

USO Y EFECTIVIDAD DE LAS ADAPTACIONES INSTRUCTIVAS EN AULAS INCLUSIVAS: UN ESTUDIO DE LAS PERCEPCIONES Y NECESIDADES FORMATIVAS DEL PROFESORADO

MARÍA CRISTINA CARDONA MOLTÓ y ESTHER CHINER SANZ
Universidad de Alicante

La puesta en práctica de la inclusión ha contribuido a aumentar la necesidad de diferenciar la enseñanza y el currículum para atender satisfactoriamente las necesidades diversas de todos los estudiantes. En este estudio se analiza, mediante encuesta, el uso que hace el profesorado de Alicante y provincia de 28 adaptaciones instructivas en términos de frecuencia de aplicación, efectividad y carencias/necesidades formativas detectadas. Participaron en el estudio 468 profesores de 78 colegios públicos seleccionados mediante muestreo probabilístico estratificado. De los 468 cuestionarios distribuidos, 390 fueron respondidos (84%). Los resultados muestran (1) que los profesores hacen un uso limitado de las adaptaciones; (2) que este uso difiere significativamente entre los docentes de educación infantil, primaria y secundaria; y (3) que sus necesidades formativas son bajas. Se analizan las implicaciones y repercusiones de los hallazgos para el desarrollo de programas más inclusivos.

Palabras clave: *Adaptaciones de la enseñanza y del currículum, Educación inclusiva, Percepciones del profesorado.*

Introducción

Con la entrada en el nuevo siglo, uno de los mayores retos que se ha planteado la educación es crear las condiciones necesarias para hacer posible la acogida e inclusión de todo el alumnado en los centros y aulas ordinarias. La educación inclusiva, que ahora se propone como solución a los viejos problemas, va más allá de la integración. Se define como el proceso de enseñar a todos los alumnos en instituciones escolares y

aulas que dan la bienvenida, reconocen y afirman el valor de la diferencia, admitiendo el derecho de cada cual a pertenecer y ser respetado en su singularidad (Salend, 1998; Stainback y Stainback, 1999). Y se concreta en la *eliminación de cualquier tipo de barrera* que impida el acceso a los aprendizajes de aquellos alumnos que experimenten algún tipo de desventaja. Este enfoque tiene sus raíces en los conceptos de *democracia y ciudadanía*, así como en la visión de una sociedad más justa que, para Oliver y Barnes (1998), es:

«una sociedad en la que todos los seres humanos, independientemente de su capacidad, edad, género, o estatus racial, étnico o cultural conviven como miembros de pleno derecho en la comunidad, con la convicción de que sus necesidades serán satisfechas y de que sus puntos de vista serán tenidos en cuenta, respetados y valorados» (p. 102).

Se trata, en palabras de Oliver y Barnes, de un mundo muy diferente del que ahora tenemos y que entre todos tendremos que construir.

En el ámbito educativo, la filosofía de la inclusión, aparte de servir de catalizador de diversas cuestiones de índole ética, moral y/o social, está contribuyendo, entre otras cosas, a crear una conciencia creciente de que *algo debe cambiar* en la escuela y en el contexto más amplio de la sociedad (López Melero, 2005). Diversos autores, entre ellos Barton (1995) y Ainscow (2001), han puesto de relieve que el cambio necesariamente ha de sustentarse en la adopción de *nuevos valores*, particularmente en una nueva forma de entender y definir la diferencia, lo cual llevará aparejada la necesidad de cambiar tanto la organización escolar como la forma de enseñar de los profesores.

Las ideas iniciales sobre la inclusión surgen en los Estados Unidos y provincias canadienses a finales de la década de los ochenta y se extienden pronto a Europa (Aefsky, 1995). Aunque el concepto parece que nació para subsanar los errores de una defectuosa interpretación de los principios de normalización e integración, los cuales llevaban implícita la negación de la diferencia, pronto se vio que la inclusión iba más allá. La inclusión implica *participación*, no algo que está disponible, como eran los recursos y apoyos en el caso de la integración. Por ello, es la *oportunidad de participar* la característica que diferencia la una de la otra. Autores como Florian, Rose y Tilstone (1998), así como Ainscow *et al.* (2001) han insistido en la idea de que la inclusión no se consigue tan sólo acudiendo a la escuela más próxima de la comunidad u

obteniendo un trabajo. La inclusión va más lejos concretándose en la eliminación de cualquier tipo de impedimento que pueda dificultar el aprendizaje.

El énfasis en proporcionar iguales oportunidades educativas ha contribuido a reforzar la idea de que es necesario crear unas condiciones que potencien y hagan posible el aprendizaje de todos (Cardona, 2005). Entre dichas condiciones figuran: (a) fomentar una actitud positiva hacia la capacidad de aprendizaje de cualquier alumno; (b) potenciar el trabajo en equipo colaborativo; (c) realizar adaptaciones; (d) incrementar los apoyos y procedimientos para evaluar la eficacia, etc. (Ainscow *et al.*, 2001; Giangreco, 1997; Lipski y Gartner, 1997; Rouse y Florian, 1996; Sebba, 1996). Sin embargo, aunque cada una de esas condiciones es *necesaria*, ninguna de ellas por sí sola es *suficiente*. Para Florian (1998), los programas inclusivos que prestan atención solamente a algunas de esas condiciones corren el riesgo de fracasar, punto de vista que comparten tanto Rose (1998) como Rose y Howley (2001), quienes advierten que el emplazamiento en un entorno inclusivo por sí mismo no garantiza el aprendizaje.

La aceptación de la premisa de que la inclusión está en relación directa con la oportunidad de participar hace necesaria la implementación de adaptaciones, tanto instructivas como curriculares. Sin embargo, conocer el tipo y la naturaleza de dichas adaptaciones ha sido una cuestión difícil de documentar (Cardona, Reig y Ribera, 2000; Florian y Rouse, 2001; Giangreco, 1997; Scott, Vitale y Masten, 1998; Thomas, Walker y Web, 1998). La literatura de investigación viene a indicar que los profesores tienden a (1) planificar y enseñar al grupo-clase como un todo, sin tener en cuenta las necesidades individuales (Vaughn y Schumm, 1994); (2) realizar adaptaciones superficiales pero no sustanciales de la enseñanza (Baker y Zigmond, 1990; McIntosh *et al.*, 1993); y (3) percibir los cambios y modificaciones necesarias como deseables más que posibles de llevar a cabo en la práctica (Cardona,

2003; Schumm y Vaughn, 1991; Scott, Vitale y Masten, 1998). Entre los factores que contribuyen a explicar este estado de cosas figuran la falta de formación y las limitaciones en la ayuda y el apoyo que recibe el profesorado, así como la escasez de tiempo para la planificación y puesta en práctica de las mismas (Baker y Zigmond, 1995; McLeskey y Waldron, 2002; Vaughn, Schumm, Jallard, Slusher, y Saumell, 1994).

Factores relacionados con la implementación de adaptaciones

La observación contrastada de que los docentes perciben las adaptaciones como convenientes y necesarias, pero que paradójicamente hacen un uso limitado de las mismas (Scott, Vitale y Masten, 1998), nos lleva a la necesidad de conocer y analizar en profundidad el rol que desempeñan algunas variables, como son su formación, la experiencia docente, la percepción de eficacia y la cantidad y calidad de los apoyos que reciben. La variable formación despertó bien pronto el interés de los investigadores, quienes estudiaron la percepción que tiene el profesorado de la preparación recibida en la universidad. Los resultados generalmente han avalado la hipótesis de que los docentes no se sienten adecuadamente preparados ni seguros al término de sus programas formativos para enseñar a alumnos difíciles y con problemas (Schumm, Vaughn, y Saumell, 1994; Ysseldyke *et al.*, 1990; Whinnery *et al.*, 1991), aspecto éste que, como profesores universitarios, debe preocuparnos.

Además de la formación, otra variable de interés ha sido el estudio de la relación existente entre uso de adaptaciones y *etapa/curso* en que enseñan los profesores. Aunque la mayoría de los estudios informan de escasas o nulas diferencias entre los diferentes colectivos (e.g., Schumm y Vaughn, 1991), investigadores como Ysseldyke *et al.* (1990) hallaron que los docentes de educación primaria contaban con una mayor capacidad para realizar ajustes que los profesores de educación secundaria, y que estos últimos adaptaban la

enseñanza con mayor frecuencia que sus compañeros de bachillerato (McIntosh *et al.*, 1993; Schumm y Vaughn, 1992; Schumm *et al.*, 1994). Otra característica del profesorado que parece guardar relación con la frecuencia con que utilizan las adaptaciones instructivas son los *años de experiencia docente*. En este sentido, tanto Munson (1986-87) como Bender y Ukeje (1989) dan cuenta de una relación inversa entre dichas variables que sugiere que, conforme aumentan los años de experiencia docente, disminuye el número de adaptaciones que los profesores realizan. La *percepción de eficacia* ha sido objeto de estudio de otros investigadores. Así, por ejemplo, Bender, Vail y Scott (1995) hallaron pruebas de que una buena percepción de eficacia guarda una relación positiva con la diferenciación, de tal forma que los docentes con percepción más favorable eran aquellos que hacían un uso mayor y más frecuente de adaptaciones. En su conjunto, hay escasa evidencia en apoyo de un uso diferenciado de los ajustes instructivos en función de la etapa, si bien la tendencia observada es que los profesores de educación infantil y primaria están más familiarizados con ellas que los de bachillerato. No obstante, se ha encontrado que, cuando estos últimos tienen una alta percepción de eficacia, tienden a hacer un uso mayor de las adaptaciones que incluso aquellos.

Finalmente, otro elemento de interés han sido los *apoyos*. Resultaba necesario conocer si la cantidad y calidad de éstos guardaba alguna relación con el uso mayor o menor de los ajustes y adaptaciones instructivas. En este sentido, estudios como el de Werts *et al.* (1996) pusieron de relieve la existencia de una relación directa: a más cantidad y calidad de los apoyos y recursos, mayor diferenciación y ajuste de la enseñanza a las diferencias. Sin embargo, en la práctica, la escasa disponibilidad y uso de dichos apoyos es la norma más que la excepción, aspecto que compromete seriamente el desarrollo de la inclusión, particularmente en España, país en el que ésta se ha entendido como un proceso global de mejora cualitativa de la escuela (LOGSE, 1990; LOCE, 2002). Independientemente del grado de

compromiso y desarrollo de la inclusión, la situación hasta aquí descrita justifica por sí misma la necesidad de llevar a cabo estudios que informen no sólo del grado en que los docentes realizan adaptaciones y diferenciaciones del currículum para promover y desarrollar la inclusión, sino también de las estrategias que prefieren y utilizan con mayor frecuencia. De acuerdo con el razonamiento anterior, los objetivos de esta investigación fueron:

1. Conocer el uso que hace el profesorado alicantino de las adaptaciones instructivas en términos de frecuencia de aplicación, efectividad y necesidades formativas.
2. Analizar la posible existencia de diferencias en función de la etapa educativa en que ejerce el profesorado.

Para ello, se encuestó a una muestra representativa de profesores de educación infantil, primaria y secundaria que ejercía la docencia en colegios públicos de Alicante y provincia.

Método

Contexto y participantes

De los 375 colegios públicos de educación primaria y secundaria obligatoria existentes en la provincia de Alicante (Dirección Territorial de Educación, 2000), se seleccionaron al azar 78 centros (aproximadamente el 20%) para participar en este estudio. El procedimiento de muestreo empleado fue estratificado con afijación proporcional (McMillan, 1996), siendo los estratos el distrito escolar (Alicante, Vinalopó y Las Marinas-Alcoià/Comtat) y el tipo de centro (urbano, suburbano y rural). En cada uno de los 78 centros, se seleccionaron al azar simple un total de seis profesores de la plantilla (dos de educación infantil, dos de educación primaria y dos de educación secundaria), obteniéndose una muestra inicial de 390 profesores participantes. Los cuestionarios se llevaron en mano a los 78 colegios y, una vez seleccionados los profesores

participantes, se les hizo entrega personal de la encuesta por parte de los investigadores.

Instrumento

El cuestionario, incluido en el Anexo, constaba de dos partes. En la primera parte, se solicitaba al profesorado información relativa a sus características demográficas (género, edad, formación, años de experiencia docente, curso en que impartían la docencia, número de alumnos por curso y experiencia previa en educación especial). La segunda parte contenía la *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza* (Cardona, 2000). A los profesores se les pedía que indicaran, utilizando una escala tipo Likert (1-5), el grado en que ponían en práctica en sus respectivas aulas cada una de las 28 adaptaciones instructivas contenidas en el instrumento. Exactamente, se les pedía que valorasen la *frecuencia* con que las utilizaban (1 = *muy poco*; 5 = *mucho*); su *efectividad*, caso de haberlas utilizado (1 = *muy poco efectiva*; 5 = *muy efectiva*); y las *necesidades formativas* que percibían para ponerlas en práctica (1 = *muy poca necesidad de formación*; 5 = *mucha necesidad de formación*).

Las veintiocho prácticas inclusivas cubrían las siguientes áreas: técnicas de manejo efectivo del aula (5 ítems), agrupamiento flexible (4 ítems), enseñanza adicional (3 ítems), enseñanza estratégica (5 ítems), adaptación de las actividades (7 ítems) y evaluación formativa (4 ítems). Todas ellas fueron seleccionadas a partir de un análisis exhaustivo de la literatura (Scott, Vitale y Masten, 1998) que las recomendaba como prácticas especialmente idóneas para facilitar la inclusión e incrementar la oportunidad de participación de todos los alumnos en entornos inclusivos.

El cuestionario fue revisado por profesores y formadores expertos, así como pilotado con estudiantes ya graduados ejerciendo la profesión docente (Cardona, 2003). La escala posee altos índices de consistencia interna (*alpha* de Cronbach): .90, .89, y .93 para frecuencia, efectividad y necesidades formativas, respectivamente.

Procedimiento

El cuestionario, incluido en una carpeta, se llevó en mano a cada una de las escuelas seleccionadas. En presencia del director, se seleccionaron al azar simple los seis profesores participantes, quienes fueron citados a una reunión para explicarles el motivo por el que se solicitaba su colaboración, a la vez que se les hacía entrega del instrumento. Junto a él iban dos escritos de presentación, uno para el director y otro para cada uno de los profesores seleccionados. La carta de presentación contenía una breve descripción acerca de la pedagogía inclusiva y del interés que tenía para el equipo de investigación conocer el uso que hacían los profesores de determinados recursos y estrategias para facilitar la participación de todos los alumnos en el aula. Una semana después de la entrega inicial, se recogieron en mano los cuestionarios cumplimentados y se hizo una nueva entrega a aquellos profesores que no los habían devuelto. Cada cuestionario tenía un código para proteger la identidad del respondiente y facilitar el seguimiento, caso de no responder en el tiempo previsto.

Análisis de los datos

Los datos obtenidos se analizaron en dos fases o momentos distintos. En primer lugar, se calcularon estadísticos descriptivos (medidas de

tendencia central y de dispersión, así como frecuencias y porcentajes) para (a) analizar las variables demográficas y (b) describir la frecuencia, efectividad y necesidades formativas de los respondientes. En segundo lugar, se llevaron a cabo sucesivos análisis de la varianza (ANOVA) al objeto de comparar las puntuaciones medias de cada uno de los ítems en función de la etapa en la que ejercía el profesorado (infantil, primaria y secundaria).

Resultados

De los 468 cuestionarios entregados (78 centros x 6 profesores), 390 fueron respondidos, lo que representa un índice de respuesta del 84%. Una vez eliminados los cuestionarios incompletos o defectuosos, el número definitivo ascendió a 344 (74%). Del total de las escuelas participantes, 57 eran rurales (16%); 40 (12%) suburbanas; y 247 (72%) urbanas, datos que se corresponden con las características del censo de centros educativos de la provincia de Alicante (Dirección Territorial de Educación, 2000).

En lo que respecta al alumnado, la ratio profesor/alumno por aula se situaba en 18.92 ($DT = 5.27$) en educación infantil; 20.98 ($DT = 5.69$) en educación primaria; y 24.22 ($DT = 5.71$), en educación secundaria. Se trataba, asimismo, de una población escolar étnicamente homogénea,

TABLA 1. Datos demográficos relativos a los centros y al alumnado

Etapa	Población escolar por tipo de centro			Ratio profesor/aula	Nivel socioeconómico			Rendimiento académico		
	Rural	Suburbana	Urbana	Media/DS	B	M	A	B	M	A
Infantil	11 (16%)	9 (13%)	49 (71%)	18.92/ 5.27	23 (34%)	34 (49%)	12 (17%)	1 (1%)	14 (85%)	9 (14%)
Primaria	25 (18%)	15 (11%)	96 (71%)	20.98/ 5.69	49 (37%)	74 (55%)	11 (8%)	57 (11%)	117 (88%)	2 (1%)
Secundaria	21 (15%)	16 (12%)	101 (73%)	24.22/ 5.71	50 (37%)	75 (55%)	12 (8%)	24 (20%)	108 (78%)	4 (2%)

de estatus socioeconómico predominantemente medio y medio-bajo (54% de la muestra) y de rendimiento académico global medio (41%). En la tabla 1 se incluye información demográfica adicional referida tanto a los centros como al alumnado.

El modelo más frecuente de prestación de los servicios de apoyo en dichas escuelas era externo al aula, servicio que se combinaba, generalmente, con la consulta y, de forma excepcional, con la colaboración (p. ej., co-enseñanza). Prácticamente todos los colegios suburbanos y urbanos contaban con, al menos, un profesor especializado en educación especial y un logopeda. Los centros rurales disponían de apoyo itinerante. El porcentaje de alumnos identificados con necesidades educativas especiales

ascendía al 9,58% (9,3%, 9,6% y 8,2% en educación infantil, primaria y secundaria, respectivamente). Estas cifras se muestran en concordancia con las proporcionadas por el Ministerio de Educación (cursos 1995/96 a 1999/00) para el resto de Comunidades Autónomas del Estado español (MECD, 2004; Moriña Díez, 2002).

Datos demográficos de los respondientes

Un 20% ($n = 60$) del profesorado participante ejercía la docencia en educación infantil; 136 (40%), en educación primaria; y 138 (40%) en educación secundaria. El 65% eran mujeres y cerca del 35% varones. Su edad oscilaba entre los 23 y los 64 años ($M = 41.56$, $DT = 8.72$). Más de la mitad (51,9%) contaba con al menos 15 años de

TABLA 2. Datos demográficos relativos al profesorado por etapa educativa

Variables	Total		E. Infantil		E. Primaria		E. Secundaria	
	N	%	N	%	N	%	N	%
Género								
Mujer	222	65,7	61	88,4	89	67,9	72	52,6
Varón	116	34,3	8	11,6	42	32,1	65	47,4
Edad								
- de 30	32	9,8	10	15,4	9	7,0	13	9,8
30-40	115	35,2	32	49,2	33	25,8	50	37,6
+ de 40	180	55,0	23	35,4	86	67,2	70	52,6
	M = 41.56		M = 37.52		M = 44.17		M = 40.87	
	DT = 8.72		DT = 7.86		DT = 8.59		DT = 8.31	
Titulación								
Diplomado	267	78,0	62	91,2	124	91,2	80	58,4
Licenciado	67	19,6	5	7,4	11	8,1	51	37,2
Otros	8	2,4	1	1,4	1	0,7	6	4,4
Experiencia docente								
0-3	39	11,4	9	13,0	12	8,8	18	13,1
4-8	58	16,9	13	18,8	10	7,4	35	25,5
9-15	68	19,8	22	31,9	21	15,4	25	18,2
+ 15	178	51,9	25	36,2	93	68,4	59	43,1
Experiencia en educación especial								
Sí	27	7,9	5	7,2	12	8,9	10	7,2
No	316	92,1	4	92,8	123	91,1	128	92,8

experiencia docente y sólo un 11% tenía una experiencia inferior a tres años. En cuanto a su formación, el 78% de los participantes eran diplomados y el 19,6% licenciados, y sólo un 8% había tenido experiencia previa en educación especial. La distribución de las variables anteriores por etapa puede observarse en la tabla 2.

Uso, efectividad y necesidades formativas percibidas por el profesorado para adaptar la enseñanza

En respuesta a lo solicitado, los profesores, utilizando una escala tipo Likert (1-5), realizaron una estimación de la frecuencia con que utilizaban las 28 adaptaciones instructivas contenidas en el instrumento, así como de su efectividad para promover la inclusión. Asimismo, indicaron las carencias y/o necesidades formativas que percibían a la hora de su aplicación. Los resultados obtenidos se presentan en las tablas 3 a 5.

Frecuencia. El valor promedio de la frecuencia con que los profesores realizaban cambios y adaptaciones en su aula (total de la escala) fue de 3.28 ($DT = .93$) (tabla 3). Por categorías o dominios, las puntuaciones medias fueron las siguientes: uso de estrategias para el manejo efectivo del aula ($M = 3.53$, $DT = 0.47$), agrupamiento flexible ($M = 2.21$, $DT = 0.74$), enseñanza adicional ($M = 3.10$, $DT = 0.33$), enseñanza

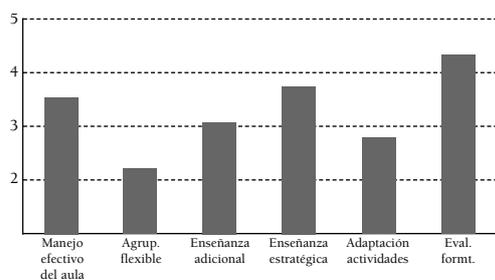
estratégica ($M = 3.73$, $DT = 0.59$), adaptación de las actividades ($M = 2.78$, $DT = 0.94$) y evaluación formativa ($M = 4.30$, $DT = 0.14$), resultados que indican que el *agrupamiento flexible* y la *adaptación de las actividades* fueron las estrategias que los profesores llevaban a cabo con menor frecuencia (gráfico 1). De hecho, sólo un 17% aproximadamente del profesorado utilizaba el agrupamiento en clase y apenas un 13% agrupaba a los alumnos en parejas.

Para identificar aquellas prácticas más y menos frecuentes, se seleccionaron los ítems con puntuación de 1 DT (0.93) por encima y por debajo de la media (3.28); es decir, aquellos ítems con valores superiores a 4.21 e inferiores a 2.35. De modo que las adaptaciones *más habituales* fueron: motivar a los alumnos y utilizar la evaluación con carácter formativo. Por el contrario, las *menos habituales* fueron: agrupar a los alumnos de cursos distintos para la enseñanza de contenidos básicos de materias fundamentales, agruparlos en parejas dentro de la misma aula y adaptar las actividades utilizando recursos específicos (p. ej., el ordenador) (véase tabla 3).

Efectividad. Las estimaciones realizadas para valorar la efectividad de los cambios y modificaciones instructivas llevadas a cabo por el profesorado (tabla 4) dieron generalmente promedios superiores a los obtenidos en la dimensión frecuencia ($M = 3.64$; $DT = 0.53$), siendo los

GRÁFICO 1

Frecuencia con que el profesorado realiza adaptaciones instructivas



Porcentaje de profesores por etapa educativa que las pone en práctica con bastante frecuencia

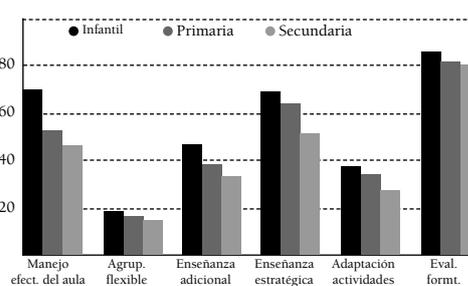


TABLA 3. Uso de las adaptaciones instructivas por etapa educativa

Adaptaciones instructivas	Total		Infantil		Primaria		Secundaria		F Dirección
	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	
Manejo efectivo del aula									
1. Establezco normas, reglas y rutinas	4.17/0.93	74	4.64/0.64 ^a	91	4.08/0.93	73	4.02/0.98	67	I > P, S
2. Reajusto espacio físico	3.64/1.17	55	4.35/0.72 ^b	87	3.68/1.13	53	3.26/1.21	42	I, P > S
3. Enseño al grupo como un todo	3.10/1.08	37	3.24/1.07	44	3.02/1.11	33	3.10/1.07	38	
4. Enseño de forma individual a determinados alumnos	3.71/1.09	59	4.09/0.79 ^c	76	3.91/1.03	68	3.34/1.16	43	I, P > S
5. Enseño simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE	3.05/1.19	37	3.42/1.12 ^d	53	3.09/1.21	36	2.85/1.16	31	I > S
Agrupamiento flexible									
6. Entre clases	1.69/1.05	08	1.80/1.04	09	1.79/1.11	09	1.55/0.98	06	
7. En clase	3.26/1.08	41	3.86/0.99 ^e	64	3.31/1.07	41	2.91/1.01	28	I, P > S
8. En parejas (toda la clase)	2.20/1.08	13	1.62/0.80	03	2.17/1.04	11	2.50/1.13 ^f	20	S > I, P
9. Pareja (algunos alumnos)	1.67/0.78	04	1.43/0.53	00	1.66/0.81	05	1.79/0.82 ^g	05	S > I
Enseñanza adicional									
10. A todo el grupo-clase	2.93/1.16	34	2.90/1.23	33	2.87/1.31	32	3.06/1.06	37	
11. A determinados subgrupos	2.89/1.02	28	3.22/0.98 ^h	42	2.87/1.04	27	2.74/0.98	21	I > S
12. A algunos alumnos	3.48/1.18	52	3.97/1.08 ⁱ	65	3.57/1.19	57	3.14/1.12	42	I, P > S
Enseñanza estratégica									
13. Proceso solución problemas	3.29/1.20	44	3.78/1.14 ^j	66	3.51/1.09	52	2.82/1.15	25	I, P > S
14. Técnicas de memorización	3.02/1.14	32	3.08/1.19	33	3.26/1.11 ^k	37	2.75/1.10	26	P > S
15. Técnicas para que atiendan	4.12/0.85	76	4.48/0.70 ^l	91	4.03/0.81	73	4.03/0.92	71	I > P, S
16. Les motivo	4.22/0.85	80	4.65/0.57 ^m	96	4.20/0.84	79	4.02/0.89	73	I > P, S
17. Técnicas de estudio	3.98/0.98	69	3.89/1.24	61	4.14/0.89	78	3.87/0.93	63	
Adaptación actividades									
18. Doy más tiempo	4.05/0.97	72	4.52/0.76 ⁿ	90	4.05/0.99	70	3.80/0.97	65	I > P, S
19. Secuencias más simples	3.48/1.05	50	3.47/1.06	54	3.57/1.07	55	3.38/1.01	45	
20. Diversos niveles exigencia	3.35/1.09	44	3.46/1.11	51	4.44/1.11	49	3.18/1.04	36	
21. Actividades diversas	2.76/1.09	26	3.13/1.19 ^o	39	2.86/1.07	27	2.48/0.99	19	I, P > S
22. Materiales alternativos	2.63/1.09	20	2.71/1.00	20	2.79/1.15 ^p	24	2.43/1.05	17	P > S
23. Recursos específicos	1.58/1.00	07	1.59/0.94	07	1.61/1.07	09	1.60/1.16	06	
24. Actividades con ordenador	1.61/0.90	04	1.38/0.75	02	1.55/0.86	04	1.78/0.97 ^p	06	S > I
Evaluación formativa									
25. Evalúo contenidos previos	4.10/0.92	74	4.28/0.83 ^q	85	4.22/0.86	77	3.87/0.98	66	I, P > S
26. Control del progreso	4.43/0.81	86	4.38/0.82	87	4.43/0.84	84	3.87/0.98	88	
27. Planifico según resultados	4.32/0.88	84	4.51/0.74	87	4.35/0.86	81	4.19/0.96	82	
28. Nivel dificultad objetivos	4.35/0.86	85	4.42/0.77	86	4.37/0.87	84	4.29/0.88	85	
Promedio	3.28/0.93		3.44/1.05		3.30/0.89		3.11/0.83		

¹ Mucho uso.

a, b, c, e, f, i, j, l, m, n, ñ = significativa al 1% o superior.

d, g, h, k, o, p, q = significativa al 5%.

profesores de educación secundaria quienes les otorgaban una menor efectividad (3.42), en comparación con los de educación infantil (3.84) y primaria (3.65). Por categorías, las puntuaciones medias obtenidas para el total de la muestra fueron: uso de estrategias para el manejo efectivo del aula ($M = 3.63$, $DT = 0.38$), agrupamiento flexible ($M = 3.06$, $DT = 0.49$), enseñanza adicional ($M = 3.67$, $DT = 0.21$), enseñanza estratégica ($M = 3.79$, $DT = 0.23$), adaptación de las actividades ($M = 3.37$, $DT = 0.45$) y evaluación formativa ($M = 4.21$, $DT = 0.10$), medias que sugieren que la *evaluación formativa* es percibida como una adaptación instructiva claramente efectiva, en tanto que el *agrupamiento flexible* y la *adaptación de las actividades* se perciben como ajustes de efectividad media (ni mucho, ni poco efectivos) (gráfico 2). De las 28 prácticas, las más efectivas (medias > 4.17) fueron: controlar el progreso del alumando, planificar según los resultados y comprobar el nivel de dificultad de los objetivos. Y las menos efectivas (medias < 3.11): el agrupamiento entre clases, el emparejamiento de algunos alumnos en clase y atender a las necesidades individuales y grupales al mismo tiempo. El porcentaje de docentes por etapa educativa que las estima bastante o muy efectivas puede observarse en el gráfico 2.

Necesidades formativas. En términos de formación, la puntuación promedio obtenida para el total de la escala fue de 2.96 ($DT = 0.27$) (tabla 5).

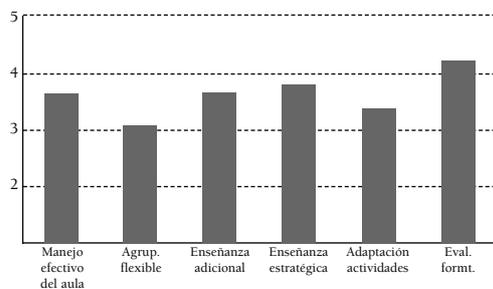
Los profesores valoraron sus necesidades formativas para adaptar la enseñanza de la siguiente manera: uso de estrategias para el manejo efectivo del aula ($M = 2.94$, $DT = 0.29$), agrupamiento flexible ($M = 2.54$, $DT = 0.27$), enseñanza adicional ($M = 2.77$, $DT = 0.10$), enseñanza estratégica ($M = 3.13$, $DT = 0.33$), adaptación de las actividades ($M = 3.14$, $DT = 0.25$) y evaluación formativa ($M = 3.07$, $DT = 0.04$). La necesidad de formación más alta correspondió a la *adaptación de las actividades* (3.14); en tanto que la más baja, al *agrupamiento* (2.54) (gráfico 3). Individualmente consideradas, las necesidades más altas (medias > 3.23) correspondieron a: aprender procedimientos para atender las necesidades individuales y de grupo, adquirir técnicas para motivar a los alumnos y proporcionarles estrategias de estudio eficaz y, finalmente, adaptar las actividades utilizando recursos específicos. Por etapa educativa, el porcentaje de profesorado que reconocía tener carencias en su formación para implementar tales adaptaciones queda reflejado en el gráfico 3.

Diferencias por etapa educativa

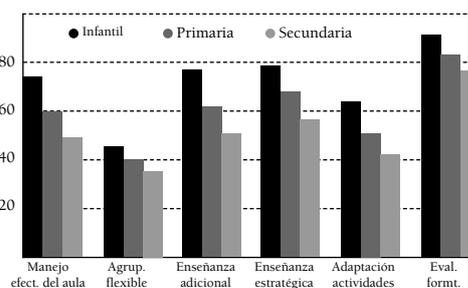
Al comparar las puntuaciones medias, ítem por ítem, en función de la etapa surgen interesantes observaciones. Los resultados de los ANOVA revelaron la existencia de diferencias estadísticamente significativas en algunas prácticas

GRÁFICO 2

Efectividad de las adaptaciones instructivas



Porcentaje de profesores por etapa educativa que las percibe como bastante o muy efectivas



María Cristina Cardona Moltó y Esther Chiner Sanz

TABLA 4. Uso de las adaptaciones instructivas por etapa educativa

Adaptaciones instructivas	Total		Infantil		Primaria		Secundaria		F Dirección
	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	
Manejo efectivo del aula									
1. Establezco normas, reglas y rutinas	3.80/0.86	54	4.25/0.68 ^a	87	3.76/0.82	65	3.60/0.90	56	I > P, S
2. Reajusto espacio físico	3.89/0.88	69	4.51/0.61	94	3.89/0.82	68	3.59/0.90	58	I > P, S
3. Enseño al grupo como un todo	3.40/0.86	45	3.49/0.92 ^b	54	3.54/0.82 ^c	50	3.21/0.85	36	P > S
4. Enseño de forma individual a determinados alumnos	4.00/0.84	80	4.27/0.65 ^d	92	4.12/0.76	84	3.75/0.93	70	I, P > S
5. Enseño simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE	3.08/0.97	23	3.29/0.97 ^e	44	3.20/0.87	33	2.85/1.02	26	I, P > S
Agrupamiento flexible									
6. Entre clases	2.78/1.36	34	3.00/1.35	45	2.78/1.33	32	2.65/1.39	29	
7. En clase	3.73/0.89	62	4.24/0.74 ^f	85	3.74/0.78	60	3.45/0.95	51	I, P > S
8. En parejas (toda la clase)	3.12/1.17	39	2.75/1.39	31	3.09/1.23	40	3.32/0.97 ^g	40	S > I
9. Pareja (algunos alumnos)	2.63/1.20	25	2.42/1.23	21	2.68/1.28	30	2.68/1.09	23	
Enseñanza adicional									
10. A todo el grupo-clase	3.48/0.92	15	3.69/0.96	66	3.49/1.01	51	3.35/0.79	43	
11. A determinados subgrupos	3.63/0.92	61	4.02/0.82 ^h	82	3.67/0.96	64	3.39/0.86	45	I, P > S
12. A algunos alumnos	3.90/0.90	70	4.16/0.86 ⁱ	84	3.93/0.90	70	3.73/0.89	63	I > S
Enseñanza estratégica									
13. Procesos solución problemas	3.71/1.01	64	4.03/0.90 ^j	79	3.85/0.96	70	3.38/1.04	49	I, P > S
14. Técnicas de memorización	3.51/1.00	53	3.64/0.98 ^k	64	3.70/0.99	58	3.25/0.98	42	I, P > S
15. Técnicas para que atiendan	3.99/0.82	76	4.29/0.69 ^l	87	3.95/0.76	74	3.88/0.92	72	I > P, S
16. Les motivo	4.07/0.89	76	4.51/0.59 ^m	95	4.12/0.85	76	3.79/0.95	66	I, P > S
17. Técnicas de estudio	3.69/0.96	60	3.80/0.99	68	3.83/0.85 ⁿ	62	3.50/1.03	52	P > S
Adaptación actividades									
18. Doy más tiempo	3.78/0.87	66	4.19/0.72 ⁿ	85	3.72/0.88	61	3.61/0.87	59	I > P, S
19. Secuencias más simples	3.82/0.80	70	4.00/0.81 ^o	81	3.85/0.76	71	3.68/0.82	63	I > S
20. Diversos niveles exigencia	3.72/0.87	62	3.95/0.83 ^p	76	3.80/0.83	65	3.52/0.89	52	I, P > S
21. Actividades diversas	3.33/0.99	44	3.79/1.00 ^q	67	3.33/0.93	42	3.08/0.96	34	I > P, S
22. Materiales alternativos	3.39/0.94	45	3.65/0.85 ^r	58	3.50/0.93	49	3.13/0.95	32	I, P > S
23. Recursos específicos	2.75/1.39	33	2.84/1.36	41	2.88/1.45	37	2.57/1.35	26	
24. Actividades con ordenador	2.81/1.33	33	2.83/1.47	40	2.79/1.38	32	2.83/1.25	30	
Evaluación formativa									
25. Evalúo contenidos previos	4.07/0.82	79	4.46/0.64 ^s	93	4.09/0.79	77	3.83/0.86	73	I, P > S
26. Control del progreso	4.31/0.80	85	4.47/0.66 ^t	91	4.38/0.79	86	4.14/0.86	80	I > S
27. Planifico según resultados	4.22/0.87	82	4.57/0.61 ^u	94	4.29/0.81	84	3.95/0.97	73	I, P > S
28. Nivel dificultad objetivos	4.23/0.78	84	4.46/0.70 ^v	88	4.29/0.74	86	4.05/0.82	80	I, P > S
Promedio	3.64/0.53		3.84/0.61		3.65/0.47		3.42/0.43		

¹ Mucho uso.a, b, c, d, e, f, h, i, j, k, l, m, n, p, q, r, s, t, u, v = significativa al 1% o superior.
g, n, o = significativa al 5%.

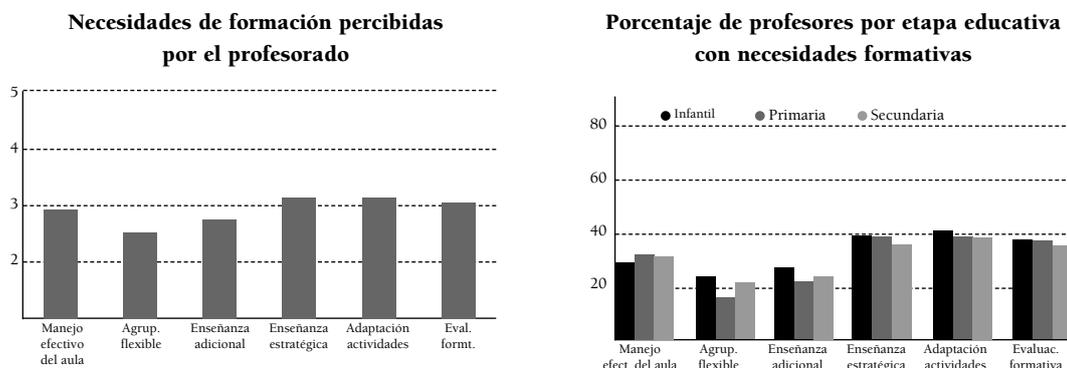
TABLA 5. Necesidades formativas percibidas por etapa educativa

Adaptaciones instructivas	Total		Infantil		Primaria		Secundaria		F Dirección
	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	Media/DS	% ¹	
Manejo efectivo del aula									
1. Establezco normas, reglas y rutinas	2.78/1.06	25	2.66/1.03	18	2.74/1.08	25	2.89/1.05	28	
2. Reajusto espacio físico	2.73/1.07	25	2.77/1.01	26	2.77/1.09	26	2.68/1.08	22	
3. Enseño al grupo como un todo	2.78/1.08	24	2.75/0.99	23	2.72/1.10	22	2.83/1.10	27	
4. Enseño de forma individual a determinados alumnos	3.00/1.13	33	3.02/1.03	30	3.11/1.18	38	2.89/1.12	30	
5. Enseño simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE	3.43/1.09	49	3.47/0.99	49	3.39/1.11	47	3.44/1.14	50	
Agrupamiento flexible									
6. Entre clases	2.76/1.21	28	2.82/1.26	33	2.70/1.18	22	2.78/1.22	30	
7. En clase	2.78/1.09	24	2.79/1.12	24	2.74/1.05	21	2.83/1.12	26	
8. En parejas (toda la clase)	2.37/1.09	14	2.23/0.95	09	2.28/1.10	12	2.53/1.14	18	
9. Pareja (algunos alumnos)	2.25/1.01	09	2.18/0.95	08	2.17/1.00	07	2.36/1.05	11	
Enseñanza adicional									
10. A todo el grupo-clase	2.68/1.08	19	2.81/0.96	20	2.55/1.15	16	2.75/1.08	22	
11. A determinados subgrupos	2.80/1.11	24	3.03/1.09	29	2.73/1.13	22	2.76/1.09	24	
12. A algunos alumnos	2.88/1.16	28	3.07/1.06	32	2.84/1.24	27	2.82/1.12	26	
Enseñanza estratégica									
13. Procesos solución problemas	2.70/1.09	21	2.79/1.00	22	2.73/1.13	24	2.61/1.09	18	
14. Técnicas de memorización	2.87/1.10	28	2.92/0.98	28	2.91/1.22	31	2.81/1.03	23	
15. Técnicas para que atiendan	3.33/1.14	46	3.37/1.01	52	3.39/1.19	49	3.25/1.16	41	
16. Les motivo	3.46/1.15	51	3.48/1.04	52	3.40/1.21	48	3.50/1.14	52	
17. Técnicas de estudio	3.29/1.18	43	3.30/1.09	41	3.30/1.21	42	3.26/1.20	46	
Adaptación actividades									
18. Doy más tiempo	2.78/1.20	28	2.86/1.09	28	2.69/1.25	25	2.81/1.21	30	
19. Secuencias más simples	2.95/1.13	32	3.03/1.12	33	2.92/1.12	30	2.93/1.16	33	
20. Diversos niveles exigencia	3.08/1.08	36	3.06/1.05	33	3.11/1.10	39	3.06/1.09	34	
21. Actividades diversas	3.09/1.10	36	3.27/1.03	41	2.99/1.14	33	3.09/1.10	36	
22. Materiales alternativos	3.27/1.07	39	3.28/1.08	36	3.25/1.10	38	3.28/1.06	43	
23. Recursos específicos	3.24/1.42	47	3.08/1.41	44	3.32/1.41	46	3.24/1.44	48	
24. Actividades con ordenador	3.57/1.33	57	3.92/1.29 ^a	72	3.63/1.31	60	3.31/1.34	46	I > S
Evaluación formativa									
25. Evalúo contenidos previos	3.08/1.17	35	3.14/1.10	34	3.08/1.27	35	3.03/1.12	34	
26. Control del progreso	3.04/1.23	35	3.13/1.12	36	3.07/1.36	37	2.97/1.16	34	
27. Planifico según resultados	3.05/1.24	37	3.17/1.15	39	3.04/1.33	38	2.99/1.19	36	
28. Nivel dificultad objetivos	3.12/1.21	39	3.17/1.11	40	3.14/1.36	39	3.07/1.12	38	
Promedio	2.96/0.27		3.02/0.36		2.95/0.34		2.96/0.27		

¹ Mucha necesidad formativa.

a = significativa al 5%

GRÁFICO 3



(véase tablas 3, 4 y 5), según que el profesorado enseñara en educación infantil, primaria o secundaria. Así, por ejemplo, la respuesta de los docentes de educación infantil y primaria difiere de la de los de secundaria en la frecuencia con que: ajustan el espacio físico del aula (ítem 2), enseñan al grupo como un todo (ítem 3), utilizan el agrupamiento en clase (ítem 7), proporcionan enseñanza adicional a determinados alumnos (ítem 12), emplean procedimientos de enseñanza estratégica (ítem 13), asignan actividades diversas (ítem 21), y evalúan los contenidos previos antes de iniciar las lecciones (ítem 25).

Difieren, asimismo, en la efectividad que atribuyen a algunas adaptaciones. De nuevo, el criterio de los profesores de educación infantil y primaria fue distinto del que mantenían los de secundaria en los siguientes aspectos (véase tabla 4): enseñar de forma individual a determinados alumnos (ítem 4), adoptar estrategias para enseñar simultáneamente al grupo y a algunos alumnos de forma individual (ítem 5), agrupar a los alumnos dentro de clase (ítem 6), dedicar más tiempo a la enseñanza de algún subgrupo (ítem 11), enseñar de forma estratégica (ítems 13, 14 y 16), adaptar las actividades para responder a distintos niveles de dominio (ítem 20), uso de materiales alternativos (ítem 22), y uso de la evaluación formativa (ítems 25, 27 y 28). Todas esas prácticas resultaban significativamente más efectivas para el profesorado de educación infantil y primaria que para el de secundaria.

No obstante, este patrón de respuesta cambia totalmente en lo que se refiere a necesidades y/o demandas formativas (tabla 5), en cuyo caso no se hallaron diferencias estadísticamente significativas entre los colectivos considerados, extremo que puede apreciarse con mayor claridad, si comparamos el porcentaje de respuesta por etapa en las tres dimensiones consideradas: uso (gráfico 1), efectividad (gráfico 2) y necesidades formativas (gráfico 3).

Discusión y conclusiones

El propósito de este estudio fue conocer los ajustes y modificaciones instructivas que llevan a cabo los profesores de educación infantil, primaria y secundaria en Alicante y provincia en el contexto de la inclusión, así como identificar aquellas áreas en las que éstos percibían una mayor necesidad de formación para aplicarlas con éxito. Las estimaciones realizadas por el profesorado a un conjunto de 28 prácticas comúnmente asociadas al éxito de la inclusión revelaron que los docentes alicantinos *adaptan a duras penas* la enseñanza y realizan predominantemente *adaptaciones superficiales y rutinarias* de la misma. La *evaluación formativa* y la *enseñanza estratégica* fueron las estrategias utilizadas con mayor frecuencia, así como las que estimaron como más efectivas. Por el contrario, el *agrupamiento* y la *adaptación de las actividades* fueron las menos utilizadas y también las percibidas como menos efectivas (véanse gráficos

1 y 2). Estos resultados dan apoyo a la idea bien establecida en la literatura (Scott, Vitale y Masten, 1998; Schumm *et al.*, 1994; Whinnery, Fuchs y Fuchs, 1991) de que los docentes raramente diferencian la enseñanza y/o el currículum, lo cual plantea una serie de interrogantes sobre los que es preciso reflexionar.

En primer lugar, sorprende, en relación al problema investigado, el *uso limitado* que el profesorado encuestado hace de las adaptaciones instructivas, a pesar de que las estime convenientes y efectivas. Este hallazgo que no tiene nada de novedoso no hace más que poner de relieve que los cambios y modificaciones que los profesores llevan a cabo en sus respectivas aulas para facilitar la inclusión son cambios *menores*, al estilo de lo que Fuchs *et al.* (1995) describen como adaptaciones «rutinarias»; es decir, cambios o variaciones en la forma de organizar el aula, en los procedimientos de actuar, y/o en la forma de evaluar, pero, en cualquier caso, cambios que no alteran de manera sustantiva sus hábitos «docentes» (p. 411). Este hallazgo concuerda, asimismo, con las conclusiones obtenidas de la investigación previa (Baker y Zigmond, 1990; Zigmond y Baker, 1997) que viene a indicar que las adaptaciones que realizan los docentes no se hallan en la línea de lo que se denominan «adaptaciones instructivas especializadas», sino todo lo contrario. Los respondientes en esta encuesta se inclinan claramente por la implementación de adaptaciones de *bajo coste* en tiempo y esfuerzo (Kauffman, Gerber y Semmel, 1988), desconsiderando prácticas que, como el agrupamiento, gozan del respaldo de la investigación y se consideran imprescindibles para la diferenciación y el logro de una enseñanza efectiva y de calidad (Fuchs *et al.*, 1997; Lou *et al.*, 1996; Slavin, 1990; Weston, 1991; Zigmond y Baker, 1997).

En segundo lugar, un resultado no esperado fue la escasa necesidad de formación percibida por el profesorado para adaptar la enseñanza, resultado que se contradice y no concuerda con la literatura que indica que los docentes se sienten *inseguros* y *poco preparados* para individualizar la

enseñanza y el currículum y, consecuentemente, reclaman una mayor formación en esta parcela (Baker y Zigmond, 1995; Vaughn *et al.*, 1994). Aunque muchos de los profesores encuestados expresaron verbalmente que la formación era un elemento esencial para una política efectiva de la inclusión, esta idea no se vio reflejada en su respuesta escrita al cuestionario. Las demandas de formación fueron *bajas* en los tres colectivos involucrados en el estudio, muy especialmente en lo relativo a la adquisición de habilidades para agrupar al alumnado y reforzar habilidades y aprendizajes básicos, estrategias que sólo fueron demandadas por un 20% del profesorado, aproximadamente.

El hecho de que la formación, aún siendo un componente indispensable para el buen desarrollo de todo programa inclusivo, no fuera percibida como un elemento altamente *necesario* para mejorar la competencia profesional de los encuestados a la hora de diferenciar la enseñanza plantea serios interrogantes. En primer lugar, hace dudar de la *idoneidad* de los programas de formación en servicio para mejorar sus competencias. Los profesores, con sus respuestas, probablemente trataban de dar a entender dos cosas: (1) o bien que poseían las habilidades necesarias para hacerlo y, por consiguiente, no necesitaban una formación añadida, o bien (2) que no disponían de ellas, pero que tampoco las necesitaban. De poderse confirmar esta última hipótesis, habría que analizar las razones y revisar la capacidad formativa de los planes y programas de formación, que de no satisfacerles, llevaría a pensar en la conveniencia de cambiar y/o reformar en profundidad. En segundo lugar, los resultados obtenidos, en cuanto a formación se refiere, ponen sobre el tapete la importancia de *evaluar la eficacia* de los programas ofertados. Sin programas que ofrezcan al profesorado la oportunidad real de resolver problemas prácticos y de desarrollarse profesionalmente, difícilmente éste pedirá formación. En tercer lugar, los resultados hacen pensar, asimismo, en la pertinencia de *personalizar* la formación (Rose, 2002), de reconocer que los docentes tienen necesidades

formativas diferentes y diversas que hay que considerar y atender de cerca. Por ejemplo, mientras que el profesorado con poca experiencia puede necesitar formación para adquirir conocimiento y habilidades en el manejo de determinadas prácticas, otros, con más experiencia, pueden estar interesados en procesos reflexivos y evaluativos de los efectos de las estrategias que habitualmente emplean (García Llamas, 1999). Sin unas condiciones mínimas que garanticen que la formación ofrecida aporta algo nuevo, elementos ricos con capacidad para dar solución a las cuestiones y/o dilemas que planea la inclusión, difícilmente dicha formación responderá a las necesidades del profesorado. Por último, estos resultados alertan o dan a entender que algo puede estar fallando en el ámbito formativo. Por todo lo anterior, urge cambiar la filosofía que se encierra tras los programas de formación, tal como se han concebido hasta ahora. Es el momento idóneo para abandonar formas de hacer obsoletas y ofrecer oportunidades que permitan al profesorado ser partícipes activos de sus proyectos de formación, integrándolos como parte de la jornada escolar y primando económicamente y profesionalmente el esfuerzo realizado.

Para terminar y resumiendo, la principal conclusión que cabe extraer de este estudio es que los docentes encuestados hacen un *uso escaso* de las adaptaciones instructivas, y que, si bien no cuestionan su efectividad, tampoco se puede decir que las acepten de buen grado. Esta afirmación se ve confirmada por su falta de claridad a la hora de expresar sus necesidades formativas, necesidades, por otro lado, que no se atreven a plantear abiertamente.

Limitaciones, implicaciones y desarrollos futuros

Esta investigación, como cualquier otra, no está exenta de ciertas limitaciones que deben ser tenidas en cuenta a la hora de hacer una interpretación correcta de los hallazgos. En primer lugar, los resultados, aunque obtenidos de

una muestra representativa de profesores de Alicante y provincia, no pueden generalizarse más allá, a poblaciones que excedan los límites de las características de la muestra involucrada en el estudio. En segundo lugar, al haberse obtenido los datos mediante auto-informe, el riesgo de falseamiento de la respuesta no puede obviarse. En tercer lugar, el hecho de no haber realizado entrevistas al profesorado, ni observaciones directas en el aula pone ciertos límites a la validez interna de los resultados.

No obstante lo anterior, y dado el paralelismo existente entre los hallazgos del trabajo aquí descrito y los obtenidos en otras investigaciones realizadas fuera de nuestro país, no está de más hacer notar su carácter confirmatorio, hecho que nos permite sugerir futuras líneas de trabajo. Una primera línea de gran interés, tanto teórico como práctico, y que urge iniciar prontamente en los centros, es el estudio empírico y análisis de las *condiciones* en que se está llevando a cabo la inclusión, así como la *observación real* de la cantidad y calidad de los ajustes y adaptaciones que se realizan en los centros por nivel educativo. El éxito de la inclusión depende del ambiente inclusivo de los centros y este análisis no admite demoras. Otra línea de investigación especialmente idónea y pertinente en países que como España han pasado de puntillas por la etapa de la integración es la creación y desarrollo de una *cultura de colaboración* (Friend y Cook, 1996; Walter-Thomas *et al.*, 2000). Promover y desarrollar oportunidades para el trabajo en equipo es una necesidad de primer orden. Por último, hay que considerar y tener presente que la colaboración y la individualización son incompatibles con horarios fijos, agrupamientos poco flexibles o inexistentes, programaciones para un mismo nivel de dominio, apoyos externos al aula y profesores desconectados y aislados unos de otros. El éxito de la inclusión depende de la formación y del modo en que se utilizan los recursos, tanto personales como materiales (Friend y Cook, 1996; Walter-Thomas *et al.*, 2000), por lo que la administración educativa ha de ser la primera instancia en involucrarse responsablemente en este

proceso, que no es tarea de unos pocos, sino de muchos, de todos los implicados en un movimiento

que, por definición, ha de ser generativista y transformacionista a la vez (Pugach, 1995).

Notas

¹ Esta investigación fue 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).

Referencias bibliográficas

- AEFSKY, F. (1995) *Inclusion confusion*. Thousand Oaks, CA: Corwin Press.
- AINSCOW, M. (2001) *Desarrollo de escuelas inclusivas. Ideas, propuestas y experiencias para mejorar las instituciones escolares*. Madrid: Narcea.
- AINSCOW, M.; HOPKINS, D.; SOUTHWORTH, G. y WEST, M. (2001) *Hacia escuelas eficaces para todos. Manual para la formación de equipos docentes*. Madrid: Narcea.
- BAKER, J. M., y ZIGMOND, N. (1990) Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- BAKER, J. M., y ZIGMOND, N. (1995) The meaning and practices of inclusion for students with learning disabilities: Implications from five cases. *The Journal of Special Education*, 29, 163-180.
- BARTON, L. (1995) *The politics of special educational needs*. London: Falmer Press.
- BENDER, W. N., y UKEJE, I. C. (1989) Instructional strategies in mainstream classrooms: Predictions of the strategies teachers select. *Remedial and Special Education*, 10(2), 23-30.
- BENDER, W. N.; VAIL, y SCOTT, K. (1995) Teachers' attitudes toward increased mainstream: Implementing effective instruction for students with learning disabilities. *Journal of Learning Disabilities*, 28, 87-94.
- CARDONA, M. C. (2000) *Escala de Adaptaciones de la Enseñanza. Forma General*. Alicante: Universidad de Alicante, Departamento de Psicología de la Salud.
- CARDONA, M. C. (2003) Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*, 21(2), 465-487.
- CARDONA, M. C. (2005) *Diversidad y educación inclusiva. Enfoques metodológicos y estrategias para una enseñanza colaborativa*. Madrid: Pearson-Prentice Hall.
- CARDONA, M. C.; REIG, A. y RIBERA, D. (2000) *Teoría y práctica de las adaptaciones 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.
- FLORIÁN, L. y ROUSE, M. (2001) Inclusive practice in English secondary schools: Lessons learned. *Cambridge Journal of Education*, 31(3), 399-412.
- FLORIÁN, L.; ROSE, R. y TILSTONE, C. (1998) Pragmatism, not dogmatism: Toward a more inclusive practice. En C. TILSTONE, L. FLORIAN y R. ROSE (eds.), *Promoting inclusive practice*. Londres: Routledge (trad. al castellano de M. C. Cardona, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid: EOS, 2003).
- FRIEND, M. y COOK, L. (1996) *Interactions: Collaboration skills for professionals* (2ª ed.). Nueva York: Longman.
- 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(1), 174-206.
- FUCHS, L. S.; FUCHS, D.; HAMLETT, C. L.; PHILLIPS, N. B. y KARNIS, K. (1995) General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61, 440-459.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999) *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Praxis.
- GERSTEN, R.; VAUGHN, S.; DESHLER, D. y SCHILLER, E. (1997) What we know about using research findings: Implications for improving special education practice. *Journal of Learning Disabilities*, 30(5), 466-476.
- GIANGRECO, M. F. (1997) Key lessons learned about inclusive education: A summary of the 1996 Schonell Memorial Lecture. *International Journal of Disability, Development, and Education*, 44(3), 193-206.
- KAUFFMAN, J. M.; GERBER, M. M. y SEMMEL, M. I. (1988) Arguable assumptions underlying the Regular Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.
- LIPSKY, D. K. y GARTNER, A. (1997) *Inclusion and school reform*:

- Transforming America's classrooms.* Baltimore: Paul H. Brookes.
- LOCE (2002) Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *Boletín Oficial del Estado*, 24/12/2002.
- LOGSE (1990) Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *Boletín Oficial del Estado*, 04/10/90.
- LÓPEZ MELERO, M. (2005) Escuelas inclusivas: el proyecto Roma. Una cultura escolar más humanizada. *Cuadernos de Pedagogía*, 346, 52-57.
- LOU, Y.; ABRAMI, P. C.; SPENCE, J. C.; POULSEN, C.; CHAMBERS, B. y D'APOLLONIA, S. (1996) Within-class grouping: A meta-analysis. *Review of Educational Research*, 66(4), 423-458.
- 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.
- MCCLESKEY, J. y WALDRON, N. L. (2002) Inclusion and school change: Teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25(1), 41-54.
- MCMILLAN, J. H. (1996) *Educational research: Fundamentals for the consumers*. Nueva York: Harper Collins.
- MECD, MINISTERIO DE EDUCACIÓN, CULTURA y DEPORTE (2002) *El sistema educativo español [Online]*. Disponible en www.mec.es.
- MORIÑA DIEZ, A. (2002) El camino hacia la inclusión en España: una revisión de las estadísticas en educación especial. *Revista de Educación*, 327, 395-414.
- MUNSON, S. M. (1986-87) Regular education teacher modifications for mainstreamed mildly handicapped students. *The Journal of Special Education*, 20, 490-499.
- OLIVER, M. y BARNES, C. (1998) *Social policy and disabled people: From exclusion to inclusion*. London: Longman.
- PUGACH, M. C. (1995) On the failure of imagination in inclusive schooling. *The Journal of Special Education*, 29, 212-223.
- ROSE, R. (2002, septiembre) *Creating the conditions for inclusion: Teacher perceptions and classroom reality*. Paper presented at the European Conference on Educational Research, Lisboa.
- ROSE, R. (1998) The curriculum: A vehicle for inclusion or a lever for exclusion. En C. TILSTONE, L. FLORIAN y R. ROSE (eds.), *Promoting inclusive practice*. Londres: Routledge (Trad. al castellano de M. C. Cardona, *Promoción y desarrollo de prácticas educativas inclusivas*, Madrid: EOS, 2003).
- ROSE, R. y HOWLEY, M. (2001) *Entitlement of denial: Enabling inclusion*. Londres: The Stationery Office.
- ROUSE, M. y FLORIAN, L. (1996) Effective inclusive schools: A study in two countries. *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 71-85.
- SALEND, S. J. (1998) *Effective mainstreaming. Creating inclusive classrooms* (3ª ed.). Upper Saddle River, NJ: Merrill.
- SCHUMM, J. S. y VAUGHN, S. (1995) Getting ready for inclusion: Is the stage set? *Learning Disabilities Research and Practice*, 10, 169-179.
- SCHUMM, J. S. y VAUGHN, S. (1992) Planning for mainstreamed special education students: Perceptions of general classroom teachers. *Exceptionality*, 3, 81-90.
- SCHUMM, J. S. y VAUGHN, S. (1991) Making adaptations for mainstreamed students: General classroom teachers' perceptions. *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, 22-37.
- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S. y SAUMMELL, L. (1994) Assisting students with difficult textbooks: Teacher perceptions and practices. *Reading Research and Instruction*, 34, 39-56.
- 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.
- SEBBA, J. (1996, spring/summer) Developing inclusive schools. *University of Cambridge Institute of Education*, 31, p. 3.
- SLAVIN, R. E. (1990) Ability grouping and student achievement in secondary schools: A best evidence synthesis. *Review of Educational Research*, 60, 471-499.
- SLAVIN, R. E. (1987) Grouping for instruction in the elementary school. *Educational Psychologist*, 22, 109-127.
- STAINBACK, S. y STAINBACK, W. (1999) *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea.
- THOMAS, G.; WALKER, D., y WEBB, J. (1998). *The making of the inclusive school*. London: Routledge.
- TOMLINSON, C. A. (1999) *The differentiated classroom: Responding to the needs of all learners*. Alexandria, VA: Association for Supervision and Curriculum Development.
- VAUGHN, S.; BOSS, C. y SCHUMM, J. S. (2000) *Teaching exceptional, diverse, and at risk students in the general education classroom*. Needham Heights, MA: Allyn y Bacon.

- VAUGHN, S. y SCHUMM, J. S. (1994) Middle school teachers' planning for students with learning disabilities. *Remedial and Special Education*, 15, 152-161.
- VAUGHN, S.; SCHUMM, J. S.; JALLARD, B.; SLUSHER, J. y SAUMMELL, L. (1994) Teachers' views of inclusion. *Learning Disabilities Research and Practice*, 9, 96-106.
- WALTHER-THOMAS, C. S.; KORINNEK, L.; MCLAUGHLIN, V. y WILLIAMS, B. T. (2000) *Collaboration for inclusive education. Developing successful programs*. Boston, MA: Allyn y Bacon.
- WERTS, M. G.; WOLERY, M.; SNYDER, E. D.; CALDWELL, N. K. y SALISBURY, C. L. (1996) Supports and resources associated with inclusive schooling: Perceptions of elementary school teachers about need and availability. *The Journal of Special Education*, 30(2), 187-203.
- WESTON, P. (1991) A decade for differentiation. *British Journal of Special Education*, 19(1), 6-9.
- 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.
- YSELDYKE, J. E.; THURLOW, M. L.; WOTRUBA, J. W. y NANIA, P. A. (1990) Instructional arrangements: Perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.
- ZIGMOND, N. y BAKER, J. (1997) A comprehensive examination of an experiment in full inclusion. En T. E. SCRUGGS y M. A. MASTROPIERI (eds.), *Advances in learning and behavior disabilities*, Vol. 11 (pp. 101-134). Greenwich, CT: JAI Press.

Abstract

The practice of inclusion has contributed to increase the need to differentiate instruction in order to attend satisfactorily the diverse needs of all students. By using of a survey, this study analyzed teachers' use of 28 instructional adaptations in terms of frequency, effectiveness, and needs of training. Participants in the study were 468 regular education teachers from 78 public schools selected by stratified random sampling procedures. Of the 468 questionnaires distributed, 390 (84%) were filled in received and coded. Results show (1) that teachers make a *limited* use of adaptations; (2) that their use differ significantly differs among kindergarten, elementary, and secondary school teachers; and (3) that teachers' need of training is low. Implications of findings are analyzed in light of their repercussions for the development of more inclusive programmes.

Key words: *Curricular and instructional adaptations, Inclusive education, Teacher perceptions.*

ANEXO**Primera parte****Cuestionario de identificación de las características demográficas del profesorado y de los centros**

1. Edad: _____ años
2. Género: () Varón
() Mujer
3. Nivel más alto de formación recibida: () Diplomado/a en _____
() Licenciado/a en _____
() Doctor/a en _____
() Otros (especificar) _____
4. Tipo de centro en que ejerce la docencia: () Privado
() Público
() Concertado
5. Localidad: _____
6. Curso/s en el/los que imparte la docencia: _____
7. Materia/s: _____
8. Etapa: () Infantil () Primaria () Secundaria
9. Promedio de alumnos que tiene en clase: _____
10. Número de años de experiencia docente: _____
11. ¿Tiene experiencia en educación especial? () Sí () No
Número de años: _____
12. En general, ¿cuál diría que es el nivel socioeconómico familiar de sus alumnos?
() Alto o muy alto
() Medio-alto
() Medio
() Medio-bajo
() Bajo o muy bajo
13. En general, ¿cómo diría que es su rendimiento académico?
() Alto o muy alto
() Medio-alto
() Medio
() Medio-bajo
() Bajo o muy bajo

Segunda parte

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

Para adaptarse a las necesidades diferenciales de sus alumnos, los profesores tienen que realizar, con frecuencia, adaptaciones en su forma de enseñar. Aunque dichas adaptaciones son necesarias y convenientes, en la práctica difícilmente se llevan a cabo con la frecuencia que sería de desear por diversas razones (e.g., elevado número de alumnos en clase, escasez de tiempo, insuficiente formación o falta de los apoyos y recursos necesarios). Con el objetivo de conocer el estado de la cuestión en la provincia en la que ejerce la docencia y mejorar los programas formativos, se ha diseñado la siguiente escala que nos gustaría cumplimentar de la forma más sincera y responsable posible.

Orientaciones:

Valore cada una de las adaptaciones instructivas que se le presentan a continuación en una escala de 1 a 5 (1 = *muy poco*, 5 = *mucho*) en términos de:

- *Frecuencia* con que la utiliza o emplea.
- *Efectividad*: si la ha utilizado, estime el grado en que la considera efectiva.
- *Necesidad formativa*: indique su necesidad de preparación para ponerla en práctica.

ESAE-Forma G	Frecuencia con que la utiliza			Si la ha puesto en práctica: efectividad			Necesidades formativas implementarla								
	Muy poco	Mucho		Muy poco	Mucho		Muy 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. Enseño al grupo-clase como un todo	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
4. Enseño a algunos alumnos de forma individual	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
5. Enseño simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
II. Agrupamiento flexible															
6. Agrupo a mis alumnos con alumnos de otras clases en determinadas materias (e.g. alumnos de diferentes clases forman grupos de lectura homogéneos)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
7. 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
8. 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
9. 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
Continúa															

ESAE-Forma G	Frecuencia con que la utiliza					Si la ha puesto en práctica: efectividad					Necesidades formativas implementarla				
	Muy poco		Mucho			Muy poco		Mucho			Muy poco		Mucho		
III. Enseñanza adicional (más tiempo en función de las necesidades):															
10. A todo el grupo-clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
11. A determinados subgrupos de la clase	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
12. A algún alumno en particular	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
IV. Enseñanza estratégica															
13. 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
14. Les enseño estrategias de memorización	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
15. Utilizo estrategias diversas para acaparar su atención	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
16. Les estimulo constantemente	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
17. Les demuestro cómo proceder en la realización de las tareas (e.g., 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
V. Adaptación de las actividades															
18. 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
19. Descompongo las tareas en secuencias más simples	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
20. Propongo actividades de diversos niveles de exigencia	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
21. Los alumnos realizan actividades distintas	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
22. Los alumnos trabajan con materiales distintos	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
23. Algunos alumnos emplean recursos de ayuda específicos (e.g., guías, grabadoras, etc.)	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
24. 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															
25. Evalúo 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
26. Llevo un control de su progreso	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5	1	2	3	4	5
27. 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
28. 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