación en su vida futura.

3) En **tercer** lugar, junto a estas contradicciones internas, cabe constatar que la mayoría de los referentes legales que hemos sintetizado en el Cuadro N° 1 son orientaciones didácticas o normas de segundo rango (sólo afectan al territorio gestionado directamente por el MEC), las cuales se han ido publicando en intervalos de tiempo bastante dispares. En nuestra tradición curricular esto otorga al tema una cierta inestabilidad. No pretendo reclamar, ya que entraría en una auténtica contradicción con lo que iré argumentando en esta comunicación, una regulación mayor de las ACI, pero si mostrar como, a diferencia de otros temas, el discurso de las adaptaciones curriculares ha quedado como una especie de *menú a la carta*, que podrá variar en cada comunidad autónoma.

4) En **cuarto** lugar, cabe constatar que el afán por ejemplificar la puesta en práctica de este tema ha conducido a una auténtica proliferación de protocolos, que a partir de la Orden de 14 de febrero de 1996 (BOE 23-II-96), se convierten en prescriptivos y obligatorios. La mayoría de autores proponen, casi de forma idéntica, un único formato e identifican los mismos apartados. Sin embargo, muy pocos autores justifican sus componentes, lo que proponen como nuevo, los fines que pretenden así como las opciones de valor que persiguen. Aunque exagerando los términos, en el caso de las ACI puede afirmarse que el peso ha recaído en los como, reproduciendo una clara concep-

**Cuadro N° 2 - Las clasificaciones de AC**

CRITERIOS	TIPOS	AUTORES
En función del grado de modificación del currículum	1. Adaptaciones de AC-CESO  2. Adaptaciones CURRICULARES: - AC significativas - AC no significativas	<ul style="list-style-type: none"> <li>• Coll (1986) y Ruiz (1988,1989)</li> <li>• MEC (1992a ,1992b)</li> <li>• González Manjón (1993)</li> <li>• García Vidal (1993)</li> <li>• Doménech y Viana (1994)</li> <li>• Ábalo y Bastida (1994)</li> <li>• Calvo y Martínez (1997)</li> </ul>
En función del destinatario	1. Adaptaciones GENERALES  2. Adaptaciones ESPECÍFICAS  3. Adaptaciones INDIVIDUALES	<ul style="list-style-type: none"> <li>• González Manjón (1993)</li> <li>• Garrido y Santana (1993)</li> <li>• Calvo y Martínez (1997)</li> </ul>
En función de los elementos organizativos que implican	1. Adaptaciones de CENTRO  2. Adaptaciones de AULA  3. Adaptaciones INDIVIDUALIZADAS	<ul style="list-style-type: none"> <li>• MEC (1992a, 1992b)</li> <li>• Vila (1992)</li> <li>• García Vidal (1993)</li> <li>• Garrido y Santana (1993)</li> <li>• Ábalo y Bastida (1994)</li> <li>• Calvo y Martínez (1997)</li> </ul>

ción técnico-burocrática del currículum, que minimiza el poder de decisión y reflexión que tienen los agentes educativos.

En resumen, tal como he intentado demostrar, en el marco discursivo que se ha gestado en torno a este tema, falta por desarrollar todo un conjunto de cuestio-

nes relativas a las finalidades, los referentes, las condiciones, los recursos y los apoyos que se han de facilitar para que los centros y los profesionales emprendan la elaboración, desarrollo, evaluación y seguimiento de la ACI, la cual no deja de ser una considerable innovación educativa. Sin este desarrollo, el discurso de las adaptaciones curriculares puede quedarse en una *práctica discursiva* configurando una retórica política que crea expectativas pero que luego, en la realidad, no puede generar los cambios esperados.

## 2. SENTIDO Y ALCANCE DE LA ACI

Como acabamos de ver, en el discurso oficial y público que se ha gestado, la ACI encierra un doble significado: por una parte, hace referencia al **documento** o protocolo que describe y justifica el currículum, los servicios y emplazamientos para cada alumno con nee; por otra, se refiere al **proceso de toma de decisiones** que llevan a cabo los distintos profesionales que atienden las nee, un proceso que puede ser meramente discursivo o que, por el contrario, puede surgir de una auténtica y profunda reflexión encaminada a mejorar la práctica educativa.

Si atendemos al primer sentido, al **carácter documental** implícito en cualquier adaptación, la propuesta que ha tenido mayor resonancia en el territorio gestionado por la Administración Central es, sin lugar a dudas, la publicación del MEC (1992b). Según este documento, los principales componentes del DIAC, y por tanto, del registro escrito de las ACI, son los siguientes:

- a) Información sobre la historia personal del alumno.
- b) Datos relevantes para la toma de decisiones curriculares. Este apartado incluye un estudio detallado de: el nivel de competencia curricular del alumno; el estilo de aprendizaje y motivación para aprender; el contexto escolar y el contexto socio-familiar.
- c) Determinación de las nee del alumno.
- d) Propuesta de adaptaciones.
- e) Modalidades de apoyo.
- f) Colaboración con la familia.
- g) Criterios de promoción.
- h) Seguimiento del DIAC.

A raíz de esta propuesta, se han generado diversas publicaciones (MEC, 1999; Calvo y Martínez, 1997; Garrido Landívar y Santana Hernández, 1999) que abordan el tema con gran detalle y otras (Puigdellívol, 1993 y 1999; MEC, 1992a; Ábalo i Bastida, 1994) que ofrecen sugerencias al respecto. Todas ellas resultan, sin duda, interesantes

porque, en el fondo, la elaboración de cualquier ACI es una tarea de carácter eminentemente práctico.

Sin embargo, que una tarea sea práctica no significa que deba realizarse mecánicamente trasladando de una forma lineal esquemas o fórmulas preestablecidas, siguiendo un proceso de simple repetición. Es importante también preguntarse el por qué y para qué se elabora la ACI, qué sentido tiene para el equipo educativo, y en función de que legitimamos y fundamentamos la toma de decisiones para adaptar el proceso de enseñanza-aprendizaje. Sin este tipo de reflexiones, el documento de adaptación curricular se convierte en un instrumento meramente administrativo, dejando de lado otras funciones importantes que debería cumplir, tales como:

- Facilitar el trabajo coordinado y conjunto de los profesionales que intervienen en el proceso educativo del alumno con nee.
- Explicitar el tipo de adaptaciones que facilitan el acceso del alumno al currículum de la escuela y las modificaciones que dicho currículum requiere para responder adecuadamente a las nee.
- Tener el efecto de un contrato entre la familia, la escuela y la propia administración, en el que se refleja el acuerdo de las partes sobre las decisiones anteriores.

De hecho, si consideramos algunas de las investigaciones (Rosselló, 1999; Ruiz, Pujolàs, Riera y Pedragosa, 2000) que estudian la aplicación de estos protocolos en la práctica de nuestras escuelas, parece ser que la mayor parte de los que se utilizan tienen una estructura similar marcada por las orientaciones y prescripciones administrativas (los modelos propuestos por el MEC y el Departament d'Ensenyament de la Generalitat, 1995). Esta coincidencia entre los planteamientos teóricos y su traducción práctica, puede sugerir que existe una única técnica o procedimiento para diseñar la ACI y esto puede resultar, como mínimo, peligroso. Diversas razones justifican esta afirmación:

- El protocolo propuesto por el MEC contempla una previsión temporal de largo alcance (el ciclo), lo que confiere a la ACI un carácter fijo y dificulta su compaginación con las decisiones que cotidianamente toman los profesionales.
- En segundo lugar, este modelo parte de las áreas curriculares y tiene un marcado carácter *académico*. Esto hace difícil poder contemplar aspectos de crecimiento personal derivados de otras situaciones no estructuradas (como el tiempo de ocio, los aprendizajes funcionales, las habilidades sociales ...) que pueden ser muy valiosos en el aprendizaje del alumno con nee.
- Además, centra su atención en los objetivos y contenidos que se adaptan,

lo cual puede provocar que los profesionales desprecien otros elementos (las actividades, las estrategias metodológicas, etc.) que podrían ser de gran valor educativo.

- En último lugar, la complejidad de este tipo de protocolo o registro, puede provocar en los profesionales un claro distanciamiento entre el momento de planificación y el momento de enseñanza y evaluación.

En resumen, si no se justifican adecuadamente los protocolos, la ACI se convierte en una propuesta y una herramienta tecnocrática, y si además no se articulan los procesos adecuados para llevarla a cabo quedará en prácticas discursivas, de simple apariencia de cambio. A mi modo de ver, en lugar de plantearnos la cuestión de cómo elaborar una ACI *modélica*, debemos explorar la otra cara de la moneda: el formato deberá ajustarse a las decisiones y actuaciones que emprenden los profesionales cuando modifican el proceso de enseñanza-aprendizaje y lo ajustan a las nee.

Assumiendo tales planteamientos, pienso que el desarrollo de la ACI en tanto que **proceso de toma de decisiones** que emprende un equipo educativo, va a depender de multitud de condiciones, de entre las sobresalen las siguientes:

- *Roles y funciones de los distintos profesionales implicados.* Tanto la incorporación de los profesionales de apoyo y especialistas, como el cambio en las funciones docentes reclamado con la LOGSE, se ha producido sin cambiar las condiciones laborales, lo cual ha perpetuado un modelo de enseñanza y una organización del conjunto de la escuela de carácter tradicional. En este contexto, la elaboración de la ACI ha recaído en el profesional de apoyo, responsable de la educación de los niños diferentes o problemáticos. Al hilo de lo que venimos argumentando en esta comunicación, sólo desde una nueva redefinición de las funciones de los diversos profesionales (trabajo de equipo, ayuda mutua, nuevas redes de comunicación, modos de organización cooperativa) es posible que la ACI alcance su sentido más pleno y asuma todas las funciones que tiene encomendadas.
- *Concepto de escuela.* La atención a la diversidad y el programa de integración escolar implican una transformación relevante de la cultura dominante de la escuela. En esta necesaria transformación, las soluciones no van a ser fáciles ni unánimes, sobre todo, porque no se puede romper de pronto una identidad profesional, unas rutinas institucionales, ni las funciones sociales que asume la misma institución. Sólo desde el compromiso colectivo, desde un planteamiento institucional de la integración escolar, la ACI puede dejar de ser *una isla en el océano de la práctica*.
- *Desarrollo curricular previo.* Como hemos apuntado anteriormente, la ACI toma como referencia el curriculum del centro donde se desarrolla y, en cierto modo, constituye una concreción individualizada del PCC. En este

sentido, puede producirse una gran contradicción entre un proyecto curricular que asume una organización por áreas y bloques y que responde a una lógica de carácter homogéneo, y los requisitos de la misma ACI.

- *Condiciones organizativas.* Al no haber cambiado sustantivamente los contextos organizativos y laborales, muchos profesionales perciben la ACI como una tarea burocrática, y practican una suerte de desobediencia civil, negándose a invertir grandes cantidades de tiempo en tal tarea. La resolución de este tema pasa por modificar las actitudes, experiencias y relaciones de los distintos profesionales, dotando de un nuevo sentido a las actividades que realizan en el centro los alumnos con nee.
- *Relaciones familia-escuela.* En el tema que nos ocupa no podemos ignorar el protagonismo de otros agentes educativos, especialmente de la familia. No se trata sólo de una simple cuestión formal, ya que la elaboración de la ACI recoge aspectos que van más allá del currículum establecido y reclama una necesaria articulación entre las tareas escolares y su generalización en el ámbito doméstico.

De todo ello se desprende la urgencia por reconceptualizar la ACI, ofreciendo protocolos más cercanos al quehacer diario de los profesionales, que permitan revisar, cuestionar o reafirmar las opciones tomadas para poder evaluar los progresos del alumno y la calidad y la eficacia de los servicios que se le proporcionan. Necesitamos procesos e instrumentos, quizá *menos ambiciosos*, pero que sirvan para:

1. Comenzar a plantear intervenciones educativas de forma coordinada y conjunta, que vinculen el momento de planificación con el propio proceso de enseñanza-aprendizaje y su evaluación. Carece de sentido, por ejemplo, que la evaluación de las nee quede en manos exclusivamente del equipo multiprofesional, se realice al inicio de cada ciclo, o, sencillamente, contemple sólo la perspectiva del alumno (¿Qué sucede con las nee que surgen del contexto del aula o del propio estilo docente?, ¿por qué no se recogen en los protocolos que hemos revisado?..)
2. Ligar los aprendizajes de les áreas curriculares con aprendizajes funcionales, que se trabajaran en casa o en contextos no exclusivamente escolares.
3. Y, finalmente, vincular el momento de planificación, con el momento de intervención y evaluación, es decir, ligar las decisiones que plasmamos en la ACI con la actuaciones que emprendemos en la atención de las nee.

Desde esta perspectiva, no deberíamos perdernos tanto en la forma y deberíamos profundizar más en el significado y las implicaciones que tiene en realidad la ACI. Estoy convencida que la personalización de la enseñanza es una pieza clave para una escuela de la diversidad y para promover la igualdad de oportunidades en la enseñanza obligatoria. También estoy convencida que la respuesta sólo puede surgir de un análisis

riguroso y comprometido de la misma práctica. La elaboración de la ACI no puede ser una excusa para no incidir renovadamente en nuestras prácticas educativas.

## REFERENCIAS

- Ábalo, V. ; Bastida, F. (1994). *Adaptaciones curriculares. Teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Bolívar, A. (1996). Non scholae sed vitae discimus: límites y problemas de la transversalidad. *Revista de Educación*, 309, 23-65.
- Calvo Rodríguez, A.R.; Martínez Alcolea, A. (1997). *Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares*. Madrid: Escuela Española.
- Coll, C. (1986). *Marc Curricular per a l'Ensenyament Obligatori*. Barcelona: Generalitat de Catalunya, Departament d'Ensenyament.
- Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1995). *Modificacions i Adaptacions del Currículum*. Barcelona: Autor.
- Doménech, J.L. i M.Viana (1994). *Terminologia bàsica en Didàctica i necessitats educatives especials*. València: Nau llibres.
- Gallego Ortega, J.L. (1991). Las adaptaciones curriculares. *Escuela española*, N° 3.059
- García Pastor, C.; Gómez Torres, M.J. (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En R. Pérez Pérez (Coord.), *Educación y Diversidad. XV Jornadas Nacionales de Universidad y Educación Especial* (pp. 103-123). Oviedo: Servicio de publicaciones de la Universidad.
- García Vidal, J. (1993). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: Eos
- Garrido Landívar, J.; Santana Hernández, R. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para los Profesores Tutores de Educación Primaria y de Educación Especial*. Madrid: CEPE.
- Garrido Landívar, J.; Santana Hernández, R. (1999). *Cómo elaborar adaptaciones curriculares de centro, de aula e individuales*. Madrid: CEPE.
- González Manjón, D. (1993). *Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración*. Málaga: Aljibe.
- Martín, E. (1988). Las adaptaciones curriculares en la educación primaria. En CNREE, *Las Adaptaciones Curriculares y la Formación del Profesorado. Ponencias del Seminario sobre la Reforma del Sistema Educativo* (pàgs. 25-35). Sèrie Documents, Núm. 7. Madrid: MEC.
- MEC (1992a). *Adaptaciones Curriculares*. En la colección, *Materiales para la Reforma*. Educación Primaria. Madrid: MEC
- MEC (1992b). *Alumnos con Necesidades Educativas Especiales y Adaptaciones Curriculares*. En la colección, *Materiales para la Reforma*. Madrid: MEC
- MEC (1999). *Adaptaciones curriculares en ESO. Guía para cumplimentar el Documento Individualizado de Adaptación Curricular*. Madrid: MEC

- Parrilla, A. (1992). *El profesor ante la integración escolar: "Investigación y formación"*. Argentina: Ed. Cincel.
- Puigdemívol, I. (Coord.). (1993). *Necessitats educatives especials*. Vic: Eumo.
- Puigdemívol, I. (1999). *La educación especial en la escuela integrada. Una perspectiva desde la diversidad*. Barcelona: Graó.
- Roselló, M.R. (1999). *L'Adaptació curricular individualitzada (ACI) com a procés de canvi i estratègia de millora. Un estudi de casos en un centre de primària*. Palma de Mallorca: UIB. (Tesis doctoral inédita)
- Ruiz i Bel, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Madrid: Cincel.
- Ruiz i Bel, R. (1989). *Adequacions Curriculars Individualitzades*. Barcelona: Generalitat de Catalunya. Departament d'Ensenyament.
- Ruiz i Bel, R. (1997). *Les Adaptacions Curriculars Individualitzades a l'Escola Inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu, Suports. Revista Catalana d'Educació Especial i Atenció a la Diversitat, 1 (1), 45-53.*
- Ruiz, R.; Pujolàs, P.; Riera, G.; Pedragosa, O. (2000). *Anàlisi de pràctiques educatives vinculades amb les adequacions curriculars individualitzades (Estat Actual d'una recerca sobre les ACI a Catalunya)*. En A. Miñambres y G. Jové, *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad* (pp. 645-650). Lleida: Edicions de la Universitat.
- Vila, R. (1992). *La resposta a l'alumnat amb nee mitjançant l'adequació del currículum ordinari, Eines, 1*. Palma de Mallorca: Centre de Professors.