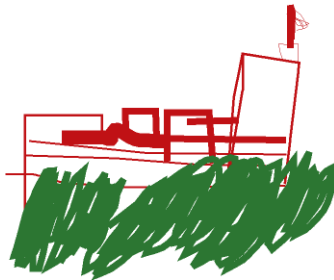


XI CONGRESO NACIONAL DE MODELOS DE INVESTIGACIÓN EDUCATIVA:

“Investigación y Sociedad”



aidipe

(Asociación Interuniversitaria de Investigación Pedagógica)

Granada 2003

Coordinan las actas:
Leonor Buendía Eisman
Teresa Pozo Llorente
Daniel González González
Christian A. Sánchez Núñez

© Los autores

Edita: Grupo Editorial Universitario

ISBN: 84-8491-299-X

Depósito Legal: GR-1.407-2003

Imprime: Lozano Impresores, S.L.L.

Distribuye: Grupo Editorial Universitario

Telf.: 958 80 05 80 - Fax: 958 29 16 15

<http://www.editorial-geu.com>

E-mail: geu@terra.es

DEMANDAS FORMATIVAS DEL PROFESORADO EN RELACIÓN A LAS ADAPTACIONES DE LA ENSEÑANZA

M. Cristina Cardona Moltó
Esther Chiner Sanz
Júlia Rabasco i Soler
Universidad de Alicante

La tendencia actual hacia la inclusión, práctica educativa que implica no separar del contexto ordinario a ningún alumno por sus diferencias asociadas a discapacidad, desventaja cultural, lengua, género o estatus social, ha reforzado la idea de educar a *todos* los alumnos en el marco del aula ordinaria. Esta tendencia recogida en la legislación del momento, Ley de Integración Social de los Minusválidos, LISMI (1982) y aceptada, sin reservas, en la LOGSE (1990) y en la LOCE (2002), ha llevado a un cambio en la forma de entender la educación y en el modo de prestar los servicios educativos en los centros. Como resultado de ello, las aulas son hoy día mucho más heterogéneas y diversas. Paralelamente, las responsabilidades docentes de los profesores han ido en aumento, situación que ha generado que muchos docentes se sientan impotentes o poco preparados ante las excesivas exigencias que genera la atención a la diversidad. Los investigadores y también los padres han mostrado asimismo preocupación de que el sistema pueda responder satisfactoriamente a las demandas crecientes, si la nueva situación no va ligada a cambios *organizativos, instructivos* y *actitudinales* considerables.

Un factor determinante en este proceso es el *uso* que hacen los profesores de las adaptaciones de la enseñanza. Enseñar de forma adaptada a las necesidades implica diferenciar la instrucción, ajustarla a las necesidades, aspecto que resulta difícil de llevar a la práctica. Glaser (1977), autor pionero en el campo de la enseñanza adaptativa, entendía las adaptaciones como el proceso de elegir y aplicar una acción correctiva de la enseñanza mediante la selección de los objetivos apropiados y/o el empleo de formas de presentación de los contenidos ajustados a los estilos de aprendizaje de los alumnos. Glaser proporcionó los

modelos teóricos y de investigación acerca del tipo de adaptaciones que llevan a cabo los profesores cuando tienen alumnos con dificultades en sus aulas (Fuchs, Fuchs, Phillips y Simmons, 1993). Pero a pesar de la existencia de un cuerpo teórico de conocimientos suficientemente desarrollado (Cardona, Reig y Ribera, 2000) y de las sugerencias, orientaciones y recomendaciones para enseñar diferenciando los objetivos, los métodos, y/o la evaluación (Miras, 1991; Salend, 1994; Wood, 1997), en la práctica, resulta complicado enmarcar tales adaptaciones en la dinámica de funcionamiento del aula. De hecho, existe un cúmulo de estudios basados en encuestas, observaciones de los profesores en clase y entrevistas que ponen de relieve que los docentes se resisten a adaptar la enseñanza (Baker y Zigmond, 1990; McIntosh *et al.*, 1993; Schumm *et al.*, 1995) y que, en la mayor parte de las aulas la enseñanza indiferenciada es la norma más que la excepción.

Las fuentes de resistencia más citadas en la bibliografía son la falta de habilidades de los profesores para enseñar a los alumnos con necesidades educativas especiales (Semmel *et al.*, 1991), la escasez de apoyo personal y de recursos materiales (Werts *et al.*, 1996), la baja competencia profesional percibida (Soodak y Podell, 1993) o simplemente la idea poco fundada entre los docentes de que las adaptaciones no son posibles de implementar en el aula ordinaria (Minke *et al.*, 1996).

En un estudio reciente, García Llamas (1999) encuestó a una muestra representativa de profesores formada por 1.238 docentes españoles de educación infantil, primaria y secundaria, concluyendo que ciertamente existen necesidades de formación entre el profesorado para enseñar de acuerdo con las directrices emanadas de la LOGSE, pero que estas necesidades se traducen en demandas formativas de diferente grado y nivel de profundidad. En este sentido, una de las áreas identificadas como deficitaria fue la metodológica. La mayor parte del profesorado cree que necesita ampliar el conocimiento y los procedimientos metodológicos que utiliza en clase para dar una respuesta adecuada a la diversidad. Y esta demanda es mayor en los profesores noveles y en los profesores de educación secundaria, comparados con los de educación infantil y primaria.

Dada la necesidad manifiesta de una mayor investigación en el área de las adaptaciones de la enseñanza, particularmente en nuestro país, este estudio surgió con el propósito de conocer las necesidades formativas que dicen tener los profesores de educación primaria y secundaria de la provincia de Alicante. Objetivos específicos fueron: (1) averiguar el grado de eficacia que atribuyen los profesores a determinadas estrategias adaptativas y si éste difiere en función de la etapa educativa y (2) identificar las necesidades formativas en relación a aquellas adaptaciones que perciben más efectivas. Para conseguir estos objetivos se encuestó, mediante cuestionario, a una muestra representativa de profesores de la provincia de Alicante.

MÉTODO

Participantes

De los 375 centros públicos de educación primaria y secundaria obligatoria de la provincia (Dirección Territorial de Educación, Inspección Técnica, 2000), se seleccionaron al azar 78 (cerca del 20%) para participar en este estudio. Se empleó un procedimiento de muestreo estratificado con afijación proporcional por circunscripción geográfica (Alacant-Alacantí, Alt i Baix Vinalopó, Les Marines-Alcoià/Comtat) y tipo de centro (urbano, suburbano y rural), resultando seleccionados de cada circunscripción el siguiente número de centros: Alacant-Alacantí (18 urbanos, 7 suburbanos y 3 rurales), Alt i Baix Vinalopó (15 urbanos, 10 suburbanos y 4 rurales) y Les Marines-Alcoià/Comtat (6 urbanos, 6 suburbanos y 9 rurales). A partir del estadillo de profesores de cada centro, se seleccionaron al azar simple 4 profesores (dos de educación primaria y dos de educación secundaria), obteniéndose una muestra inicial de 312 profesores (156 de primaria y 156 de secundaria) a los que se solicitó su participación voluntaria en el estudio. De los 312 cuestionarios entregados, 262 fueron contestados, lo que representa un índice de respuesta del 84%.

Procedimiento

Descripción del cuestionario. El cuestionario administrado constaba de dos partes. En la primera, se solicitaba a los profesores información relativa a características demográficas (género, edad, formación, años de experiencia docente, curso en que impartían la docencia, número de alumnos por curso y si tenían experiencia en educación especial). La segunda parte del cuestionario contenía un listado de 28 estrategias para adaptar la enseñanza (Cardona, 2000). A los profesores se les pedía que valorasen cada una de las 28 estrategias adaptativas, utilizando una escala tipo Likert, en términos de efectividad (1 = *muy poco efectiva*; 5 = *muy efectiva*) y de necesidades de formación (1 = *muy poca necesidad de formación*; 5 = *mucha necesidad de formación*). Las 28 adaptaciones instructivas cubrían las siguientes áreas: técnicas de manejo 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 las adaptaciones incluidas en el cuestionario se generaron a partir de un proceso de investigación exploratorio que incluyó una revisión de la literatura sobre adaptaciones de la enseñanza y un análisis exhaustivo de los primeros borradores del instrumento por profesores de educación primaria, secundaria

y especial. El instrumento final se pilotó con estudiantes graduados y profesores, obteniéndose una consistencia interna (*alpha* de Cronbach) de .89 para la dimensión efectividad y .93 para la dimensión necesidades de formación.

Recogida de datos

El cuestionario se llevó en mano a los centros públicos, junto a dos escritos de presentación, uno para el director y otro para cada uno de los profesores de la muestra. En ellos se explicaba el objetivo del estudio y el procedimiento para su cumplimentación y devolución (recogida también en mano), una vez contestados.

Análisis de los datos

Se calcularon estadísticos descriptivos (medias, frecuencias y porcentajes) para analizar la información demográfica correspondiente al profesorado, así como el estadístico *t* para muestras independientes para examinar las posibles diferencias en las estimaciones efectuadas por los profesores de educación primaria y secundaria en las 28 prácticas adaptativas.

RESULTADOS

Descripción de la muestra

La mayoría de los participantes eran mujeres (57.8%) frente al 42.2% de varones. La media de edad era de 42.55 años (*DT* = 8.71), siendo la mínima 23 y la máxima 64 años. Algo más de la mitad (55.6%) del profesorado tenía más de 15 años de experiencia docente y sólo cerca de un 11% entre 0 y 3 años de experiencia. El 74.7% de los docentes de la muestra eran diplomados y el 22.6% licenciados. Aunque la mayoría de los profesores enseñaba en un sólo curso, un 17.7% de los docentes de educación primaria y un 11.5% de educación secundaria impartía clase en más de un curso. En su conjunto, un 20% del profesorado de educación primaria enseñaba en primer ciclo; un 36.9%, en segundo ciclo; y un 18.5%, en tercer ciclo. En ESO, un 65.6% enseñaba en el primer ciclo y un 16.8% en el segundo. Sólo un 8% del profesorado había tenido experiencia en educación especial.

Grado de efectividad de las adaptaciones instructivas

La segunda parte del cuestionario incluía un listado de 28 prácticas adaptativas agrupadas en seis áreas: técnicas de manejo efectivo del aula, agrupamiento flexible, enseñanza adicional, enseñanza estratégica, adaptación de las actividades y evaluación formativa. Los profesores encuestados tenían que valorar, en una escala de 5 puntos tipo Likert, el grado de efectividad de las adaptaciones, siendo 1 = *muy poco efectiva* y 5 = *muy efectiva*. Los resultados se presentan en la Tabla 1 agrupados de la siguiente forma: en primer lugar, se presenta la respuesta de todos los encuestados juntos (profesores de primaria y secundaria) y, en segundo lugar, su respuesta por separado (profesores de primaria, por un lado, y profesores de secundaria, por otro).

Respuesta de todos los encuestados. Los profesores valoraron la mayor parte de las adaptaciones como efectivas ($M = 3.54$, $DT = .45$). Las tres adaptaciones que fueron estimadas como *más efectivas* (aquellas con puntuación de 1 DT (.45) por encima de la media de la escala) fueron las relativas a la evaluación formativa: (ítem 26) controlo el progreso del alumno (4.27), (ítem 27) planifico según los resultados (4.13) y compruebo el nivel de dificultad de los objetivos (4.18). Las adaptaciones valoradas como *menos efectivas* (puntuaciones por debajo de 3.09) fueron: (ítem 5) enseñar simultáneamente al grupo y a los alumnos con NEE (3.02), (ítems 6 y 9) agrupar a los alumnos de distintas clases (2.72) y a algunos alumnos en parejas (2.69), (ítem 23) usar recursos específicos (2.72) e (ítem 24) realizar actividades con ordenador (2.81).

Tabla 1. Efectividad percibida de las adaptaciones instructivas

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Manejo efectivo del aula</u>					
Establezco normas, reglas y rutinas	3.69	3.78	3.61	1.55	.122
Reajusto espacio físico	3.74	3.88	3.60	2.52	.012 ^b
Enseño al grupo-clase como un todo	3.40	3.57	3.23	3.27	.001 ^b
Enseño de forma individual a algunos alumnos	3.95	4.13	3.76	3.51	.001 ^b
Enseño simultáneamente al grupo y alumnos con NEE	3.02	3.19	2.86	2.69	.008 ^b
<u>Agrupamiento flexible</u>					
Entre clases	2.72	2.78	2.65	0.65	.520
En clase	3.60	3.75	3.46	2.64	.009 ^b
En parejas (toda la clase)	3.21	3.10	3.32	- 1.48	.141
En pareja (algunos alumnos)	2.69	2.70	2.69	0.05	.961

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Enseñanza adicional</u>					
A todo el grupo-clase	3.43	3.50	3.35	1.23	.222
A determinados subgrupos	3.54	3.68	3.40	2.35	.020 ^b
A algunos alumnos	3.84	3.94	3.74	1.96	.079
<u>Enseñanza estratégica</u>					
Verbalizan procesos	3.63	3.85	3.38	3.64	.000 ^b
Técnicas de memorización	3.48	3.70	3.25	3.58	.000 ^b
Técnicas para atender	3.91	3.95	3.88	0.59	.553
Les motivo	3.96	4.13	3.80	2.91	.004 ^b
Técnicas de estudio	3.67	3.84	3.51	2.77	.006 ^b
<u>Adaptación actividades</u>					
Doy más tiempo	3.66	3.73	3.60	1.19	.234
Secuencias más simples	3.77	3.86	3.68	1.79	.075
Diversos niveles exigencia	3.67	3.81	3.53	2.60	.010 ^b
Actividades diversas	3.20	3.32	3.08	1.96	.051
Materiales alternativos	3.32	3.51	3.13	2.98	.003 ^b
Recursos específicos	2.72	2.88	2.57	1.41	.161
Actividades con ordenador	2.81	2.79	2.83	-0.21	.835
<u>Evaluación formativa</u>					
Evalúo contenidos previos	3.97	4.10	3.84	2.51	.013 ^b
Control del progreso	4.27	4.39	4.15	2.27	.024 ^b
Planifico según resultados	4.13	4.30	3.95	3.07	.002 ^b
Compruebo dificultad objetivos	4.18	4.30	4.06	2.49	.013 ^b
Promedios	3.54	3.66	3.42		

^a Estimaciones basadas en la siguiente escala Likert: 1 = *muy poco efectiva*; 2 = *algo efectiva*; 3 = *ni mucho ni poco efectiva*; 4 = *bastante efectiva*; 5 = *muy efectiva*.

^b Significativa: $p < .05$ o $.01$

Respuestas de los profesores en función de la etapa. Para determinar si existían diferencias significativas en las respuestas de los profesores de educación primaria y secundaria se examinaron cada una de las 28 adaptaciones mediante sucesivas pruebas *t* para muestras independientes (véase Tabla 1). Se observaron diferencias significativas, $p < .05$ o superior, favorables a los profesores de enseñanza primaria en las siguientes adaptaciones: (ítem 2) reajuste del espacio físico del aula (PRI > ESO), (ítem 3) enseñanza al grupo como un todo (PRI > ESO), (ítem 4) enseñanza de forma individual a algunos alumnos (PRI > ESO), (ítem 7) agrupamiento en clase (PRI > ESO), (ítem 11) enseñanza adicional a

determinados subgrupos (PRI > ESO), (ítem 13) hago que verbalicen procedimientos y procesos (PRI > ESO), (ítem 14) enseño técnicas de memorización (PRI > ESO), (ítem 16) les motivo (PRI > ESO), (ítem 17) les enseño técnicas de estudio (PRI > ESO), (ítem 20) planifico actividades según diversos niveles de exigencia (PRI > ESO), (ítem 22) uso materiales alternativos (PRI > ESO) e (ítems 24-28) empleo la evaluación formativa (PRI > ESO).

Necesidades formativas del profesorado

Los encuestados valoraron de nuevo las 28 adaptaciones en términos de necesidades de formación (1 = *muy poca necesidad*; 5 = *mucha necesidad de formación*) (Tabla 2). En general, la opinión del profesorado se sitúa, más o menos, en el punto medio de la escala ($M = 2.96$, $DT = .30$), por lo que a juzgar por estos datos, los docentes no dicen tener grandes necesidades formativas. Aún así, las adaptaciones en las que los profesores declararon tener una *mayor necesidad de formación* (adaptaciones con 1 DT (.30) sobre la media de la escala) fueron las siguientes: enseñanza simultánea al grupo y a los alumnos con NEE (3.40), empleo de técnicas para acaparar su atención (3.33), para motivarles (3.46), para que aprendan a estudiar (3.29), uso de materiales alternativos (3.27), de recursos específicos (3.28) y realizar actividades con ordenador (3.48). Por otro lado, los profesores estimaron una *menor necesidad formativa* para: agrupar a todos los alumnos de la clase en parejas (2.41), agrupar sólo a algunos alumnos (2.26) y enseñar durante más tiempo a todo el grupo-clase (2.64).

Tabla 2. Necesidades de formación respecto a las adaptaciones instructivas

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	<i>t</i>	<i>p</i>
<u>Manejo efectivo del aula</u>					
Establezco normas, reglas y rutinas	2.82	2.77	2.88	-.816	.415
Reajusto espacio físico	2.73	2.77	2.68	.682	.496
Enseño al grupo-clase como un todo	2.77	2.73	2.82	-.667	.505
Enseño de forma individual a algunos alumnos	3.00	3.10	2.91	1.275	.204
Enseño simultáneamente al grupo y alumnos con NEE	3.40	3.40	3.40	-.046	.963
<u>Agrupamiento flexible</u>					
Entre clases	2.74	2.70	2.78	-.498	.619
En clase	2.78	2.73	2.83	-.770	.442
En parejas (toda la clase)	2.41	2.28	2.53	-1.662	.098
En pareja (algunos alumnos)	2.26	2.17	2.36	-1.278	.203

Prácticas adaptativas	Valoraciones medias ^a				
	TOTAL	Primaria	ESO	t	p
<u>Enseñanza adicional</u>					
A todo el grupo-clase	2.64	2.55	2.75	-1.344	.180
A determinados subgrupos	2.74	2.72	2.76	-0.241	.810
A algunos alumnos	2.83	2.83	2.82	.076	.940
<u>Enseñanza estratégica</u>					
Verbalizan procesos	2.67	2.73	2.61	.777	.438
Técnicas de memorización	2.86	2.91	2.81	.649	.517
Técnicas para atender	3.33	3.41	3.25	1.012	.312
Les motivo	3.46	4.42	3.50	-.463	.644
Técnicas de estudio	3.29	3.31	3.26	.323	.747
<u>Adaptación actividades</u>					
Doy más tiempo	2.75	2.70	2.81	-.705	.481
Secuencias más simples	2.92	2.91	2.93	-.102	.919
Diversos niveles exigencia	3.08	3.11	3.06	.315	.753
Actividades diversas	3.04	3.00	3.09	-.609	.543
Materiales alternativos	3.27	3.26	3.28	-.182	.856
Recursos específicos	3.28	3.32	3.24	.402	.688
Actividades con ordenador	3.48	3.64	3.31	1.720	.087
<u>Evaluación formativa</u>					
Evalúo contenidos previos	3.06	3.09	3.03	.369	.713
Control del progreso	3.02	3.06	2.97	.521	.603
Planifico según resultados	3.02	3.05	2.99	.362	.718
Compruebo dificultad objetivos	3.11	3.15	3.07	.475	.635
Promedios	2.96	2.96	2.95		

^a Estimaciones basadas en la siguiente escala Likert: 1 = *muy poca necesidad formativa*; 2 = *alguna necesidad*; 3 = *ni mucha ni poca*; 4 = *bastante necesidad*; 5 = *mucha necesidad*.

Las estimaciones efectuadas por los profesores de educación primaria y secundaria fueron comparadas mediante la prueba *t* (muestras independientes) al objeto de identificar posibles diferencias de opinión (véase Tabla 2). Los valores *t* obtenidos para las distintas adaptaciones son reflejo de que los profesores de ESO tienen una mayor necesidad formativa que sus compañeros de educación primaria en 14 de las estimaciones realizadas; sin embargo, estas diferencias no alcanzaron la significación estadística.

DISCUSIÓN Y CONCLUSIONES

El objetivo de este estudio fue conocer las percepciones del profesorado alicantino en lo relativo a efectividad de las adaptaciones de la enseñanza y las

necesidades de formación percibidas para aplicarlas. Respecto a la *efectividad*, exceptuando determinadas formas de agrupamiento, el uso de recursos específicos y la realización de actividades a través de ordenador, la mayor parte de las adaptaciones se perciben como *ligeramente efectivas* (puntuación superior a 3 en una escala de 5), siendo los profesores de educación primaria quienes atribuyen un grado de eficacia significativamente mayor a la mayor parte de las adaptaciones, que los profesores de secundaria.

En lo relativo a las *necesidades de formación*, la necesidad manifiesta es *moderadamente baja* en todas las áreas con porcentajes de demanda inferiores al 40%, aunque la necesidad real probablemente sea más alta. Por otro lado, aunque de los datos de este estudio se infiere que las necesidades formativas de los profesores de educación primaria y de secundaria obligatoria no difieren significativamente, sin embargo, los docentes de secundaria ponen de manifiesto una necesidad mayor de formación que los de primaria en 14 de las 28 adaptaciones instructivas consideradas. Esto es lógico si tenemos en cuenta que los docentes de educación secundaria, como profesores especialistas de la materia que son pero no didactas, suelen tener lagunas metodológicas más importantes que sus colegas de primaria.

Otra conclusión que se puede extraer de los datos de este estudio es que *no existe relación* entre necesidades formativas y efectividad de las adaptaciones. La hipótesis de que un alto grado de efectividad iría asociado a demandas formativas más elevadas no queda confirmada. Se observa, sin embargo, una discrepancia importante entre los porcentajes de efectividad y necesidad de formación percibida, estando estos últimos muy por debajo de lo que cabía esperar. Este hecho puede estar reflejando la problemática que se esconde tras la formación del profesorado, quien se muestra reticente a reconocer sus necesidades posiblemente por la duda que le plantea la especificidad o idoneidad de la oferta formativa que puede recibir (García Llamas, 1999). No descartamos, sin embargo, que la demanda formativa varíe de forma individual en dependencia con los años de experiencia docente, el estatus profesional adquirido, las condiciones actuales de trabajo, etc., variables todas ellas a las que se habrá de prestar una mayor atención en un futuro próximo. En cualquier caso, Kontos y File (1993) han destacado que la formación para ser efectiva ha de personalizarse. Ha de ir más allá de la simple asistencia a cursos y jornadas e incluir un seguimiento posterior al período de formación, además de ayuda individual. En la misma línea se pronuncian Garet *et al.* (2001), para quienes las actividades formativas para ser efectivas han de contribuir a: (a) un incremento real del conocimiento, (b) ofrecer oportunidades para un aprendizaje activo y (c) guardar coherencia con otras actividades de aprendizaje. Es solamente a través de estas características, nos dicen los autores, cuando la estructura del curso (talleres *vs* grupo de estudio), la participación de

grupos del mismo centro, curso o materia o la duración de la actividad empiezan a tener importancia.

La investigación futura sobre adaptaciones de la enseñanza debería incidir no sólo en la *identificación* de qué estrategias son más efectivas, sino en conocer e indagar por qué y para qué materias estima el profesorado que son efectivas. Asimismo, sería conveniente conocer los recursos (materiales y personales) con que cuenta el profesorado y aquellos otros que no tiene y considera necesarios. Sólo con la formación y los recursos pertinentes podrá el profesorado hacer frente a los retos que la educación inclusiva plantea.

REFERENCIAS

- BAKER, J. y ZIGMOND, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56(6), 515-526.
- CARDONA, M. C. (2000). *Escala de adaptaciones de la enseñanza*. Departamento de Psicología de la Salud. Universidad de Alicante.
- CARDONA, M. C. (en prensa). Inclusión y cambios en el aula vía adaptaciones instructivas. *Revista de Investigación Educativa*.
- 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.
- CORNO, L. y SNOW, R. (1986). Adapting teaching to individual differences among learners. En M. C. Wittrock (Ed.), *Handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Macmillan.
- DIRECCIÓN TERRITORIAL DE CULTURA Y EDUCACIÓN (1999-2000). Estadillo de centros de la provincia de Alicante. Alicante: Servicio de Inspección.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., PHILLIPS, N. B. y SIMMONS, D. (1993). Contextual variables affecting instructional adaptation for difficult-to-teach students. *School Psychology Review*, 22, 725-743.
- GARCÍA LLAMAS, J. L. (1999). *Formación del profesorado. Necesidades y demandas*. Barcelona: Editorial Praxis.
- GARET, M. S., POTER, A. C., DESIMONE, L., BIRMAN, B. F. y YOON, K. S. (2001). What makes professional development effective? Results from a national sample of teachers. *American Educational Research Journal*, 38(4), 915-945.
- GLASER, R. (1977). *Adaptive education: Individual diversity and learning*. Nueva York: Holt, Rinehart y Winston.
- KAUFFMAN, J. M., GERBER, M. M. y SEMMEL, M. I. (1988). Arguable assumptions underlying the Regular Initiative. *Journal of Learning Disabilities*, 21, 6-11.

- KONTOS, S. y FILE, N. (1993). Staff development in support of integration. En C. A. Peck, S. L. Odom y D. Bricker (Eds.), *Integrating young children with disabilities into community programs: Ecological perspectives on research and implementation* (pp. 169-186). Baltimore: Paul Brookes.
- LISMI (1982). Ley 13/1982, de 7 de abril, de Integración Social de los Minusválidos. *BOE*, 30/04/82.
- LOGSE (1990). Ley 1/1990, de 3 de octubre, de Ordenación General del Sistema Educativo. *BOE*, 04/10/90.
- LOCE (2002). Ley Orgánica 10/2002, de 23 de diciembre, de Calidad de la Educación. *BOE*, 24/012/2002.
- 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.
- 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.
- MIRAS, M. (1991). Dificultades individuales y enseñanza adaptativa. *Cuadernos de Pedagogía*, 188, 24-27.
- SALEND, S. J. (1994). *Effective mainstreaming: Creating inclusive classrooms* (2ª ed.). Old Tappan, NJ: Prentice-Hall.
- 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., 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: A literature review. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-119.
- SEMMEL, M. L., ABERNATHY, T. V., BUTERA, G. y LESAR, S. (1991). Teacher perceptions of the Regular Education Initiative. *Exceptional Children*, 58, 9-23.
- SOODACK, L. C. y PODELL, D. M. (1993). Teacher efficacy and student problem as factors in special education referral. *The Journal of Special Education*, 27(1), 66-81.
- 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.

WOOD, J. W. (1997). *Adapting instruction: Accommodating students in inclusive classrooms*. Nueva York: Prentice-Hall.