

## *Las adaptaciones curriculares como estrategia de colaboración. Un modelo de integración educativa en España*

FERRAN CARRERAS TUDURÍ  
Universitat de les Illes Balears

### RESUMEN

La educación en España ha sufrido un importante proceso de transformación durante los diez últimos años. La integración de los alumnos con necesidades educativas especiales en las escuelas comunes ha significado, dentro de este proceso, un avance importantísimo no exento de dificultades. En este artículo se revisa uno de los modelos más relevantes con el que se ha desarrollado esa integración, conocido como adaptaciones curriculares.

**Palabras clave:** Educación, integración, necesidades educativas especiales, adaptaciones.

### ABSTRACT

The education in Spain has undergone an important process ad during transformation the ten last years. The integration of the students with special educative necessities in the common schools has meant, within this process, the most important advance non free of difficulties. In this article one of the most excellent models with the one is reviewed than that integration, known like curricular adaptatons has been developed.

**Key words:** Knowledge, professor, education, communication, concept, physics, learning.

*En la medida en que las decisiones curriculares conjuntas e interdependientes surgen de un amplio acuerdo a nivel de claustro, la autonomía del profesorado queda reflejada colegiadamente en ellas.*

Ignasi Puigdemívol, 1.998, 55

## Antecedentes

En España la estrategia de trabajo colegiado conocida con el nombre de *adaptaciones curriculares individualizadas* (ACI) se ha convertido en el instrumento colaborativo y metodológico más importante para la atención educativa a los alumnos con necesidades en las escuelas (Bueno, J. 1.994). C. Esta estrategia se concibe como la ayuda escolar que se pone al alcance de todos los profesionales de la educación mediante la cual poder concretar la ayuda adicional o suplementaria que ha de recibir un sujeto para que alcance un progreso adecuado en la mayoría de los aprendizajes escolares en igualdad de condiciones (MEC, 1.992).

La ley Orgánica General del Sistema Educativo<sup>1</sup> (MEC, 1.990) ofrece la cobertura legal para que se den estructuras colaborativas en el centro que favorezcan la atención a la diversidad bajo este planteamiento colegiado (Carreras, 1.999). Dentro de estas estructuras colaborativas, el apoyo se comprende como un espacio de acción colaborativa desde el cual promover modelos de apoyo que contemplen entre sus cometidos el diseño de propuestas curriculares adaptadas, la valoración y prevención de sujetos con necesidades especiales, así como la atención individualizada de niños con necesidades relevantes dentro del aula ordinaria pero en cualquier caso incluidos en ella y con el mismo currículum que los demás niños.

Este nuevo ordenamiento legal se inscribe en una transformación educativa de gran calado iniciada a principios de los noventa, siendo uno de sus ejes principales la transformación de las escuelas para garantizar una atención a la diversidad, concretando los principios enunciados anteriormente en el Real Decreto 334/1.985 de Ordenación de la Educación Especial mediante la provisión de infraestructura y servicios personales de atención a los alumnos con necesidades especiales, y la dotación de personal especializado para atenderlos (BOE, 1.985), posteriormente mediante el despliegue ulterior de la LOGSE con el Real decreto de 1.995 sobre necesidades educativas especiales (BOE, 1.995).

---

<sup>1</sup> La mayor parte de las leyes y textos oficiales consultados han sido localizados en la página web del Ministerio de Educación y Cultura: <http://www.mec.es> y en la página web del Boletín Oficial del Estado que tiene el Ministerio de la Presidencia en la red: <http://www.boe.es>

Efectivamente, estos principios fueron asumidos por la ley 13/1982, de 7 de abril de integración social de los minusválidos. Asimismo, el Decreto 334/1985, de 6 de marzo, de Ordenación de la Educación Especial para su integración dentro del sistema educativo ordinario, estableció un marco normativo basado en dichos principios, que han sido el referente básico de todas las actuaciones llevadas a cabo en las comunidades autónomas con competencias educativas<sup>2</sup> en relación con la atención a la diversidad del alumnado desde estructuras colaborativas de apoyo.

Posteriormente la Ley Orgánica 1/1.990, de 3 de Octubre, de ordenación General del sistema Educativo, recogió también dichos principios, estableciendo que la atención a estos alumnos se regirá por los principios de normalización y diversidad escolar, y que el sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que el alumnado con necesidades especiales tenga una respuesta educativa encaminada a conseguir, dentro del mismo sistema, los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.

En referencia al primer texto legal, el capítulo cinco de la LOGSE referido a la Educación Especial (24.172 Ley Orgánica 111990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo), en sus artículos 36 y 37 hacen constar literalmente que:

#### Artículo 36

1. El sistema educativo dispondrá de los recursos necesarios para que los alumnos con necesidades educativas especiales, temporales o permanentes, puedan conseguir dentro del mismo sistema los objetivos establecidos con carácter general para todos los alumnos.
2. La identificación y valoración de las necesidades educativas especiales se realizará por equipos integrados de profesionales de diversas cualificaciones, que establecerán en cada caso planes de actuación en relación con las necesidades educativas específicas de los alumnos.

---

<sup>2</sup> El modelo político de autonomías en España descentraliza el poder del Gobierno del Estado en 17 comunidades o regiones con capacidad autónoma de legislación y gestión mediante Parlamentos propios. El Gobierno del Estado, en materia educativa, se reserva para sí competencias para legislar los contenidos curriculares mínimos que deben implementarse en cada comunidad, así como también se reserva arbitrar el ordenamiento del sistema educativo para el conjunto del país. Puede decirse, en este sentido, que el modelo educativo español es uno de los más descentralizados de Europa, junto con Alemania y Bélgica. El menos descentralizado es Francia.

3. La atención al alumnado con necesidades educativas especiales se regirá por los principios de normalización y diversidad escolar.

El artículo 37 dice textualmente que:

1. Para conseguir los objetivos señalados en el artículo anterior, el sistema deberá disponer de profesores de las especialidades correspondientes y de profesionales cualificados, así como de los medios y los materiales didácticos necesarios para la participación de los alumnos en el proceso de enseñanzaaprendizaje. Los centros deberán contar con la organización escolar adecuada y realizar las adaptaciones necesarias para facilitar a los alumnos la consecución de los objetivos indicados. Se adecuarán las condiciones físicas y materiales de los centros a las necesidades de estos alumnos.
2. La atención a los alumnos con necesidades educativas especiales se iniciará desde el momento de su detección. Con esta finalidad, e)ástirán los servicios educativos necesarios para estimular y favorecer un mejor desarrollo, de estos alumnos y las Administraciones educativas competentes garantizarán su escolarización.
3. La escolarización en unidades o centros de educación especial sólo se llevará a término cuando las necesidades del alumno no puedan ser atendidas en un centro ordinario. Esta situación será revisada periódicamente, de manera que se pueda favorecer, siempre que sea posible, el acceso de los alumnos a un régimen más integrado.
4. Las Administraciones educativas regularán y favorecerán la participación de tutores o padres en las decisiones que afecten a la escolarización de los alumnos con necesidades educativas especiales

La Ley orgánica 9/1995, de 20 de noviembre, de la participación, evaluación y el gobierno de los centros docentes, afirma que se entienden que el alumnado con necesidades especiales es aquel que requiere, durante un periodo de su escolarización o a lo largo de la misma, determinados apoyos o atenciones educativas específicas por el hecho de tener discapacidades motoras, psíquicas o sensoriales, por manifestar trastornos graves de conducta o por encontrarse en situaciones sociales o culturales desfavorecidas. En consecuencia, entendemos por alumno con necesidades educativas especiales cualquier tipo de sujeto que aprende sin especificación que, durante algún momento de su escolarización necesite de ajustes educativos que requieran una respuesta escolar individualizada y preferente, superando las antiguas etiquetas de déficit, discapacidad, minusvalía o sujeto especial.

La valoración positiva de las actuaciones desarrolladas a partir del Decreto 334/1.985, ha ido consolidando las opciones integradoras que han permitido avanzar en la adecuación de la respuesta a las necesidades educativas especiales de la mayoría de este alumnado en los centros ordinarios, en el marco de un apoyo colaborativo en una escuela comprensiva, abierta a la diversidad y a las necesidades especiales de todo el alumnado sin excepciones.

Por otra parte, la experiencia desarrollada en el proceso de integración permite identificar algunos aspectos que requieren una nueva definición más ajustada a las necesidades (Giné, 1997). Por ejemplo, resulta necesario actualizar los criterios y procedimientos para realizar la evaluación psicopedagógica de las necesidades educativas especiales desde una visión interactiva del proceso de enseñanza y aprendizaje (Gallego y Alonso, 1995). Asimismo, el análisis de la realidad aconseja el establecimiento de nuevas formas de colaboración entre el apoyo y los profesores, que a través de las adaptaciones curriculares garanticen la continuidad de las respectivas actuaciones como una parte integrante de un único sistema educativo (Carreras, 2001).

### Conceptualización de las ACI

En los textos oficiales se concibe la adaptación curricular (ACI) como una medida encaminada a desarrollar tales ordenamientos jurídicos anteriormente recogidos en la primera parte del artículo. La adaptación curricular se concibe así como un conjunto de ajustes o modificaciones específicos en los diferentes elementos de la propuesta educativa desarrollada para un determinado alumno, llevada a cabo después de una amplia valoración de éste y del contexto, con la finalidad de responder a sus necesidades educativas especiales<sup>3</sup> (MEC, 1.992).

---

<sup>3</sup> Se han consultado las siguientes obras específicas sobre la estrategia conocida con el acrónimo de ACI: Ruiz I Bel, R. (1988): Técnicas de individualización didáctica. Madrid:Cinca. Vidal, J.G. (1993). Guía para realizar las adaptaciones curriculares. Madrid: EOS. Calvo, A. y Martínez, A. (1997). Técnicas y procedimientos para realizar las adaptaciones curriculares. Madrid: Escuela Española. Garrido, J. (1993). Adaptaciones curriculares. Madrid.CEPE. González, D. (1993). Adaptaciones curriculares. Guía para su elaboración. Málaga: Alj1e. Departament d'Ensenyament de la Generalitat de Catalunya (1995). Modificacions i adaptacions del curriculum Barcelona: Publicacions del Departament d'ensenyament de la Generalitat de Catalunya. Gallego, J.L. (1991). «Las adaptaciones curriculares» Escuela Española, nº 3.059. Vila, R. (1993). La resposta a l'alumnat amb necessitats educatives especials mitjanCant l'adequació del curriculum ordinari. Emes, nº1 Gener Palma de Mallorca: Centre de professors i recursos de la delegació provincial del Ministerio de Educación y Ciencia.

Según la administración educativa la adaptación curricular (ACI) está concebida como una estrategia que pretende posibilitar que el profesorado analice, reflexione y tome decisiones colaborativamente sobre qué tipo de ayuda adicional ha de recibir cada sujeto, como medida para generar respuestas concretas y eficaces a sus necesidades educativas especiales (MEC, 1.992, 89). De este planteamiento pueden obtenerse unas orientaciones básicas para el desarrollo específico de la estrategia (Carreras, 2.001):

- es una estrategia de colaboración, actuación y planificación docente
- es un instrumento de evaluación de la práctica educativa en general
- se indaga sobre qué y cómo aprende el sujeto
- es un proceso evaluativo y formativo permanente

Esta ayuda supone tomar constantemente un importante número de decisiones sobre aspectos complejos del hecho educativo y su contexto, que van desde la concreción del proyecto curricular de centro, la organización del centro para atender a la diversidad, hasta la metodología didáctica a utilizar, o el grado y tipo de implicación de la familia en la planificación curricular adaptada (Calvo y Martínez, 1.997, 119-135). La adaptación curricular individualizada se convierte así en una medida de ajuste del currículum al alumno (Carreras, 1.998b). Es lo que Ruiz califica como *medidas de personalización de la enseñanza* (Ruiz, 1.997a, 263)

En consecuencia podemos afirmar que la propuesta curricular es la concreción individualizada de la planificación (entendida como diseño, proyecto, proceso permanentemente redefinido) de la intervención docente para un alumno con necesidades educativas especiales (NEE), concretando qué y cómo se plasmará posteriormente en la realidad de los centros y las aulas (Rosselló y Muntaner, 1997). Sus finalidades principales son:

- 1.- Ajustar y completar la respuesta educativa para un alumno con NEE.

---

En cuanto a investigaciones disponemos actualmente, al menos, de dos tesis doctorales específicas sobre la temática de ACIS desarrolladas durante la década de los 90: Ruiz i Bel, R. (1.994). *Les adaptacions curriculars individualitzades (ACI) per a alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats: propostes des duna perspectiva inclusiva*. Tesis doctoral. Universitat Autònoma de Barcelona. Rosello, M.R. (1.999). *Les adaptacions curriculars individualitzades com estratègia de canvi i procés de minora. Un estudi de casos*. Tesis doctoral, Universitat de les Illes Balears.

- 2.- Responder al principio de la individualización y personalización didáctica de la enseñanza.
- 3.- Garantizar una atención educativa a los alumnos cuya discapacidad supone una desventaja adicional en relación al resto de sus compañeros.

Por tanto las adaptaciones curriculares (ACI) no son programaciones en sentido estricto, tampoco son un modelo cerrado, prefijado o un mero protocolo o método (Carreras, 2.001). Las adaptaciones curriculares (ACI) son una estrategia de trabajo colaborativo concebido como un proceso de reflexión, análisis y toma de decisiones sobre la mejor respuesta educativa a dar a la diversidad del alumnado (García, 1.989, 5-18). En consecuencia, estamos hablando de una mejora de la atención educativa a los alumnos con necesidades educativas especiales y a la escuela en su totalidad, en la medida que se concibe la atención a Pa diversidad como un proceso gradual de cambio institucional y un proceso de cambio en la concepción de los modos de enseñar y de entender la educación que pasa por un tratamiento no homogéneo del currículum ni del alumnado (Rosselló y De la Iglesia, 2.000).

El objetivo más relevante que persigue esta estrategia es concretar la planificación educativa al máximo a la heterogeneidad del alumnado, promoviendo los emplazamientos menos restrictivos y segregadores posible, así como el currículum menos modificado, al objeto que se establezca un vínculo entre el proceso de valoración psicopedagógica y la toma de decisiones educativa sobre emplazamiento, currículum y servicio de apoyo más adecuados al alumno/a con necesidades educativas especiales (Ruiz, 1.988).

En este sentido será preciso en primer lugar conocer cómo aprende el sujeto y en segundo lugar qué conocimientos previos posee como condiciones necesarias para identificar sus necesidades educativas y planificar la respuesta adaptada.

El primer aspecto al que nos hemos referido se entiende como *Estilo aprendizaje*, definido como la manera concreta y particular que tiene un sujeto de aprender en un momento determinado, y que afecta a un complejo entramado de procesos internos de carácter cognitivo, motivacional y afectivo, junto con otros procesos externos determinantes como los estilos de enseñanza y el contexto escolar y familiar de aprendizaje en el que éste se da Gallego y Alonso, 1.995).

Algunos indicadores a la hora de evaluar el Estilo de Aprendizaje podrían ser, por ejemplo: con qué metodología didáctica de enseñanza aprende mejor el niño; en qué agrupamientos trabaja mejor, cuánto tiempo permanece concentrado y qué estrategias de trabajo tiene adquiridas; qué refuerza al niño; qué tipo de tareas le gustan más y cómo las resuelve, cuál es su autoconcepto; a qué tipo de sistema comunicativo responde mejor, etc (Cuorno, 1.992). Por tanto, en la valoración del

estilo de aprendizaje de un sujeto con NEE intervienen variables individuales, variables contextuales, y variables familiares. Se insiste cada vez más en los aspectos psicopedagógicos de esa conducta, dejando más de lado los resultados de investigaciones de los ochenta en las que prácticamente sólo se analizaba el sujeto aisladamente (Busquets y Tarín, 2.000).

Para Puigdemívol (1.995, 222) en su investigación constata la variedad estilosde enseñanza presentes en las aulas, destacando ‘[...] *la necesidad de que el trabajo de adaptación se puede centrar en la reflexión del estilo propio de enseñanza de cada maestro más que en el ofrecimiento de estilos diferenciados*’. En este trabajo se incide en destacar que la forma de aprender de un sujeto está en gran parte vicariamente moldeada por el entorno, destacando más los aspectos ambientales que los herenciales preponderantes en el aprendizaje académico.

El segundo aspecto al que nos referíamos anteriormente tiene que ver con lo que se conoce como Nivel de Competencia Curricular, entendido como aquel indicador académico mediante el cual se conoce con exactitud el grado y tipo de capacidades desarrolladas por el alumno con necesidades especiales hasta el momento presente en referencia al curriculum establecido (MEC, 1.990). Este nivel de competencia debe reflejar el grado adecuado o inadecuado de resolución de determinadas tareas o actividades planteadas.

Es obvio que existe una estrecha relación entre el Estilo de Aprendizaje (EA) y el Nivel de competencia curricular (NCC), en tanto que el segundo es consecuencia y expresión del primero, y el segundo es regulador y prerequisite para que se dé el aprendizaje de los conocimientos (Garrido, 1.995). El nivel de competencia ha de revelar qué sabe de cada área (NCC), pero también cómo lo sabe (EA).

### **La ACI como estrategia colegiada para la toma de decisiones**

Para Ruiz (1.988, 29) la adaptación curricular está fundada en un proceso permanente de reflexión y análisis compartido de los aspectos educativos que conciernen a los aprendizajes de los niños con necesidades educativas especiales en el aula, pero también a aspectos organizativos del centro y a la reformulación de los roles profesionales de los docentes en la escuela. Esta toma colegiada de decisiones debe llevarla a cabo el conjunto de los profesores que trabajen con el alumno con NEE, siendo el responsable de llevarla a término el docente de aula (Johnson y otros, 1.990; Jordan, 1.994). En este sentido:

‘Si este proceso de toma de decisiones personalizado, no forma parte de medidas de atención a las necesidades de todo el alumnado, se puede convertir en un ejercicio, no sólo complejo, sino falto de eficacia. Hecho



que puede llevar al desánimo de los profesionales y al desistimiento de esfuerzos similares'. (Ruiz, 1.997a, 276)

El profesor de apoyo debe pues encaminar su labor en el establecimiento y la articulación de marcos grupales de colaboración desde los cuales compartir los conocimientos y técnicas relativas al mejor conocimiento de la especificidad de las necesidades especiales del sujeto, diseñando, implementando y evaluando la adaptación curricular (ACI) conjuntamente con los demás profesores (Gómez, Buades y Riquelme, 1.993). En este sentido cabe entender la adaptación curricular (ACI) como el eje motivador para establecer este marco de colaboración entre profesores desde el que generar mediante cambios hacia la diversidad. Para Ruiz (1.988) este conjunto de aspectos a considerar entre todos los profesores son los siguientes:

*¿Qué sé o que puedo saber del alumna?*

Proceso de evaluación psicopedagógica del alumno, del estilo de aprendizaje, del estilo de enseñanza, del contexto, y de la familia.

*¿Cuáles son sus necesidades educativas?*

Cuáles son sus necesidades formativas relativas al modo de aprender, modo de enseñar, necesidades formativas en las diversas áreas curriculares, y necesidades relativas a la organización del centro y del aula.

*¿Qué toma de decisiones?*

Qué se debe priorizar y qué se debe relativizar. Toma de decisiones colegiada y planificación de la respuesta educativa.

*¿Qué decisiones implican cambios en el centro y en aula a nivel organizativo?*

Implicaciones organizativas en el aula y en el centro fruto de estas decisiones. Evaluación y seguimiento de las decisiones.

Caño y Guerrero (1996, 267-286) y Gallego y Pozo, (1996, 223-266), ambos citados en Parrilla (1996), presentan un interesante modelo de toma de decisiones en torno a las adaptaciones curriculares desde un enfoque metodológico cualitativo de análisis de aula. Ejemplifican el análisis utilizando diversos instrumentos de recogida de información por observación no participante, aislando variables en torno a cuatro tópicos: estructura organizativa, estructura física y estructura participativa y estructura académica. Siguiendo unas pautas fijadas en un protocolo, se analiza la información recogida posteriormente en equipo junto al tutor las observaciones recogidas, y se procede a la determinación de las necesidades educativas especiales y las medidas de adaptación curricular a acometer más prioritarias.

### Planificación de la respuesta educativa adaptada

Estamos ante un importante conjunto de aspectos a considerar y evaluar sobre el alumno, el docente y el contexto escolar y sociofamiliar en los cuales se haya el sujeto con necesidades especiales que deberán estar sujetas a decisiones durante todo el proceso. La planificación colegiada de la respuesta educativa podemos entenderla de dos tipos básicos (MEC, 1.992).

- 1.- adaptaciones generales de acceso al curriculum
- 2.- adaptaciones curriculares

Las primeras hacen referencia a las adaptaciones de acceso al currículum, entendidas como aquel conjunto reajustes o modificaciones de aspectos no prescriptivos del curriculum. En este tipo de adaptaciones no se alteran objetivos, contenidos o criterios de evaluación, sino que lo que se adaptan son los medios de acceso al curriculum para un sujeto, generalmente con alguna discapacidad sensorial (auditiva o visual) o motórica. En el segundo caso la adaptación supone modificaciones del contenido curricular [figura 1].

FIGURA 1. Modelo de adaptación curricular individualizada

REUNIÓN DIA: \_\_\_\_\_ ALUMNO: \_\_\_\_\_

MIEMBROS QUE DESARROLLAN LA ACI: \_\_\_\_\_

ARFA DE CONOCIMIENTO: \_\_\_\_\_

REFERENTE CURRICULAR	ES CAPAZ DE...	CURRICULUM ADAPTADO	
		ACTIVIDADES ADAPTADAS	EVALUACION ADAPTADA
CAMBIOS METODOLOGICOS Y ORGANIZATIVOS A NIVEL AULA Y CENTRO			

FIGURA 2. Modelo de protocolo para reuniones

NOMBRE: \_\_\_\_\_ NIVEL: \_\_\_\_\_ CURSO: \_\_\_\_\_

HORAS APOYO: \_\_\_\_\_ TIPO APOYO: \_\_\_\_\_

REUNIONES: \_\_\_\_\_

TUTORÍA-MAESTRO APOYO	PADRES-MAESTRO DÉ APOYO
Día: Periodicidad: Tema: Acuerdos: Compromisos:	Día: Periodicidad: Tema: Acuerds: Compromisos:

APOYO- EQUIPO PSICOP. EXTERNO (EOEP)	TUTORA- MAESTRO APOYO-EOEP'S
Dia Periodicidad: Tema: Acuerdos: Compromisos:	Dia: Periodicidad: Tema: Acuerdos: Compromisos:

Curriculum referencia	Situación inicial alumno/a	Objetivos adaptados	Objectius conseguidos

Actividades ordinarias	Actividades adaptadas

METODOLOOIA Y RECURSOS

Teniendo siempre muy en cuenta que se adapta partiendo de un referente curricular que es común para todos los alumnos, estas modificaciones afectan al centro en su conjunto y no sólo al niño, en la medida que los niveles de infraestructura y organización (flexibilización de espacios, ritmos, tipos de grupos, barreras arquitectónicas, baños, horarios, etc.) y los niveles de aula (adaptación de materiales funcionales, contenidos, objetivos, o criterios de evaluación, etc.) pueden verse alterados.

Hacen referencia a aquel tipo de reajustes o modificaciones que afectan a los elementos prescriptivos del currículum, que son específicamente objetivos, contenidos y criterios de evaluación (qué, cómo y cuando enseñar y evaluar). Suponen una modificación leve o sustancial de estos aspectos, en la medida que este ajuste beneficie la atención a las necesidades especiales de un alumno concreto. Ello a su vez supondrá revisar o replantear cambios sustanciales en la metodología didáctica a trabajar en clase por el docente, la tipología de agrupamiento, el tipo de secuencia en los contenidos y en los ritmos de enseñanza, o en el diseño de materiales curriculares adaptados (Ruiz, 1997). Este tipo de adaptación es más compleja ya que intervienen muchos factores y otros tantos profesionales que deberán trabajar conjuntamente para tomar las decisiones que de ella se deriven (Hanko, 1998). Por ello es imprescindible que se fijen por escrito los acuerdos a que se lleguen entre los distintos profesionales cara a ofrecer una intervención consensuada y conjunta [figura 2].

### **Algunas consideraciones en tomo a la estrategia**

Existen algunos trabajos preocupados en analizar el impacto y resultado de esta estrategia en las escuelas (Puigdemívol, 1.996,57-106; Giné, 1.997; García, 1.998; Parrilla, 1.998; Ruiz, 1.997a; Ruiz, 1.997b,45-63, Ruiz y otros, 2.000; Ruiz y otros 2.002; Carreras, 1, 998a,1.998b, 1.998c, 2.001; Rosselló, 1.999; Rosselló y De la Iglesia, 2.000). Los aspectos más positivos de las adaptaciones curriculares (ACI) destacados en estos estudios son a grandes rasgos los siguientes:

- a) Se define qué tipo de alumno queremos formar y por qué.
- b) Se reflexiona sobre el proceso de enseñanza del alumno y se toman decisiones permanentemente.
- c) Se decide qué enseñar y cómo para conseguir un desarrollo global del alumno
- d) Se determina qué metodologías son más útiles.

- e) Se establecen mecanismos individualizados y permanentes de evaluación. f) Se organizan recursos en relación al proyecto educativo (conocido con el acrónimo PEC) y al proyecto curricular (conocido con el acrónimo PCC), vehiculando la atención a la diversidad como un proyecto institucional. g) Se intenta romper con el individualismo profesional y se aprende a trabajar en equipo, caminando hacia una nueva cultura educativa basada en la colaboración interprofesional. Se evita caer en la idea que existen profesores especiales para alumnos especiales, entendiendo la diversidad como un proyecto institucional en el que deben tomar parte y acción todo el conjunto del profesorado.

Algunos de los aspectos sobre los que es preciso mejorar su desarrollo práctico son de naturaleza compleja y a menudo producto de la relativa novedad que implica trabajar en base a esta estrategia. En la tesis doctoral de Rosselló (1.999) sobre la temática, se observan las dificultades más comunes apuntadas por esta autora:

- a) Problemas de coordinación colaborativa entre el profesorado para el desarrollo de la adaptación curricular (ACI).
- b) El profesor ordinario ve la adaptación curricular como un sobreesfuerzo en su trabajo diario, y algo alejado de su responsabilidad.
- c) Se reduce la riqueza de todo el proceso a la *fabricación* del producto, de manera que lo que debería ser un medio (proceso) se convierte en un fin en sí mismo (producto).
- d) Se mantienen patrones educativos tradicionales bajo un lenguaje *reformista*.

En la tesis doctoral de Ruiz (1.994), el autor observa dificultades a la hora de aplicar las adaptaciones curriculares (ACI) en lo referido a la participación del niño/a objeto de ellas en entornos generales. Si las adaptaciones curriculares (ACI) no refieren medidas para la participación significativa en actividades y entornos escolares generales, y las actividades y entornos generales no están preparadas para facilitar la participación del alumnado para el cual se han dispuesto adaptación curricular (ACI), se pueden dar (Ruiz, 1.994, 277):

- Situaciones en las cuales, aquello que se ha diseñado para el alumnola que necesita una adaptación curricular (ACI) sea tan diferente al que se ha diseñado para el resto del alumnado que sea imposible o muy difícil hacerlo compatible.

- Situaciones en las cuales la participación del alumno sea un puro acto de presencia que no tenga repercusiones positivas para este, ni para el resto de sus compañeros.

Para García Pastor y Gómez Torres (1.998, 103-123) la experiencia de utilización de la adaptación curricular (ACI) en las escuelas de primaria adolece de importantes aspectos, básicamente al perpetuarse un modelo cuyo eje gira en torno al presupuesto tácito que 'adaptar' es básicamente 'recortar contenidos'. Según estas autoras andaluzas existen varios focos problemáticos en el abordaje de las adaptaciones curriculares (ACI's) en las escuelas:

- a) Existe una supervivencia implícita de un modelo técnico de enseñanza que enlazaría con los presupuestos utilizados para el diseño de los programas de desarrollo individual (conocido con el acrónimo PDI)<sup>4</sup>.
- b) Existe una gran confusión entre lo prescriptivo y la flexibilidad necesaria para adaptar el currículum oficial.
- c) Existe una contradicción entre la posibilidad de un currículum común y la supervivencia de la idea de que no se puede enseñar lo mismo a niños diferentes.
- d) Existe una contradicción entre la pretensión de flexibilizar el currículum y su desarrollo dentro de un contexto organizativo con espacios y tiempos inflexibles.

En algunos casos la adaptación curricular (ACI) queda así lamentablemente reducida a una eliminación gradual de contenidos, y no revierte en nuevas fórmulas de organización escolar, sino más bien en respuestas individuales a través de la adaptación curricular (ACI), caracterizada en la práctica como un procedimiento lento y laborioso (García Pastor y Gómez Torres, 1.998, 120). Ruiz (1.997) pone de manifiesto este extremo de forma concisa sobre la temática de adaptaciones curriculares (ACI):

'[...] la experiencia y las referencias que hoy disponemos nos indican que medidas de personalización de la enseñanza como las ACI [...] no tie-

---

<sup>4</sup> Se entiende por PDI (programas de desarrollo individual) en España el modelo propio de intervención desarrollado en centros específicos de educación especial anterior al proceso de integración, cuyo fundamento se basaba en la utilización de un currículum completamente separado del currículum común y sirviéndose de recursos y estrategias técnicas especiales bajo un planteamiento terapéutico segregador.

nen suficiente eficacia ni en el alcance de metas propuestas para el alumno/a a quien se dirigen, ni para cambiar prácticas dirigidas a la mejora de todo el alumnado, si no se engarzan a otro tipo de medidas'. (Ruiz, 1.994, 275).

Para Muntaner (1.998, 212-222), la implementación de las adaptaciones curriculares en las escuelas presentan los siguientes ejes de interés:

- predomina la visión centrada en el déficit y en la lógica de la homogeneidad
- Los maestros ordinarios, incluso determinados maestros de apoyo, no tienen suficientemente claro lo que significa adaptar el currículum y confunden muchos elementos.
- Cuando el trabajo del maestro de apoyo con el alumno con necesidades educativas especiales se traslada al aula de apoyo, la ACI se convierte en un auténtico PDI<sup>5</sup>.
- Las ACI son, en general, percibidas como poco útiles por los maestros tutores, que además ven erróneamente en el maestro de apoyo el responsable de su elaboración y aplicación.

Conclusiones similares llegan Ruiz y colaboradores (2.000) en un estudio inicial en Cataluña. Para estos autores, los rasgos más relevantes que caracterizan la utilización de las ACI en las escuelas comunes son, en extracto, las siguientes:

- En general, se adaptan más los contenidos que los objetivos.
- Se tiende a adaptar los contenidos que corresponden a la edad cronológica del niño cuando la ACI se elabora a partir de materiales didácticos ya elaborados. En cambio, cuando la adaptación se plantea a partir de nivel competencia; de alumno, la ACI se aleja sustancialmente de lo que trabajan el resto de los alumnos de grupo-clase.
- Se trabaja poco a partir de Unidades de Programación UP (programación de aula elaborada por el maestro tutor) que después se adaptan a un alumno en concreto. En la mayoría de casos se trabaja a partir de actividades y materiales (fichas, libros de texto, etc.) que, en todo caso, se van adaptando sobre la marcha.

---

<sup>5</sup> Ibid. ant.

- Hay una gran falta de tiempo, en la mayoría de los casos, para poderse coordinar los diferentes profesionales que intervienen a la hora de hacer la ACI.
- El maestro tutor del aula ordinaria en la que se encuentra un alumno con necesidades especiales percibe como poco funcional el 'documento formal' de las ACI, de manera que su confección comporta muchas horas de trabajo que a menudo no compensan el resultado esperado.
- A menudo la elaboración práctica de una ACI supone que el alumno tenga de trabajar fuera del aula ordinaria, de manera que no se tienen en cuenta otros planteamientos más integradores sobre las mismas ACI.

Estos resultados son más ampliamente corroborados por los mismos autores en otro trabajo publicado más recientemente (Ruiz y otros. 2.002). Algunos autores aportan, por otro lado, algunas sugerencias y aportes en base a la adopción de esta estrategia de personalización de la enseñanza entendiéndolo como un proceso de cambio y estrategia de mejora de la escuela en su conjunto. Para Rosselló (1.999, 89-90) la estrategia de las adaptaciones curriculares debería contar con algunos presupuestos básicos. Entre ellos destacan los siguientes:

- 1) desde el momento que la elaboración de la adaptación curricular (ACI) requiere la participación de todos los miembros, representa una ocasión inmejorable para aprender a participar, propiciar el cambio de roles y la responsabilidad compartida, que permitan caminar hacia intervenciones más inclusivas.
- 2) La adaptación curricular no se puede considerar nunca como un producto terminado, sino como un proceso a través del cual el profesorado implicado mejora paulatinamente su actuación educativa
- 3) Este proceso puede concebirse mediante ciclos sucesivos de reflexión compartida, de acuerdo con áreas/problemas y prioridades de actuación, búsqueda de soluciones, puesta en práctica de las mismas, y evaluación.

De todo lo afirmado hasta ahora al respecto, creemos que de lo que no cabe duda es de que las posibilidades que se abren con la adopción de esta estrategia de adecuación no están siendo convenientemente aprovechadas en las escuelas en la actualidad. Efectivamente, en la práctica la realización de las adaptaciones curriculares (ACI) se ve como un requisito burocrático cuya finalidad tiene más que ver con un pesado cumplimiento expeditivo, que no como una propuesta de encuentro colaborativo sobre la que replantearse entre profesores modelos edu-



cativos y procesos de enseñanza y aprendizaje coherentes hacia la diversidad.

A nuestro entender entre los docentes no se pone en duda la estrategia, esto es: no se discute ACI sí o ACI no. En efecto, no se discute el *qué* —que se da por supuesto— sino más bien cómo hacer el *qué viable y útil* en la práctica dada la complejidad de elaboración y aplicación que plantea el modelo utilizado hasta ahora, añadido a la falta de tiempo y a las abundantes tareas con las que se enfrentan los maestros en las escuelas. Se constata que tampoco se ha llegado aún a un uso práctico ajustado y correcto del modelo, dadas las posibilidades abiertas de este enfoque, por lo que cabe avanzar más en un desarrollo de la adaptación curricular (ACI) haciéndola más simple y operativa.

## Referencias Bibliográficas

- Anáizr, P. y Illán, N. (1991). La elaboración de los planes de centro y adaptaciones curriculares: una propuesta de colaboración. En M. López Melero y F. Guerrero [Coords.], *Caminando hacia el siglo XXI: la integración escolar*. Actas VII Jornadas de Universidades y Educación Especial. (pp. 17-25). Málaga: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Málaga.
- Arnáiz, P. y Grau, S. (1997). Las adaptaciones curriculares en Secundaria. En A. Sánchez y J.A. Torres [Coords.], *Educación Especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Fundamentos. Tom I (pp. 275-292). Madrid: Pirámide.
- Belmonte Nieto, M. (1998). *Atención a la diversidad*. Diseño de estrategias y evaluación formativa basada en el análisis de tareas. Bilbao: Mensajero. Tom I.
- Bueno, J. (1994). «Adaptaciones curriculares para alumnos con necesidades educativas especiales». *Revista de Educación Especial*, (18).
- Busquets, R. y Tarin, I. (2000). Aplicación de una estrategia de adaptación curricular a una alumna con dificultades de aprendizaje. En A. Miñambres y G. Jové [Coords.], *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. (pp. 383-389). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Calvo A. y Martínez, A (1997). Técnicas y procedimientos para realizar las *adaptaciones curriculares*. (pp. 27-42). Madrid: Escuela Española.
- Carreras, F. (1998x). Respuestas a las necesidades educativas especiales: el caso de los alumnos con dotación excepcional. En J.C. López y J. R. Manzano [Coords.], *Respuestas Educativas para alumnos superdotados y talentosos*. (pp. 301-310). Zaragoza: Mira editores.
- Carreras, F. (1998b). *Las adaptaciones curriculares en España: un modelo de apoyo interprofesional en la escuela*. Actas II Congreso Nacional Educación Especial. (pp. 3-5). Servicio de publicaciones de la Universidad Nacional de Río Cuarto, Argentina.

- Carreras, F. (1998c). «La adaptación curricular individualizada: el análisis de tareas como instrumento eficaz para la evaluación del nivel de competencia». *Educació i Cultura*, (11), 201-219.
- Carreras, F. (1999). *Introducción al modelo colaborativo interprofesional. Fundamentos y valoración* sobre sus posibilidades de aplicación en primaria. Memòria d'Investigació. Departamento de Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.
- Carreras, F. (2001). «Anàlisi crítica de les adaptacions curriculars com a estratègia de col.laboració entre professors». *Revista Suports*, (4), 2, 154-166.
- Cuomo, N. (1992). *La integración escolar. ¿Dificultades de aprendizaje o dificultades de enseñanza?* Madrid:visor.
- Gairín, J. (1998). Estrategias organizativas en la atención a la diversidad. *Educar*, (22-23), 239-267.
- Gallego Gil, D. y Alonso Garcia, C.M. (1995). *Los estilos de aprendizaje. Procedimientos de diagnóstico y mejora*. Bilbao: Mensajero.
- García Pastor, C. (1993). *Una escuela común para niños diferentes*. Barcelona: PPU.
- García Pastor, C. y Gómez Torres, M.J. (1998). Una visión crítica de las adaptaciones curriculares. En R. Pérez [Coord.], *Educación y Diversidad. Vol I* (pp. 103-125). Oviedo: Servicio de Publicaciones de la Universidad de Oviedo.
- Garrido Arnaiz, P. (1995). «La evaluación del nivel de competencia curricular en alumnos con NEE». *Revista de Educación Especial*, (20).
- Giné, C. y Ruiz, R. (1994): Las adecuaciones curriculares y el proyecto educativo del centro. En A. Marchesi; C. Colí y J. Palacios [Comp.], *Desarrollo psicológico y educación III*, (cap. 9). Madrid: Alianza.
- Giné, C. (1997). «L'avaluació de les NEE deis alumnes: la necessària col.laboració deis mestres i deis psicopedagogs». *Revista Suports*. Tardor (1), 1-9.
- Gómez, P.; Buades M. Pérez, A. y Riquelme C. (1.993). «Adaptaciones curriculares individualizadas». *Cuadernos de pedagogía* (212), 40-44.
- Graden, J. y Bauer, A. (1999). Enfoque colaborativo para apoyar al alumnado y profesorado de aulas inclusivas. En S. Stainback y W. Stainback, [Coords.], *Aulas inclusivas*. (pp. 103-117). Madrid: Narcea.
- Hanko, G. (1998). *Las necesidades educativas especiales en las aulas ordinarias. Profesores de apoyo*. Barcelona: Paidós.
- Johnson, L. et al (1990). «Professional collaboration». *Teaching Exceptional Children*, 9-11.
- Jordan, A. (1.994). *Skills in collaborative classroom consultation*. London: Routledge.
- Jurado, P. y Sanahuja, J.M. (1997). «La investigación en educación especial. Tendencias y orientaciones». *Educar*, 21, 105-114.

- Ministerio de Educación y Cultura (1992). *Las Adaptaciones curriculares*. Cajas Rojas. Madrid: Secretaría de Estado de Educación.
- Montaner, J.J. (1998). *Estrategias de intervención del profesor de apoyo en el proceso de atención a la diversidad en centros de primaria*. Departamento Ciencias de la Educación. Universitat de les Illes Balears.
- Murillo, P. ;Gandul, M. y Pérez, M. (1996). La colaboración entre profesores para atender a la diversidad. En A. Parrilla, *el apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. (pp.157-ss.). Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (1994). *Currículum y Diversidad Educativa: Un modelo holístico de Diseño y Desarrollo de las Adaptaciones Curriculares*. En P. Murillo et al [Eds.], *Los equipos de apoyo externo ante los planteamientos del nuevo sistema educativo*. (pp. 99-112). Alcalá de Guadaíra.
- Parrilla, A. (1996). *El Apoyo en la escuela. Un proceso de colaboración*. (pp. 139-168). Bilbao: Mensajero.
- Parrilla, A. (1997). «La formación de los profesionales de la educación especial y el cambio educativo». *Educación*, 21, 36-65.
- Parrilla, A. y Daniels, H. (1998). *Creación y desarrollo de grupos de Apoyo entre profesores*. Bilbao: Mensajero.
- Puigdemívol, I. (1995). *Estratègies d'intervenció. Anàlisi dels recursos educatius en la integració escolar d'alumnes amb necessitats educatives especials*. Tesis doctoral. Universitat de Barcelona.
- Puigdemívol, I. (1996). Programació d'aula i adequació curricular. (pp. 57-106). Barcelona: Graó.
- Ruiz, R. (1988). *Técnicas de individualización didáctica*. Colección Educación y Futuro, nº 4. Barcelona: Cincel-Kapelus.
- Ruiz, R. (1994). *Adaptacions curriculars individualitzades (ACI) per a alumnes amb necessitats educatives especials derivades de discapacitats: propostes des duna perspectiva inclusiva*. Tesis doctoral. Bellaterra: Publicacions de la Universitat Autònoma de Barcelona.
- Ruiz, R. (1997). «Les adaptacions curricular individualitzades a l'escola inclusiva com a elements d'un sistema. Consideracions sobre la seva extrapolació al nostre sistema educatiu». *Revista Suports* (1), pp. 45-53.
- Ruiz, R., Pujolàs, P. Riera, G. y 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 [Coords.], *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. (pp. 645-650). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.

- Ruiz, R. *et al* (2002). Análisis de prácticas educativas vinculadas con las adaptaciones curriculares individualizadas. Una investigación sobre las ACI en Catalunya. En D. Forteza y M. Roselló [Coords.], *Educación, diversidad y calidad educativa*. Actas XIX Jornadas de Universidades y educación especial (pp. 537-552). Palma de Mallorca: Servicio de publicaciones de la Universitat de les Illes Balears.
- Rossello, M. R. y Muntaner, J. J. (1997). Las adaptaciones curriculares individualizadas. En A. Sánchez y J.A. Torres [Coords.], *Educación especial. Una perspectiva curricular, organizativa y profesional*. Fundamentos. Tom I (pp. 263-273). Madrid: Pirámide.
- Rossello, M. R. (1999). *Les adaptacions curriculars individualitzades com estratègia de canvi i procés de millora. Un estudi de casos*. Tesis doctoral. Universitat de les Illes Balears.
- Rossello, M. R. y de la Iglesia, B. (2000). L'adaptació curricular individualitzada com a eina de comunicació interprofessional. En A. Miñambres y G. Jové [Coords.], *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. (pp. 637-644). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Torres, J. A. (2000). Estructuras de apoyo para atender ala diversidad: el desarrollo colaborativo como estrategia de innovación. En A. Miñambres y G. Jové [Coords.], *La atención a las necesidades educativas especiales: de la educación infantil a la universidad*. (pp. 351-365). Lleida: Servei de Publicacions de la Universitat de Lleida.
- Verdugo, M. y Rodríguez, S. (1988). «Aspectos básicos de las adaptaciones curriculares en los centros de Educación especial». *Revista de Educación Especial* (3).