

INCLUSIÓN Y CAMBIOS EN EL AULA VÍA ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

María Cristina Cardona Moltó

Universidad de Alicante

RESUMEN

Mientras la tendencia hacia una educación inclusiva va en aumento, poco se conoce acerca de las adaptaciones instructivas que realizan los profesores en el aula. Este artículo examina las percepciones del profesorado sobre dichas adaptaciones en términos de posibilidades de aplicación, efectividad y conveniencia de utilizarlas. Dieciséis maestros de educación infantil, 34 de primaria, 26 de secundaria y 13 profesores de bachillerato valoraron, utilizando una escala tipo Likert, 29 prácticas adaptativas incluidas en la ESAE (Forma G). Los resultados muestran que las adaptaciones instructivas tienen para el profesorado una aceptación moderada y que aunque una mayoría las considera posibles de aplicar y efectivas, sólo una minoría cree que es pertinente hacer un uso más amplio de ellas. Dicha apreciación básicamente no difiere significativamente entre los docentes de los niveles obligatorios de la enseñanza, pero sí entre éstos y los de bachillerato. Se analizan las implicaciones educativas y la necesidad de introducir cambios y mejoras en su formación para atender la diversidad.

***Palabras clave:** Adaptaciones instructivas, percepciones del profesorado, educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.*

ABSTRACT

While the trend toward a more inclusive education is growing, little information exists regarding teachers' perceptions of within-class instructional adaptations. This article examines how teachers perceive such adaptations in terms of feasibility, effectiveness and desirability of implementation. Kindergarten (n = 16), elementary (n = 34), secondary (n = 26), and high school (n = 13) teachers rated the feasibility, effectiveness and desirability of 29 items on the Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE-Form G) on a Likert-type scale. Results

show that instructional adaptations have a moderate teachers' acceptance and that although a majority of the teachers believe they are feasible and effective, only a minority perceive them as desirable. No statistically significant differences were found between kindergarten, elementary, and secondary teacher ratings. However some differences surfaced when comparing high school vs compulsory grades. Findings are discussed in light of needs for professional practice changes and substantive reform in teacher training programs for diversity.

Key words: *Instructional adaptations, kindergarten, elementary, secondary, and high school regular education teachers' perceptions.*

INCLUSIÓN Y CAMBIOS EN EL AULA VÍA ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

Una de las tendencias más debatidas en educación en los últimos años es la inclusión de los alumnos con necesidades educativas especiales (NEE) en un sistema escolar y curricular unificado (Kavale y Forness, 2000; Stainback y Stainback, 1992). La inclusión es un movimiento que tiene por objeto crear instituciones sociales y educativas con capacidad de satisfacer las necesidades de *todos*, respetando y aprendiendo de las diferencias de los demás (Landers y Weaver, 1997; Salend, 1998). La experiencia llevada a cabo en algunos países demuestra que la pertenencia y aceptación plenas se consiguen mejor en escuelas inclusivas y que el aula ordinaria es el lugar idóneo para la enseñanza de todos por su capacidad potencial para ofrecer experiencias ricas de aprendizaje junto al grupo de iguales. Sin embargo, la nueva situación crea unas condiciones para las que nadie está preparado, lo que lleva a la necesidad de introducir cambios, tanto ideológicos como organizativos y didácticos.

Entre las medidas didácticas para dar respuesta a la diversidad se encuentran las adaptaciones de la enseñanza y del currículum (Cardona, Reig y Ribera, 2000). Estas adaptaciones han recibido considerable atención en los últimos años, sin embargo, poco se sabe acerca del *tipo* de ajustes o adaptaciones que llevan a cabo los profesores en el aula y su aceptación. La literatura especializada diferencia entre adaptaciones *instructivas* y *curriculares* (Fuchs, Fuchs, Hamlett, Phillips y Karns, 1995). Las primeras se corresponden con cambios o ajustes en la forma de enseñar del profesor que resultan aplicables a todos los alumnos y no requieren modificaciones significativas del currículum. Las segundas, por el contrario, son ajustes específicos que afectan a los objetivos y contenidos de las materias del currículum básico y suelen llevarse a cabo con determinados alumnos o grupos, aquellos con dificultades significativas para el aprendizaje.

Diversos estudios (Schumm y Vaughn, 1991; Schumm, Vaughn, Gordon y Rothlein, 1994; Scott, Vitale y Masten, 1998; Whinnery, Fuchs y Fuchs, 1991) vienen a indicar que, por lo general, el profesorado percibe las adaptaciones como convenientes y necesarias, pero que encuentra dificultades para implementarlas en el aula. Los docentes no suelen incorporar a sus rutinas adaptaciones que alteren la dinámica de funcionamiento, pero cuando se ven en la necesidad de hacerlo tratan de realizar adaptaciones que, con una dedicación razonable de *tiempo* y *esfuerzo* sirvan para todos los alumnos y tengan una integración fácil en la programación (Kauffman, Ger-

ber y Semmel, 1988; Patton, 1997). Semejante conclusión ha sido corroborada por estudios observacionales que demuestran que (a) los docentes raramente materializan en la práctica acciones que redunden en un ajuste sustantivo de su acción educativa a las diferencias (Baker y Zigmond, 1990) y (b) que la enseñanza indiferenciada, dirigida a todo el grupo-clase, es la norma más que la excepción (McIntosh, Vaughn, Schumm, Haager y Lee, 1993; Schumm, Vaughn, Haager, McDowell, Rothlein y Saumell, 1995).

Al ser preguntados, los profesores dicen no tener los conocimientos y habilidades necesarias para adaptar la enseñanza, ni tampoco los recursos y el tiempo suficiente para planificar adecuadamente (Minke, Bear, Deemer y Griffin, 1996; Semmel, Abernathy, Butera y Lesar, 1991; Wholery *et al.*, 1995), afirmación que queda corroborada en el estudio de meta-análisis de Scruggs y Mastropieri (1996) del que se desprende que: (1) mientras cerca de los dos tercios del profesorado está de acuerdo con la inclusión, solamente una pequeña mayoría acepta de buen grado tener en sus clases alumnos con NEE; y (2) que aunque una mitad de los docentes cree que la inclusión puede reportar beneficios a todos los alumnos, sólo un tercio dice tener el tiempo, formación y los recursos necesarios para atender adecuadamente las diferencias en capacidad y rendimiento.

Uno de los factores que puede ayudar a comprender la resistencia, escasez y falta de sustantividad de los ajustes instructivos que llevan a cabo los profesores en el aula es el *coste* de la adaptación. Según se desprende de algunos estudios (Scott, Vitale y Masten, 1998; Scruggs y Mastropieri, 1996), los profesores suelen preferir aquellas adaptaciones que requieren *mínima preparación, consumen poco tiempo y benefician a todos los alumnos*. Así las cosas, el *grado de aceptación* que pueden tener para los docentes las adaptaciones instructivas es una variable clave para entender el uso que hacen de las mismas y su compromiso hacia la inclusión. De acuerdo con Kazdin (1980), la aceptación de las adaptaciones está en relación directa con la *valoración global* que hace el profesorado de sus intervenciones en clase. Es decir, para estimar una adaptación como buena, los profesores analizan si es posible de aplicar, si es eficaz, y si resulta apropiada para su situación particular. De no reunir esas características, probablemente, el profesor no la incorporará a sus rutinas.

La línea de investigación sobre adaptaciones instructivas ha despertado considerable interés como lo demuestran los trabajos de Bettencourt (1999), McLeskey y Waldron (2002), Schumm y Vaughn (1991), Schumm *et al.* (1994), Vaughn, Reiss, Rothlein y Hughes (1999), Whinnery, Fuchs y Fuchs (1991), Ysseldyke, Thurlow, Wotruba y Nania (1990), entre otros. En España, aunque ha arraigado bien el concepto de adaptación curricular (Ábalo y Batista, 1994; García Vidal, 1999; Garrido Landívar, 1998; Pí Navarro, 1995), el conocimiento de cómo perciben los docentes españoles las adaptaciones instructivas y curriculares y el uso que hacen de las mismas es prácticamente inexistente o está muy poco desarrollado (Cardona, 2000a; 2002a; 2002b; Cardona, Reig y Ribera, 2000). Se desconoce por ahora si sus percepciones y tendencias son similares a las identificadas en el profesorado de otros contextos educativos o si, por el contrario, difieren. Por añadidura, creemos que el problema de la adaptación de la enseñanza a las necesidades diversas de los estudiantes es, si cabe, un problema mayor para el pro-

feesorado de educación secundaria y bachillerato, etapas en las que los docentes suelen estar menos sensibilizados a las diferencias.

Los objetivos, pues, de este estudio fueron (1) analizar cómo valoran los profesores las adaptaciones de la enseñanza en términos de posibilidades de aplicación en el aula, efectividad y conveniencia para los alumnos y (2) si esas valoraciones difieren en función de la etapa. Basándonos en la literatura de investigación que sugiere que los profesores hacen relativamente pocas adaptaciones debido a su alto costo en tiempo, formación y recursos/apoyos, se trató de identificar qué tipos de adaptaciones gozaban de la preferencia de los docentes y si ésta variaba en función de la etapa en que enseñan.

MÉTODO

Participantes

Participaron en el estudio todos los profesores ($N = 99$) de los seis centros (cinco públicos y uno concertado) de una población urbana alicantina de unos 11.000 habitantes. Esta localidad fue elegida por su disponibilidad, tamaño ideal y cercanía a la Universidad. Los centros en su conjunto atendían a una población escolar aproximada de 2.035 alumnos (1.275 de educación infantil y primaria y 760 de educación secundaria y bachillerato), según datos de escolarización del curso 1999-2000 (Dirección Territorial de Cultura y Educación de Alicante, Servicio de Inspección, 2000).

Se obtuvo prácticamente el 100% de participación. No obstante, se excluyeron de la muestra, por no formar parte de nuestra población diana, los profesores de apoyo y los orientadores de los respectivos centros. La muestra finalmente quedó constituida por 89 profesores (16 de educación infantil, 34 de educación primaria, 26 de educación secundaria y 13 de bachillerato) de edades comprendidas entre 24 y 64 años ($M = 36.69$, $DT = 9.71$). De estos profesores, el 73% de los profesores eran mujeres y el 27% varones. Un 30% eran licenciados, mientras que el 70% eran diplomados. Y más de la mitad (61%) contaba con más de tres años de experiencia docente. Aunque sólo un 5% del profesorado había tenido experiencia previa en educación especial, el 100% dijo tener alumnos con NEE en su clase. Las dificultades para el aprendizaje que presentaban esos alumnos eran en un 33% de grado ligero, 38% moderado y en un 14% grave. Los encuestados identificaron las siguientes casuísticas: retraso mental ($n = 15$), dificultades de aprendizaje ($n = 41$), trastornos emocionales y/o conductuales ($n = 10$), trastornos de la comunicación ($n = 3$), alto riesgo ($n = 2$), discapacidad auditiva ($n = 4$), discapacidad visual ($n = 2$), discapacidad física o de la salud ($n = 0$), pluridiscapacidades ($n = 1$) y superdotación/talento especial ($n = 0$). Los dígitos (n) representan el número de profesores que tenían *al menos* un alumno/a con ese tipo particular de trastorno o dificultad en clase. La ratio profesor/alumno por aula era de 22 ($DT = 5.78$). Los datos demográficos de la muestra por subgrupos (etapa educativa) se presentan en la Tabla 1.

TABLA 1
DATOS DEMOGRÁFICOS DE LOS PROFESORES POR ETAPA EDUCATIVA

Variable	Infantil		Primaria		Secundaria		Bachiller	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Género								
Mujer	15	6.3	24	29.0	19	73.0	7	54.0
Varón	1	93.8	10	71.0	7	27.0	6	46.0
Edad								
- de 30	10	62.5	5	15.2	10	38.5	0	00.0
30-40	4	25.0	12	36.3	13	50.0	8	61.5
+ de 40	2	12.5	17	48.5	3	11.5	5	38.5
Titulación								
Diplomado	13	81.0	32	93.0	9	35.0	0	00.0
Licenciado	3	19.0	2	7.0	17	65.0	13	100
Experiencia docente (años)								
0-3	12	75.0	9	26.0	11	42.3	3	23.0
4-8	0	00.0	3	9.0	8	30.8	1	8.0
9-15	1	6.0	5	15.0	2	7.7	7	54.0
+ 15	3	19.0	11	50.0	5	19.2	2	15.0
Promedio alumnos en clase	$M = 17.8$ $DT = 5.58$		$M = 22.29$ $DT = 5.32$		$M = 24.56$ $DT = 4.74$		$M = 23.46$ $DT = 6.59$	

Instrumento

Se utilizó la Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (ESAE), Forma G (Cardona, 2000b), para examinar el grado de aceptación de las adaptaciones por parte del profesorado. La ESAE permite valorar una serie de ajustes instructivos utilizando diversos criterios: (1) posibilidad de aplicación, (2) efectividad (si la adaptación se ha llevado a la práctica) y (3) conveniencia de hacer uso de la misma (caso de no haberlo hecho antes). El instrumento consta de 29 prácticas instructivas agrupadas en seis categorías (manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa). Como sistema de valoración, se utiliza una escala tipo Likert (1 = *poco*, 5 = *mucho/muy* posible, efectiva y conveniente).

Para la redacción de los ítems se siguió un doble proceso: (1) revisión de la literatura y (2) entrevista en grupo de expertos (Patton, 1980). Tras una extensa búsqueda que incluyó artículos de investigación, manuales y guías curriculares, se examinaron en profundidad dichos documentos para identificar, seleccionar y/o clasificar las prácticas

adaptativas más comunes. Una vez clasificadas y ordenadas, se recurrió a la entrevista en grupo de expertos. Cuatro profesores asesores especialistas en necesidades educativas especiales de dos Centros de Formación del Profesorado (CEFIREs de Alicante y Elche) y cinco profesores con amplia experiencia docente participaron en dos sesiones de dos horas de entrevista en grupo, al objeto de revisar las prácticas incluidas en el instrumento. Se revisaron tanto las categorías, como los distintos elementos o ítems que la componen, cuestionándose si procedía mantenerlos como estaban, modificarlos o eliminarlos. Dos investigadores dirigían la entrevista con los expertos: uno actuaba como facilitador planteando las cuestiones o preguntas, mientras el otro tomaba notas. Tras cada sesión, ambos investigadores se reunían para recopilar y procesar la información pertinente. Basándonos en las sugerencias y recomendaciones de los asesores, se eliminaron aquellos ítems de contenido confuso, doble o similar, con lo que el instrumento quedó reducido a un total de 46 ítems (29 relativos a adaptaciones instructivas y 17 a adaptaciones curriculares). El instrumento resultante se pilotó con un grupo de 55 profesores en servicio matriculados en un curso de postgrado en la Universidad. Tras esta primera administración, se realizaron nuevos cambios relativos a la clarificación y/o simplificación de algunos de los ítems, de acuerdo con los procedimientos de desarrollo y pilotaje recomendados por Schuman y Presser (1981).

Se calculó el coeficiente *alpha* de Cronbach como medida de consistencia interna, dando coeficientes de fiabilidad para la subescala total de adaptaciones instructivas de .91, .85 y .77 (dimensiones conveniente, posible y eficaz, respectivamente). La validez de contenido y aparente resultaron satisfactorias, a juzgar por los análisis de criterio y contenido efectuados.

Procedimiento

El profesorado participante cumplimentó un cuestionario que constaba de dos partes diferenciadas. En la primera, se solicitaba información relativa a datos demográficos (género, edad, formación recibida, años de experiencia docente, etc.). La segunda parte contenía la escala.

El cuestionario se administró a todo el profesorado de los centros antes del comienzo de una de las reuniones del claustro. Antes de cumplimentarlo, los investigadores dieron a conocer el objetivo del estudio y destacaron la importancia de su participación, a la vez que agradecieron de antemano su valiosa colaboración. Una vez cumplimentado, se recogieron en mano los protocolos.

Análisis de datos

Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, desviaciones típicas, frecuencias y porcentajes) para analizar las dos secciones del instrumento (información demográfica y aceptación de las prácticas adaptativas propuestas). Asimismo, se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza (ANOVAs) de un factor (etapa educativa) para comprobar la posible existencia de diferencias estadísticamente significativas en las respuestas de los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.

RESULTADOS

Los resultados obtenidos se presentan organizados por objetivos de investigación.

Valoración de las adaptaciones instructivas

La Tabla 2 muestra los resultados (medias y desviaciones típicas) de las valoraciones efectuadas por los profesores a cada una de las 29 adaptaciones.

En términos de *posibilidades de aplicación*, las tres prácticas con *valoración más alta* fueron: el uso de la evaluación formativa (evaluar contenidos previos, controlar el progreso del alumno y planificar en función de los objetivos) con 4.45 puntos (escala de 1 a 5); establecer normas, reglas y rutinas (4.44); y motivar a los alumnos (4.34). Por el contrario, las prácticas percibidas con *menos posibilidades de aplicación* fueron: utilizar el ordenador en las actividades de clase (2.32), preparar recursos específicos para facilitar el aprendizaje (2.66) y agrupar a los alumnos de clases distintas (2.82).

En cuanto a *efectividad* se refiere, los profesores estimaron como *más efectivas* la evaluación formativa (4.25), el agrupamiento flexible dentro de clase (4.20) y la enseñanza adicional a algunos alumnos (4.13); en tanto que las que *menos efectivas* fueron: utilizar el ordenador (3.04), enseñar al grupo-clase como un todo (3.13) y agrupar a algunos alumnos en parejas (3.21).

Como adaptaciones de uso *más conveniente* destacaron: motivar a los alumnos (4.62), preparar contenidos y actividades para los alumnos más y menos capaces (4.47), y demostrarles cómo proceder en la realización de las tareas, controlar el progreso y enseñar a algunos alumnos de forma individual con 4.33 puntos, respectivamente. Entre las *menos convenientes* figuraban: agrupar a algunos alumnos (2.03) o a todo el grupo-clase en parejas (2.37), enseñar al grupo como un todo (2.63) y formar grupos flexibles de alumnos de distintas clases (2.89).

Ateniéndonos a los porcentajes de respuesta, una clara mayoría del profesorado (62%) entiende que las adaptaciones son posibles en la práctica y también efectivas (51%) (véase Tabla 2). Consideradas en su conjunto, se observa una tendencia a valorar con mayores posibilidades de aplicación aquellas estrategias que son efectivas; por ejemplo, hacer uso de la evaluación formativa, establecer normas, reglas y rutinas o dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades. Entre el profesorado que no ha implementado con anterioridad determinadas estrategias, se aprecia una tendencia a estimar como más convenientes aquellas adaptaciones que no implican modificar su programación (por ejemplo, motivar a los alumnos o enseñarles técnicas y/o procedimientos para aprender; mientras que agrupar a los alumnos en parejas para determinadas actividades o utilizar la evaluación formativa son prácticas de uso conveniente solamente para un número muy reducido de esos profesores.

Grado de aceptación de las adaptaciones en función de la etapa educativa

Las medias y puntuaciones típicas de las valoraciones (posible, efectiva y conveniente) efectuadas por los profesores de las distintas etapas educativas se presentan en las Tablas 3, 4 y 5, respectivamente.

TABLA 2
GRADO DE ACEPTACIÓN DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS

Adaptaciones instructivas	Posible		Efectiva		Conveniente	
	Media/DT	%	Media/DT	%	Media/DT	%
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos y actividades distintas para los más y menos avanzados.	4.44/0.81	90	3.95/0.77	69	4.00/0.82	10
	4.01/1.06	75	3.94/0.78	65	3.47/1.23	11
	3.93/0.97	71	3.69/1.09	53	4.24/0.75	16
	3.24/1.19	39	3.13/0.90	25	2.63/1.54	12
	3.40/1.04	45	3.62/1.03	45	4.33/0.82	14
	3.19/1.11	39	3.32/0.95	33	4.47/0.80	18
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. En parejas (algunos alumnos).	2.82/1.47	35	3.65/1.14	34	2.89/1.33	20
	4.10/1.05	76	4.20/0.80	65	3.10/1.12	8
	3.91/1.24	64	3.77/1.05	48	2.37/1.26	5
	3.04/1.44	37	3.21/1.16	21	2.03/1.08	14
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	4.13/1.07	72	4.01/0.89	65	3.35/1.69	10
	3.99/1.01	63	3.90/0.90	56	3.39/1.42	12
	4.11/1.08	72	4.13/1.00	67	4.25/0.93	15

Enseñanza estratégica							
14. Verbalizar procesos.	3.91/1.20	58	3.80/0.94	46	3.17/1.34	8	
15. Enseñar estrategias de memorización.	3.69/1.09	44	3.55/1.07	32	3.60/1.10	16	
16. Emplear estrategias captar la atención.	4.26/0.80	66	3.97/0.86	51	4.08/0.86	12	
17. Motivar.	4.34/0.85	67	3.95/0.97	51	4.62/0.65	14	
18. Demostrar cómo proceder.	4.07/1.05	60	3.62/1.11	37	4.33/0.90	15	
Adaptación actividades							
19. Dar más tiempo.	4.24/0.97	84	3.99/0.95	70	3.94/1.03	13	
20. Descomponer tareas.	4.01/1.06	73	4.10/0.82	64	3.47/1.17	11	
21. Proponer diversos niveles exigencia.	4.07/1.01	73	3.95/0.91	63	4.14/0.95	12	
22. Realizar actividades distintas.	3.61/1.32	54	3.84/0.97	52	3.36/1.11	14	
23. Emplear materiales distintos.	3.24/1.34	39	3.58/1.07	29	3.42/1.35	21	
24. Utilizar recursos de ayuda específicos.	2.66/1.49	28	3.39/1.34	15	3.80/1.21	35	
25. Realizar actividades con ordenador.	2.32/1.54	23	3.04/1.53	13	4.12/1.16	44	
Evaluación formativa							
26. Evaluar el conocimiento previo.	4.42/0.60	93	4.17/0.67	82	4.00/1.00	7	
27. Controlar el progreso.	4.59/0.64	93	4.42/0.70	85	4.33/0.87	8	
28. Planificar según resultados.	4.41/0.71	87	4.27/1.06	73	4.00/0.87	9	
29. Comprobar nivel dificultad objetivos.	4.37/0.69	85	4.15/0.80	72	3.67/1.41	7	
Promedios	3.85/1.07	62%	3.80/0.9	51%	3.67/1.10	14%	

TABLA 3
 POSIBILIDADES DE APLICACIÓN DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	4.75/0.58 ^a	4.74/0.45 ^a	4.27/0.83	3.62/1.12	4.44/0.81
	4.19/0.91	3.94/0.98	4.15/1.08	3.69/1.38	4.01/1.06
	4.13/0.81	4.15/0.89 ^b	3.92/0.74	3.15/1.41	3.93/0.97
	2.93/1.44	3.33/1.27	3.22/1.17	3.46/0.66	3.24/1.19
	3.44/0.89	3.53/1.05	3.48/0.92	2.85/1.34	3.40/1.04
	3.62/0.81 ^c	3.32/1.17	3.08/1.06	2.42/1.08	3.19/1.11
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	3.27/1.39	2.77/1.52	2.96/1.46	2.09/1.38	2.82/1.47
	4.69/0.48	3.90/1.25	4.12/1.08	3.75/0.75	4.10/1.05
	3.56/1.55	4.07/1.17	4.12/0.99	3.62/1.39	3.91/1.24
	2.67/1.45	2.91/1.62	3.45/1.32	3.08/1.24	3.04/1.44
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	4.19/0.91 ^d	4.30/0.78 ^d	4.42/1.06 ^d	3.08/1.31	4.13/1.07
	4.20/0.77	4.08/1.06	4.04/1.02	3.36/1.03	3.99/1.01
	4.33/0.72	4.41/0.73	3.92/1.23	3.50/1.51	4.11/1.08
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	5.00/0.00	4.13/1.04	3.65/1.40	3.67/1.15	3.91/1.20
	5.00/0.00	4.07/0.98	3.26/1.14	3.33/0.89	3.69/1.09
	5.00/0.00	4.39/0.72	4.04/0.95	4.25/0.62	4.26/0.80
	5.00/0.00	4.63/0.61	4.08/1.00	4.08/0.86	4.34/0.85
	5.00/0.00	4.23/0.99	3.92/1.14	3.83/1.03	4.07/1.05

<p>Adaptación actividades</p> <p>19. Dar más tiempo. 20. Descomponer tareas. 21. Diversos niveles exigencia. 22. Actividades distintas. 23. Emplear materiales distintos. 24. Recursos específicos. 25. Actividades con ordenador.</p>	<p>4.81/0.40^e 4.19/1.28 3.94/0.93 4.38/0.81 3.13/1.30 2.67/1.63 2.27/1.62</p>	<p>4.41/0.66 3.93/0.96 4.17/1.02 3.57/1.37 3.50/1.41 2.57/1.57 1.86/1.46</p>	<p>3.88/1.14 3.88/1.03 4.13/0.80 3.44/1.29 3.09/1.35 2.74/1.57 2.83/1.64</p>	<p>3.77/1.30 4.23/1.09 3.92/1.44 3.08/1.50 3.15/1.34 2.67/1.15 2.25/1.22</p>	<p>4.24/0.97 4.01/1.06 4.07/1.01 3.61/1.32 3.24/1.34 2.66/1.49 2.32/1.54</p>
<p>Evaluación formativa</p> <p>26. Evaluar conocimiento previo. 27. Controlar el progreso. 28. Planificar según resultados. 29. Comprobar dificultad objetivos.</p>	<p>4.75/0.45^f 4.50/0.82 4.50/0.63 4.50/0.63</p>	<p>4.39/0.66 4.82/0.39^g 4.61/0.66 4.52/0.63</p>	<p>4.42/0.58 4.58/0.64 4.27/0.78 4.27/0.78</p>	<p>4.08/0.49 4.08/0.67 4.08/0.64 4.08/0.64</p>	<p>4.42/0.60 4.59/0.64 4.41/0.71 4.37/0.69</p>
<p>Comparación de medias (ANOVAs) de las valoraciones efectuadas por los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.</p> <p>^aI, P > B ^bP > B ^cI > B ^dI, P, S > B ^eI > S, B ^fI > B ^gP > B</p> <p>a, d, e, g = significativa al 1% o superior b, c, f = significativa al 5%</p>					

TABLA 4
EFFECTIVIDAD DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	3.94/0.85	4.15/0.70	3.88/0.83	3.55/0.52	3.95/0.77
	3.87/0.62	3.90/0.92	4.09/0.68	3.80/0.79	3.94/0.78
	3.63/0.96	3.94/1.05	3.69/0.95	3.09/1.51	3.69/1.09
	3.00/0.89	3.37/0.96	2.90/0.83	3.27/0.90	3.13/0.90
	3.31/0.95	3.86/0.93	3.75/0.99	3.18/1.33	3.62/1.03
	3.44/0.73	3.52/1.06	3.18/0.80	2.90/1.20	3.32/0.95
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	3.80/0.92	3.93/1.10 ^a	3.80/0.86	2.33/1.51	3.65/1.14
	4.53/0.64 ^b	4.27/0.83	4.14/0.73	3.56/0.88	4.20/0.80
	3.80/0.79	3.60/1.29	4.17/0.78	3.33/0.98	3.77/1.05
	2.71/1.25	3.20/1.37	3.80/0.77	2.70/0.95	3.21/1.16
	4.20/0.94 ^c	4.15/0.72 ^c	4.22/0.74 ^c	3.00/0.89	4.01/0.89
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	3.92/0.95	4.08/0.78	3.87/0.85	3.50/1.18	3.90/0.90
	3.93/0.83	4.43/0.74	4.17/1.03	3.55/1.44	4.13/1.00
	4.50/0.71	3.93/0.81	3.68/1.11	3.50/0.97	3.80/0.94
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	4.50/0.71	3.78/1.01	3.47/1.12	2.78/0.83	3.55/1.07
	4.50/0.71	4.07/0.78	3.86/0.96	3.80/0.92	3.97/0.86
	4.50/0.71	4.40/0.77 ^d	3.68/0.95	3.25/0.97	3.95/0.97
	4.50/0.71	3.86/1.03 ^e	3.67/1.06	2.73/1.10	3.62/1.11
	4.50/0.71	3.86/1.03 ^e	3.67/1.06	2.73/1.10	3.62/1.11

<p>Adaptación actividades</p> <p>19. Dar más tiempo. 20. Descomponer tareas. 21. Diversos niveles exigencia. 22. Actividades distintas. 23. Emplear materiales distintos. 24. Recursos específicos. 25. Actividades con ordenador.</p>	<p>4.56/0.63^f 4.31/0.85 4.07/0.73 4.20/0.56 3.71/0.76 3.83/1.17 4.33/0.58</p>	<p>4.12/0.88 4.04/0.77 4.19/0.74 3.91/1.00 3.75/1.12 3.56/1.67 2.88/1.73</p>	<p>3.50/1.02 4.09/0.81 3.91/0.75 3.44/0.92 3.64/1.03 3.44/1.24 3.09/1.64</p>	<p>3.80/0.92 4.00/1.00 3.33/1.44 3.86/1.46 3.10/1.20 2.25/0.50 2.40/1.14</p>	<p>3.99/0.95 4.10/0.82 3.95/0.91 3.84/0.97 3.58/1.07 3.39/1.34 3.04/1.53</p>
<p>Evaluación formativa</p> <p>26. Evaluar conocimiento previo. 27. Controlar el progreso. 28. Planificar según resultados. 29. Comprobar dificultad objetivos.</p>	<p>4.31/0.60 4.14/0.66 3.94/0.57 4.21/0.70</p>	<p>4.41/0.61^g 4.73/0.57 4.59/1.07 4.38/0.82</p>	<p>4.04/0.68 4.28/0.79 4.04/0.89 3.96/0.86</p>	<p>3.69/0.63 4.17/0.58 4.31/1.55 3.92/0.64</p>	<p>4.17/0.67 4.42/0.70 4.27/1.06 4.15/0.80</p>
<p>Comparación de medias (ANOVAs) de las valoraciones efectuadas por los profesores de educación infantil, primaria, secundaria y bachillerato.</p> <p>^aP > B ^bI > B ^cI, P, S > B ^dP > S, B ^eP > B ^fI > S ^gP > B</p> <p>a, b, e = significativa al 5% c, d, f, g = significativa al 1% o superior</p>					

TABLA 5
CONVENIENCIA DE APLICAR LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS POR ETAPA EDUCATIVA

Adaptaciones instructivas	Infantil	Primaria	Secundaria	Bachiller	TOTAL
	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT	Media/DT
Manejo efectivo del aula 1. Establecer normas, reglas y rutinas. 2. Reajustar espacio físico. 3. Adaptar las lecciones para que <i>todos</i> puedan aprender. 4. Enseñar al grupo como un todo. 5. Enseñar a algunos alumnos de forma individual. 6. Preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados.	4.00/0.00	4.50/0.71	4.33/0.58	3.33/1.15	4.00/0.82
	3.00/—	2.86/1.68	4.20/0.45	3.75/0.50	3.47/1.23
	3.67/1.15	4.75/0.50	4.33/0.82	4.00/0.00	4.24/0.75
	2.83/1.60	2.30/1.57	2.40/1.71	3.75/0.50	2.63/1.54
	3.67/1.15	4.33/1.15	4.80/0.45	4.25/0.50	4.33/0.82
	4.63/0.58	4.50/1.22	4.40/0.55	4.33/0.58	4.47/0.80
Agrupamiento flexible 7. Entre clases. 8. En clase. 9. En parejas (toda la clase). 10. Pareja (algunos alumnos).	2.44/1.33	2.79/1.12	3.29/1.44	2.86/1.57	2.89/1.33
	3.50/0.71	2.88/1.25	3.17/1.33	3.25/0.96	3.10/1.12
	1.71/0.95	2.60/1.34	3.00/1.41	2.00/—	2.37/1.26
	1.80/1.03	1.89/1.05	2.20/1.14	3.00/1.41	2.03/1.08
	4.00/1.73	3.43/1.81	3.50/1.91	2.33/1.53	3.35/1.69
Enseñanza adicional 11. A todo el grupo-clase. 12. A determinados subgrupos. 13. A algún alumno.	3.25/1.50	2.89/1.54	4.50/0.58	4.00/—	3.39/1.42
	3.67/1.53	4.57/0.79	4.20/0.84	4.00/—	4.25/0.93
	—	—	—	—	—
Enseñanza estratégica 14. Verbalizar procesos. 15. Enseñar estrategias memorizar 16. Emplear estrategias atención. 17. Motivar. 18. Demostrar cómo proceder.	—	3.00/1.33	3.25/2.06	3.50/0.58	3.17/1.34
	—	3.38/0.99	3.13/1.36	4.00/0.00	3.60/1.10
	—	3.80/1.30	4.50/0.58	4.00/0.00	4.08/0.86
	—	4.60/0.89	4.80/0.45	4.33/0.58	4.62/0.65
	—	4.14/1.21	4.60/0.55	4.33/0.58	4.33/0.90

Adaptación actividades	19. Dar más tiempo.	3.50/2.12	4.67/0.52	3.67/0.82	3.33/1.15	3.94/1.03
	20. Descomponer tareas.	3.00/1.41	3.75/1.04	3.75/1.26	3.00/1.41	3.47/1.17
	21. Diversos niveles exigencia.	3.33/1.53	4.43/0.79	4.33/0.58	4.00/—	4.14/0.95
	22. Actividades distintas.	3.00/—	3.90/0.88	3.25/1.39	2.67/0.82	3.36/1.11
	23. Emplear materiales distintos.	2.90/1.60	3.44/1.33	3.73/1.27	4.00/0.00	3.42/1.35
Evaluación formativa	24. Recursos específicos.	4.36/0.92	3.18/1.47	3.79/1.37	3.87/0.35	3.80/1.21
	25. Actividades con ordenador.	4.18/1.25	4.13/1.41	4.07/1.16	4.14/0.38	4.12/1.16
	26. Evaluar conocimiento previo.	2.00/—	4.50/0.58	4.00/0.00	—	4.00/1.00
	27. Controlar el progreso.	4.00/1.41	4.50/1.00	4.50/0.71	4.00/—	4.33/0.87
	28. Planificar según resultados.	2.00/—	4.40/0.55	4.00/0.00	4.00/—	4.00/0.87
29. Comprobar dificultad objetivos.	2.50/2.12	4.50/1.00	3.33/1.15	—	3.67/1.41	

Como puede apreciarse, se hallaron diferencias estadísticamente significativas en algunos ítems de las dimensiones *posible de aplicar* y *efectiva*. No se observaron diferencias en cuanto a *conveniencia* de emplearlas, caso de no haberlas utilizado con anterioridad.

En lo que respecta a *posibilidades de aplicación* (Tabla 3), las diferencias encontradas se refieren a siete adaptaciones (ítem 1, ítem 3, ítem 6, ítem 11, ítem 19, ítem 26 e ítem 27). Los análisis *post hoc*, utilizando el método de Scheffé, revelaron: (ítem 1) que los profesores de educación infantil y primaria perciben el establecimiento de normas, reglas y rutinas en clase como una práctica con mayores posibilidades de aplicación que los de bachiller, $F(3, 85) = 9.12, p < .001$; (ítem 3) que el profesorado de educación primaria, en contraste con el de bachillerato (que lo ve imposible), cree que es posible adaptar las unidades didácticas para que todos los alumnos puedan aprender, $F(3, 85) = 3.87, p < .05$; (ítem 6) que el profesorado de educación infantil difiere del de bachiller en cuanto a posibilidad de preparar contenidos distintos para atender las necesidades de los alumnos más y menos avanzados, $F(3, 82) = 3.22, p < .05$; (ítem 11) que la enseñanza adicional a todo el grupo-clase se percibe con mayores posibilidades de aplicación por el profesorado de infantil, primaria y secundaria que por el de bachillerato, quien se muestra más reticente al respecto, $F(3, 75) = 5.74, p < .01$; (ítem 19) que dar más tiempo a los alumnos para completar las actividades es claramente una adaptación con mayor posibilidad de aplicación en educación infantil que en secundaria y bachillerato, $F(3, 63) = 4.35, p < .01$; por último, que el criterio del profesorado difiere en cuanto al uso de la evaluación formativa, de manera que (ítem 26) los profesores de bachillerato ven menos posibilidades de evaluar los contenidos previos a las lecciones que los profesores de los otros niveles educativos, particularmente, que los profesores de educación infantil, $F(3, 84) = 3.28, p < .05$; asimismo, que el control y seguimiento del progreso académico de los alumnos (ítem 27) es visto con mayores posibilidades de aplicación por los docentes de educación primaria que por los de bachillerato, $F(3, 84) = 4.70, p < .01$.

La *efectividad de las adaptaciones*, se percibe también de forma ligeramente diferente entre el profesorado de las distintas etapas educativas (Tabla 4), concretamente, en relación al agrupamiento flexible (dentro de clase y entre clases), la dedicación de más tiempo a la enseñanza, la enseñanza estratégica, la adaptación de las actividades y la evaluación formativa (ítems 7, 8, 11, 17, 18, 19 y 26). Así, el agrupamiento *entre* clases (ítem 7) es una estrategia adaptativa que se percibe más efectiva por los profesores de educación primaria que por los de bachiller, $F(3, 42) = 3.69, p < .05$. El agrupamiento *dentro* de clase (ítem 8) es también más efectivo para los profesores de educación infantil que para los de bachiller, $F(3, 67) = 3.15, p < .05$, mientras que la enseñanza adicional dirigida a todo el grupo-clase (ítem 11) es una práctica mucho menos efectiva para éstos últimos que para los de infantil, primaria y ESO, $F(3, 72) = 7.00, p < .001$. Motivar a los alumnos (ítem 17) y enseñarles procedimientos para aprender (ítem 18) son prácticas percibidas como mucho más efectivas por los docentes de educación primaria que por los de secundaria y bachillerato, $F(3, 62) = 6.26, p < .001$ y $F(3, 59) = 3.67, p < .05$, respectivamente. Sin embargo, dar más tiempo para terminar las actividades (ítem 19) es más efectiva para los profesores de educación infantil que para los de niveles más altos (e.g., secundaria), $F(3, 80) = 5.04, p < .01$. Por último, la evaluación de contenidos previos

(ítem 26) es una adaptación con una efectividad significativamente mayor para el profesorado de educación primaria que para el de bachiller, $F(3, 82) = 4.51, p < .01$.

Como se ha dicho con anterioridad, no se hallaron diferencias estadísticamente significativas en función de la etapa en lo que respecta a la *coveniencia* o pertinencia de aplicar aquellas adaptaciones no empleadas con anterioridad (Tabla 5). Al parecer, los profesores valoran como pertinentes solamente aquellas estrategias que conocen, les resultan efectivas y han contrastado que tienen posibilidades reales de aplicación en el aula.

DISCUSIÓN

Los resultados obtenidos en esta investigación nos llevan a la conclusión de que el profesorado encuestado *acepta moderadamente* las adaptaciones instructivas al situarse sus valoraciones ligeramente por encima del punto medio de la escala (3.85, 3.80 y 3.67) en las tres dimensiones examinadas. Asimismo, los resultados vienen a indicar que aunque una mayoría de los docentes las considera posibles de aplicar (62%) y efectivas (51%), sólo una minoría (14%) cree que es pertinente hacer un uso más amplio de algunas de ellas.

Destaca la relación observada entre posibilidad de aplicación y efectividad de las adaptaciones, y entre efectividad y pertinencia de emplearlas, dado que aquellas prácticas valoradas como más efectivas son, a la vez, las que se perciben con mayores posibilidades de aplicación (por ejemplo, la evaluación formativa, el establecimiento de normas, dar más tiempo a los alumnos para realizar las actividades); y *vice versa*, las menos efectivas, resultan ser también las menos convenientes (*e.g.*, enseñar al grupo como un todo). Sorprende, no obstante, la baja aceptación (pertinencia de uso) por el profesorado del *agrupamiento flexible*, estrategia organizativo-didáctica ampliamente respaldada por la investigación. Entre las posibles explicaciones aparece como elemento clave el conocimiento que el profesor pueda tener de cómo utilizarlo y, sobre todo, la relación coste/beneficio; es decir, el tiempo que el profesor estime va a invertir en la preparación (en este caso de materiales) y los beneficios que obtiene. Estas observaciones vienen a confirmar la hipótesis (Kauffman, Gerber y Semmel, 1988) de que los profesores en sus valoraciones hacen un fino cálculo de la relación *coste/beneficio*, de manera tal que sólo aquellas adaptaciones con balance positivo serán aplicadas en clase.

Una de las implicaciones prácticas que se deduce de las conclusiones anteriores es la necesidad, no sólo de dar a conocer el procedimiento de la adaptación en cuestión, sino de *ofrecer al profesor oportunidades* reales y ayuda para que experimente con ella. Sólo aplicándola estará en condiciones de hacer estimaciones precisas sobre su viabilidad. Este razonamiento explicaría también el porqué los profesores se resisten a llevar a cabo adaptaciones que impliquen alterar en grado significativo su programación (Scott, Vitale y Masten, 1998), si a cambio la estrategia no les reporta ventajas o beneficios.

La valoración de las adaptaciones que hacen los profesores de las distintas etapas educativas difiere significativamente en algunos aspectos. En general, el profesorado de bachillerato las percibe con menos posibilidades de aplicación y también menos efectivas que sus compañeros de otras etapas educativas. Sus criterios difieren en cuanto a la posibilidad de aplicación y la eficacia de emplear normas, reglas y rutinas

en clase, de atender a las necesidades del grupo como un todo, de preparar contenidos distintos para los más y menos avanzados, de dedicar más tiempo a la enseñanza y de utilizar la evaluación formativa. Todos estos tipos de adaptaciones requieren esfuerzo (trabajo adicional) y ajustes en la programación que, sin el debido apoyo, y trabajo colaborativo difícilmente conseguirá sólo. Son adaptaciones que exigen, más que soporte motivacional, evaluación continua de objetivos y trabajo conjunto, además de formación y experiencia. Son prácticas que resultan componentes esenciales de una enseñanza eficaz.

El hecho de que los profesores de bachillerato y ESO se muestren más reticentes a las adaptaciones que sus compañeros de las etapas educativas iniciales, sugiere lo *poco realista* que puede ser pretender lograr la inclusión de aquellos alumnos con dificultades moderadas y graves para el aprendizaje en etapas avanzadas de la escolarización. Y sugiere, asimismo, la necesidad de introducir cambios en el currículum formativo del profesorado y en la cultura de trabajo en las aulas, si el fin último es que la inclusión sea una realidad y no sólo un objetivo.

Resumiendo, la diversidad cada vez mayor que los alumnos traen a las situaciones de aprendizaje lleva a la necesidad de cambiar la forma de pensar y trabajar del profesorado. Los docentes necesitan hacer más flexible su forma de enseñar y adquirir nuevas habilidades que les permitan responder de forma satisfactoria a las necesidades de *todos* los alumnos. Además de ampliar su conocimiento y disponer de más recursos (ayudas en clase), el tiempo y la dedicación del profesor requieren, asimismo, una organización distinta. Hoy más que nunca, el profesorado de apoyo y generalista ha de trabajar en equipo para lograr objetivos que sin la colaboración mutua no se podrían alcanzar (Tikunoff y Ward, 1983). Se necesita más personal de apoyo trabajando dentro del aula, más tiempo disponible para organizarse de forma conveniente y eficaz y más tiempo y oportunidades para aprender unos de otros. La co-enseñanza o enseñanza colaborativa en sus diversas variantes puede contribuir a este objetivo (Walter-Thomas, Korinek, McLaughlin y Williams, 2000) y, como estrategia útil que es, sería recomendable ir poniéndola en práctica y evaluando su impacto.

Por último, no quisiera terminar sin aludir a una posible limitación de este estudio. Los datos u observaciones recogidas se basan en auto-informes y, por consiguiente, las respuestas obtenidas pueden llevar implícitas algunas inexactitudes. Por ejemplo, los profesores pueden haber informado de una determinada práctica como posible, efectiva o conveniente sin que conscientemente la perciban de ese modo, o *vice versa*. La terminología empleada para definir y/o describir las adaptaciones instructivas puede, asimismo, haber causado algún sesgo. Si bien al profesorado participante se le explicó y clarificó la terminología de dudosa comprensión o las expresiones poco familiares, no descartamos la posibilidad de que los profesores se hubieran podido pronunciar de forma insegura o tentativa en algunos casos. Por ello, la replicación de este estudio se hace aconsejable y, a poder ser, con muestras representativas de un sector geográfico más amplio. Por lo demás, este estudio deja abiertas posibilidades múltiples para experimentar e innovar dentro del campo de la diferenciación educativa. Se hace necesario conocer el uso real que hacen los profesores de estas adaptaciones, bajo qué condiciones funcionan mejor y las posibilidades de aplicación en materias concretas del currículum.

REFERENCIAS

- Ábalo, V. y Batista, F. (1994). *Adaptaciones curriculares: teoría y práctica*. Madrid: Escuela Española.
- Baker, J.M. y Zigmond, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- Bettencourt, L.U. (1999). General educators' attitudes toward students with mild disabilities and their use of instructional strategies: Implications for training. *Remedial and Special Education*, 20(1), 27-35.
- Cardona, M.C. (1997). Including students with learning disabilities in mainstream classes: A 2-year Spanish study using a collaborative approach to intervention. *ERIC Clearinghouse on Disabilities and Gifted Education*, ED 407-786, 1-33.
- Cardona, M.C. (2000a). Estrategias para la mejora y adaptación de programas instructivos. *Revista de Investigación Educativa*, 18(2), 615-620.
- Cardona, M.C. (2000b). *Escala de adaptaciones de la enseñanza*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante. (Instrumento no publicado).
- Cardona, M.C. (2002a). Adapting instruction to address individual and group educational needs in math. *Journal of Research in Special Educational Needs*, 2(1), 1-16.
- Cardona, M.C. (2002b). Instructional adaptations in inclusive classrooms in Spain: Feasibility and effectiveness of implementation. *ERIC Clearinghouse on Teaching and Teacher Education*, 1-15.
- Cardona, M.C., Reig, A. y Ribera, M.D. (2000). *Teoría y práctica de la adaptación de la enseñanza*. Alicante: Servicio de Publicaciones. Universidad de Alicante.
- Dirección Territorial de Cultura y Educación (2000). *Estadillo de centros de la provincia de Alicante*. Alicante: Servicio de Inspección.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S. y Burish, P. (2000). Peer-assisted learning strategies: An empirically-supported practice to promote reading achievement. *Learning Disabilities Research and Practice*, 15, 85-91.
- Fuchs, D., Fuchs, L.S., Mathes, P.G. y Simmons, D.C. (1997). Peer-assisted learning strategies: Making classrooms more responsive to diversity. *American Educational Research Journal*, 34, 174-206.
- Fuchs, L.S., Fuchs, D., Hamlett, C.L., Phillips, N.B. y Karns, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61(5), 440-459.
- García Vidal, J. (1999). *Guía para realizar adaptaciones curriculares*. Madrid: EOS.
- Garrido Landívar, J. (1998). *Adaptaciones curriculares: guía para los profesores tutores de educación primaria y de educación especial*. Madrid: CEPE.
- Kauffman, J.M., Gerber, M. M. y Semmel, M. I. (1988). Arguable assumptions underlying the Regular Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- Kavale, K.A. y Forness, S. R. (2000). History, rhetoric, and reality. Analysis of the inclusion debate. *Remedial and Special Education*, 21(5), 279-296.
- Kazdin, A.E. (1980). Acceptability of alternative treatments for deviant child behavior. *Journal of Applied Behavior Analysis*, 13, 259-273.

- Landers, M.F. y Weaver, H.R. (1997). *Inclusive education. A process, not a placement*. Nueva York: Watersun Publishing Co.
- McIntosh, R., Vaughn, S., Schumm, J.S., Haager, D. y Lee, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60, 249-261.
- Minke, K.M., Bear, G.G., Deemer, S.A. y Griffin, S.M. (1996). Teachers' experiences with inclusive classrooms: Implications for special education reform. *The Journal of Special Education*, 30(2), 152-186.
- Pi Navarro, V. (1995). *Adaptaciones curriculares: los procedimientos en la construcción del aprendizaje*. Valencia: Promolibro.
- Patton, M.Q. (1980). *Qualitative evaluation methods*. Beverly Hills, CA: Sage.
- Patton, R. (1997). Effective accommodations for students with exceptionalities. *CEC Today*, 4(3), 1, 9, 15.
- Phillips, V. y McCullough, L. (1990). Consultation-based programming: Instituting the collaborative ethic in schools. *Exceptional Children*, 56, 291-304.
- Salend, S. (1998). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms*. Nueva York: Prentice Hall.
- Schuman, H. y Presser, S. (1981). *Questions and answers in attitude surveys*. Nueva York: Academic Press.
- Schumm, J.S., y Vaughn, S. (1991). Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perspectives. *Remedial and Special Education*, 12(4), 18-27.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Gordon, J. y Rothlein, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17(1), 22-37.
- Schumm, J.S., Vaughn, S., Haager, D., McDowell, J., Rothlein, L. y Saumell, L. (1995). Teacher planning for individual student needs: What can mainstreamed special education students expect? *Exceptional Children*, 61, 335-352.
- Scott, B.J., Vitale, M. R. y Masten, W.G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- Scruggs, T.E. y Mastropieri, M.A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusión, 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63(1), 59-74.
- Semmel, M.L., Abernathy, T.V., Butera, G. y Lesar, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-23.
- Stainback, S. y Stainback, W. (1992). Schools as inclusive communities. En W. Stainback y S. Stainback (Eds.), *Controversial issues confronting special education: Divergent perspectives* (pp. 29-43). Boston: Allyn y Bacon.
- Tikunoff, W.J. y Ward, B.A. (1983). Collaborative research on teaching. *The Elementary School Journal*, 83, 453-468.
- Vaughn, S., Reiss, M., Rothlein, L. y Hughes, M.T. (1999). Kindergarten teachers' perceptions of instructing students with disabilities. *Remedial and Special Education*, 20(3), 184-191.

- Walther-Thomas, C., Korinek, L., McLaughlin, V. y Williams, B. (2000). *Collaboration for inclusive education: Developing successful programs*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.
- Whinnery, K.W., Fuchs, L.S. y Fuchs, D. (1991). General, special, and remedial teachers' acceptance of behavioral and instructional strategies for mainstreaming students with mild handicaps. *Remedial and Special Education*, 12(4), 6-17.
- Wholery, M., Werts, M.G., Caldwell, N.K., Snyder, E.D. y Lisowski, L. (1995). Experienced teachers' perceptions of resources and supports for inclusion. *Education and Training in Mental Retardation and Developmental Disabilities*, March, 15-25.
- Ysseldyke, J.E., Thurlow, M.L., Wotruba, J.W. y Nania, P.A. (1990). Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22, 4-8.

NOTA

Este trabajo forma parte de una investigación financiada por la Conselleria de Cultura, Educación y Ciencia de la Generalitat Valenciana dentro del programa de Proyectos de Investigación Científica y Desarrollo Tecnológico I + D «Generalitat Valencina» (Referencia GV 99-56-1-07).

AGRADECIMIENTOS

La autora quiere expresar su más sincero agradecimiento al profesorado de los centros educativos de la localidad de Monòver por su valiosa contribución al desarrollo del mismo.

APÉNDICE

Escala de Adaptaciones de la Enseñanza (Forma G)
Cardona (2000b)

Los profesores, a menudo, tienen que realizar adaptaciones en su forma de enseñar para responder de forma satisfactoria a las necesidades educativas de sus alumnos. Aunque dichas adaptaciones generalmente son convenientes y deseables puede que algunas no sean posibles de llevar a la práctica, debido al elevado número de alumnos en clase, la escasez de tiempo, o la necesidad de apoyo. Por ejemplo, dedicar más tiempo a la enseñanza de algunos alumnos puede ser una adaptación *muy conveniente*; pero al mismo tiempo puede *no ser posible* por las limitaciones de tiempo.

Orientaciones:

Valore cada una de las adaptaciones de la enseñanza que figuran a continuación en una escala de 1 a 5 (1 = *poco*, 5 = *mucho*) en términos de *posibilidad de aplicación* (grado en que podría implementar esa adaptación en su clase), *efectividad* (si la ha aplicado, grado en que estima resulta efectiva) y *conveniencia* de incorporarla a sus rutinas (si no lo ha aplicado, grado en que resultaría pertinente ponerla en práctica).

ESAE-Forma G	POSIBLE					Si la ha aplicado: EFECTIVA					Si no la ha aplicado: CONVENIENTE				
	Poco			Mucho		Poco			Mucho		Poco			Mucho	
I. Estrategias para el manejo efectivo del aula															
1. Establezco normas, reglas y rutinas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
2. Reajusto el espacio físico del aula en función de las actividades	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
3. Adapto las lecciones/unidades didácticas para que <i>todos</i> los alumnos puedan aprender	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Enseño al grupo-clase como un todo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Enseño a algunos alumnos de forma individual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
6. Preparo contenidos y actividades distintas para los alumnos más y menos avanzados ...	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
II. Agrupamiento flexible															
7. Agrupo a mis alumnos con alumnos de otras clases en determinadas materias (<i>e.g.</i> alumnos de diferentes clases forman grupos de lectura homogéneos).....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
8. Agrupo a mis alumnos en pequeños grupos (homogéneos u heterogéneos) dentro de clase para determinadas actividades.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
9. Agrupo a todos los alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
10. Agrupo sólo a algunos alumnos de la clase en parejas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
III. Enseñanza adicional (más tiempo en función de las necesidades):															
11. Todo el grupo-clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. Determinados subgrupos de la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
13. A algún alumno en particular.....	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
IV. Enseñanza estratégica															
14. Hago que mis alumnos verbalicen el proceso de resolución de un problema o actividad en voz alta	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Les enseño estrategias de memorización	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Les estímulo constantemente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
18. Les demuestro cómo proceder en la realización de las tareas (<i>e.g.</i> , utilización de técnicas de estudio y/o estrategias de trabajo intelectual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

ESAE-Forma G	POSIBLE					Si la ha aplicado: EFECTIVA					Si no la ha aplicado: CONVENIENTE				
	Poco			Mucho		Poco			Mucho		Poco			Mucho	
V. Adaptación de las actividades															
19. Doy más tiempo a algunos alumnos para que puedan terminar las tareas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Descompongo las tareas en secuencias más simples	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Los alumnos realizan actividades distintas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Los alumnos trabajan con materiales distintos.	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. Algunos alumnos emplean recursos de ayuda específicos (e.g., guías, cassettes, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
25. Los alumnos realizan actividades a través de ordenador	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
VI. Evaluación formativa															
26. Verifico el dominio de los conceptos y/o habilidades previas que tienen mis alumnos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. Llevo un control de su progreso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
28. Tengo en cuenta los resultados de la evaluación para programar los contenidos y actividades siguientes	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
29. Compruebo que los objetivos tienen el nivel de dificultad adecuado	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5

Fecha de recepción: 27 de agosto de 2002.
 Fecha de aceptación: 30 de octubre de 2003.