

Adaptaciones en la enseñanza de los maestros de Educación General: repercusiones de las respuestas de inclusión

Mainstream teachers' instructional adaptations: implications for inclusive responses

Anastasia Vlachou

Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia

Eleni Didaskalou

Universidad de Thessaly, Departamento de Educación Especial, Grecia

Effie Voudouri

Institución Vocacional, Grecia

Resumen

El propósito de este estudio es examinar los puntos de vista de los maestros de Educación General griega respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza rutinaria así como explorar el razonamiento subyacente en sus respuestas.

Los datos fueron recogidos mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. Al procesar las entrevistas se utilizó una versión modificada de la Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE (TAS), Cardona-Moltó, 2003). La escala permitió la evaluación de las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y su viabilidad y conveniencia en cinco de las seis categorías originales que incluyen: (a) Organización en el Aula, (b) Estrategias de Agrupamiento, (c) Enseñanza Adicional, (d) Ajuste de Actividades y (e) Análisis de la Formación.

La mayoría de los participantes nos comunicaron que utilizan frecuentemente la mayoría de las adaptaciones pero que, nunca o raramente, han utilizado: agrupamiento entre clases, actividades con varios grados de dificultad, actividades diversas, recursos específicos y ordenadores.

Éstas fueron también las adaptaciones más deseadas que viables –a excepción de la utilización de materiales específicos–. Al mismo tiempo, una minoría de maestros no quería algunas adaptaciones, entre las que estaban: agrupar clases, agrupar a los estudiantes en parejas, proporcionar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con varios niveles de dificultad, mandar diversas actividades, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores.

El hallazgo frecuente más sorprendente ha sido que todos los participantes se aferraban fuertemente al ritmo de trabajo, temario e implementación del libro de texto. Entre las grandes barreras que prohíben la implementación de las adaptaciones están la falta de tiempo y un temario sobrecargado. Además, el área académica parece haber influido en la manera en la que los maestros respondieron. También salieron a la luz algunos errores conceptuales de los maestros en la comprensión y conocimiento de adaptaciones particulares. Se analizan las implicaciones en la formación de maestros, a la vez que se habla de respuestas de inclusión y prácticas reglamentarias.

Palabras clave: instrucción, adaptaciones en la enseñanza, educación inclusiva, maestros de Educación General, escuelas Primarias.

Abstract

The aim of the study is to examine Greek mainstream teachers' views concerning the feasibility and desirability of routine instructional adaptations, and to explore the reasoning underpinning their responses.

Data were collected by using interviews, which included both highly- and semi-structured questions. A modified version of the Teaching Adaptation Scale (TAS, Cardona-Molto, 2003) was used for the interview process. The scale allowed for the evaluation of teachers' perceptions of instructional adaptations and their feasibility and desirability in five out of the six original categories, including: a) Classroom Management, b) Grouping Strategies, c) Additional Teaching, d) Activity Adjustment and e) Formative Assessment.

The majority of participants reported that they use frequently most of the adaptations included whilst those used rarely or never used by teachers were: between-class grouping, activities at various levels of difficulty, diverse activities, specific resources and computers. These were also the adaptations –with the exception of using specific resources– that were deemed to be more desirable than feasible. At the same time, some adaptations were not desired by a minority of teachers including between-class grouping, grouping all students in pairs, providing additional teaching to certain subgroups in the class, implementing activities at various levels of difficulty, asking for diverse activities, and using alternative material, specific resources and computers.

The most salient and recurrent finding was that all of the participants were strongly bounded by pace, curriculum and the implementation of the textbook. Lack of time and the overloaded syllabuses were reported as some of the main barriers prohibiting the implementation of adaptations. Further, the academic context seemed to influence the pattern of teachers' responses while a number of misconceptions were revealed in teachers' understanding and knowledge of particular adaptations. Implications in terms of teachers' training, inclusive responses and policy practices are discussed and analysed.

Key words: instruction, instructional adaptations, inclusive education, mainstream teachers, primary schools.

Introducción

En años recientes, un número de intenciones declaradas y reglamentos escritos se han puesto en marcha en múltiples contextos para lograr la educación de inclusión (Booth & Ainscow, 1998). La consecuencia clara del movimiento para la educación de inclusión es que las escuelas de educación general intentan reestructurarse con el fin de dar apoyo a un número creciente de necesidades educativas cada vez más diversas y eliminar el problema de los estudiantes que no logran alcanzar su potencial de aprendizaje (Avramidis et al., 2000) Sin embargo, a pesar del extenso abogamiento por la inclusión en el discurso educacional y en el reglamento guía, la pregunta de cómo se pueden cubrir mejor las necesidades divergentes de los niños dentro de los sistemas educacionales sigue siendo un tema muy debatido y controvertido (Dyson & Gallanaugh, 2007; Florian, 2005).

Para poner en perspectiva la controversia arriba mencionada, un número considerable de autores (Ainscow, 2007; Dyson & Millward, 2000; Low, 2007) sostiene que gran parte del debate se debe a la mediocre implementación de programas de inclusión más que a la oposición al concepto de inclusión *per se*. Mientras que, por otro lado, se está, en general, de acuerdo en que los maestros necesitan tener un repertorio cada vez más amplio de estrategias en la instrucción para satisfacer las divergentes necesidades de los estudiantes, hay poca información descriptiva en relación a los tipos de adaptaciones en la enseñanza necesarias para implementar un programa de inclusión en la escuela (DeBettencourt, 1999; Salend & Duhaney, 1999; Schumm et al.,

1995). También es limitada la información con respecto a los tipos de adaptaciones en la enseñanza que utilizan a diario los maestros, dentro de las clases de enseñanza general, para responder a la diversidad de sus estudiantes y con respecto a su eficacia (McLeskey & Waldron, 2002; McIntosh et al., 1993).

La idea general que sale a la luz de la mayoría de estudios relevantes es que, normalmente, los maestros de la enseñanza general no diferencian su instrucción para satisfacer la diversidad de estudiantes en sus clases. Además, se realizan pocas adaptaciones en la enseñanza para aquellos estudiantes identificados con Necesidades Especiales en la Educación (NEE) y con dificultades de aprendizaje (deBettencourt, 1999; McIntosh et al., 1993; Schumm et al., 1995; Vaughn et al., 1994). Los maestros de la enseñanza general parecen preocupados por encontrar caminos distintos para responder a la creciente diversidad en la formación académica, en el nivel de dominio de aptitudes e intereses de estudiantes sin discapacidades. Más importante es que aquellos se sienten con falta de medios y sin el material necesario para hacer bien su labor. La cantidad de trabajo que ya tienen se incrementa considerablemente cuando se incluyen estudiantes discapacitados en el aula de enseñanza general (McLeskey & Waldron, 2002).

Baker y Zigmond (1990) descubrieron que, por ejemplo, en las escuelas primarias de enseñanza general donde ellos estudiaron, los maestros enseñaban a un grupo grande y rara vez variaban su manera de enseñar o hacían adaptaciones para satisfacer las necesidades de los estudiantes. Además, en una encuesta que trataba de la instrucción adaptativa (Ysseldyke et al., 1990), los maestros de la enseñanza general no especificaban ninguna adaptación especial para estudiantes discapacitados. A pesar de que los estudiantes discapacitados son aceptados por sus maestros, se podrían caracterizar como *estudiantes pasivos*, que rara vez participan en el proceso de aprendizaje, por iniciativa propia o del maestro (McIntosh et al., 1993). Estos hallazgos han sido apoyados, de alguna forma, por un estudio posterior de Vaughn y sus colegas (1994), que insinúa que la instrucción en las aulas de enseñanza general no varía para satisfacer las necesidades de los estudiantes con problemas de aprendizaje y que se proporcionan pocas adaptaciones en la enseñanza. En estos casos, las adaptaciones de los profesores suelen ser casi siempre de improviso, inconsistentes, idiosincrásicas y no parte de un plan individual para un estudiante o para un nivel de educación (Miner & Finn, 2003, Schumm et al., 1994). En consecuencia, si los estudiantes de la enseñanza general van a aprender satisfactoriamente en su clase, entonces han de satisfacer las expectativas marcadas por los maestros para todos los estudiantes en el aula (Vaughn & Schumm, 1994).

Dentro del contexto de inclusión, la aprobación por parte del maestro de varias adaptaciones es un asunto crítico para comprender por qué se hacen reajustes para acomodar a estudiantes con dificultades o por qué no se hacen (Subban, 2006). En consecuencia, es también importante resaltar que lograr entender por qué los maestros tienden a implementar ciertas adaptaciones en sus clases o evitan hacerlo es un proceso difícil y exigente, fundamentalmente debido a: a) la complejidad subyacente en las decisiones de los maestros respecto a las prácticas en la instrucción, b) los aspectos multifacéticos de la enseñanza, y c) el impacto que ejercen las características únicas contextuales y educacionales de los diferentes sistemas nacionales sobre la toma de decisiones de los maestros (Kohler et al., 2008). A pesar de estas complejidades, el analizar la aprobación por parte de los maestros de las adaptaciones rutinarias es una variable clave para comprender su compromiso en enseñar a estudiantes diversos en aulas de inclusión y para saber hasta qué punto están preparados para adaptarse y hacer distinta su enseñanza. Además, el estudiar cómo los maestros se plantean las adaptaciones puede contribuir, no sólo para identificar las preferencias del maestro, sino también las barreras e impedimentos varios para su implementación (Cardona-Moltó, 2003; Scott et al., 1998).

A la luz de lo antes expuesto, este artículo intenta dirigir la atención a la necesidad de información adicional, considerando las convicciones de los maestros respecto a las adaptaciones en la enseñanza en el entorno de la educación general. Informa y debate un proyecto reciente de investigación, que se supone contribuye a este campo emergente, examinando las respuestas de maestros griegos ante las adaptaciones en la enseñanza. Ésta es la primera vez que esta tarea se realiza en Grecia, y surge en un momento en que los que diseñan las normas están considerando el siguiente paso a tomar para desarrollar una resolución de inclusión en un sistema educativo dictado a nivel nacional y con un currículo restrictivo.

Razones y objetivos del estudio

El estudio se basa en la creencia mantenida largo tiempo de que resultados favorables en la educación dependen de la adaptación de la enseñanza a las diferencias individuales entre los estudiantes (Corno & Snow, 1986). Sin embargo, por razones de investigación, la literatura existente distingue entre adaptaciones rutinarias/generales y especializadas

(Fuchs et al., 1995; Fuchs et al., 1992). Lo primero es lo que el maestro realiza para una clase-grupo en conjunto, que no requiere modificaciones o cambios significativos en el currículo. Incluye la rutina convencional y diseños en la instrucción utilizados en las aulas de educación general para llegar a estudiantes con divergentes estilos de aprendizaje, rutas de aprendizaje y necesidades. Por otro lado, las adaptaciones especializadas aluden a adaptaciones individualizadas de un currículo planificado, para responder a necesidades particulares y extremas en la enseñanza que se extienden más allá de las adaptaciones rutinarias de los maestros, a la luz de estudiantes con necesidades y problemas reconocidos de aprendizaje (Cardona-Moltó, 2003; Fuchs et al., 1992). Este estudio se centra en las adaptaciones generales en la enseñanza que delimitan hasta qué punto los maestros establecen inicialmente su rutina con el fin de facilitar adaptaciones sobre la marcha para responder a la diversidad de estudiantes. Después de todo, como ya ha sido dicho, antes de pedirles a los maestros que diferencien el currículo e implementen adaptaciones más especializadas, es importante explorar y comprender cómo responden a adaptaciones más generales/rutinarias en la enseñanza que conciernen a la clase-grupo en conjunto (Fuchs-Fuchs, 1993).

Dentro de este contexto, el objetivo de este estudio es doble: a) examinar los puntos de vista de los maestros respecto a viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones generales/rutinarias en la enseñanza, y de más importancia b) explorar y comprender el razonamiento subyacente en las respuestas de los maestros. Los hallazgos expuestos en este estudio se reducen, por falta de espacio, a los puntos de vista de los maestros y su razonamiento relativo a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones generales en la instrucción. Los hallazgos relativos a la eficacia de adaptaciones en la instrucción se expondrán en otra parte.

Métodos

Participantes

Los participantes eran 45 maestros de escuelas primarias (46,7% varones y 53,3% mujeres) de los cursos 1-6, representando 12 escuelas de un área suburbana del noreste de Grecia. La edad de casi la mitad de los participantes era entre los 36 y 45 años; 21 maestros enseñaban en los tres primeros cursos y 24 en los tres últimos cursos de la

Enseñanza Primaria. La mitad de los maestros (51,1%) tenía entre 1 y 10 años de experiencia en la enseñanza; 26,7% tenía entre 11 y 20 años de experiencia mientras que los restantes tenían más de 21 años de experiencia educativa. Veintitrés maestros tenían una licenciatura de cuatro años; 17 habían tenido una mejora de su título; y 5 tenían un título de dos años de una academia pedagógica. En el momento del estudio, estaban estudiando una variedad de temas: Lengua, Matemáticas, Historia, Estudios Ambientales/Geografía y Ciencias. Además, la mayoría de los maestros (66,7%) tenía al menos un estudiante de otro origen étnico-cultural (i.e. Albania), mientras que la mitad de los participantes (53,3%) informaron de que tenían al menos un estudiante que necesitaba de Educación Especial (N.E.E.) con problemas, sobre todo, en aprendizaje y/o comportamiento. Sin embargo, ninguno de estos estudiantes había sido diagnosticado oficialmente y ninguno estaba recibiendo enseñanza individualizada o adicional alguna debido a la falta de provisión para una educación especializada.

Instrumentación

Los datos se recogieron mediante entrevistas que incluían preguntas muy estructuradas y otras semi-estructuradas. La Escala de Adaptación de la Enseñanza (EAE, Cardona-Moltó, 2003) se utilizó como la base central en el proceso de las entrevistas. La EAE fue diseñada para examinar las percepciones de los maestros con respecto a las adaptaciones en la enseñanza y permitió la evaluación de tres dimensiones diferentes: viabilidad, conveniencia y eficacia de las adaptaciones. El instrumento original consistía de 29 estrategias construidas a partir de varios procedimientos para adaptar la enseñanza. Comprendía seis categorías o ámbitos: (a) organización en el aula, (b) estrategias de agrupamiento, (c) enseñanza adicional, (d) enseñanza estratégica, (e) ajuste de actividades y (f) análisis de la formación.

Los ítems en la Escala se tradujeron al idioma griego y la forma de la Escala se modificó para ser utilizada en un contexto de entrevista siguiendo un procedimiento de dos partes. Primeramente, los ítems fueron traducidos al idioma griego por un grupo de cuatro expertos griegos en temas relacionados con la Pedagogía, Didáctica, Educación de Inclusión y Metodología de la Investigación. Se hicieron también modificaciones en el sistema de evaluación, para permitir en las entrevistas la inclusión de preguntas abiertas y de sondeo. Una vez que se modificó la Escala y se tradujo al griego, se celebraron tres sesiones de entrevistas en grupo, de dos horas cada una, con tres maestros de educación especial y cuatro de educación general con una amplia experiencia en la enseñanza,

con el propósito de controlar si las categorías y estrategias de la versión traducida tenían sentido con respecto al idioma de los maestros y a su práctica diaria. La Escala final consistía en cinco de las seis categorías originales e incluía 24 ítems en total (véase la Tabla I para la extensión total de las adaptaciones en la enseñanza).

Procedimiento de las entrevistas

Las entrevistas duraban entre 60-90 minutos. La primera fase trataba de respuestas a preguntas muy estructuradas. Específicamente, según la versión final del *Horario de entrevistas*, se le pedía a cada maestro/a participante que leyera cada ítem/adaptación de cada categoría y respondiera con qué frecuencia practicaba cada adaptación, tomando así en cuenta lo factible que se percibía cada adaptación. Las respuestas se clasificaban en: frecuentemente, casi nunca o nunca. Para cada adaptación, si el maestro contestaba frecuentemente o casi nunca, entonces se le pedía que informase -basándose en su experiencia- lo efectiva que le parecía la adaptación. Si el maestro informaba que no había usado nunca o casi nunca una adaptación, entonces se le preguntaba si lo consideraba conveniente.

La segunda fase consistía en un debate semiestructurado. Reflexionando sobre las respuestas iniciales, el debate de la entrevista se desarrollaba sobre el razonamiento de los maestros al categorizar sus respuestas. Por ejemplo, los temas de discusión consistían en:

- el razonamiento de los maestros para no utilizar o utilizar raramente adaptaciones específicas,
- el razonamiento de los maestros tras su opinión sobre la conveniencia de una adaptación o por qué no se practicaba una adaptación considerada conveniente. A lo largo de la entrevista, se hacían otras preguntas para clarificar las respuestas obtenidas, y para centrar la atención de los entrevistados en el tema elegido.

Análisis de los datos

Todas las entrevistas fueron transcritas palabra por palabra, creando un protocolo numerado de las entrevistas de cada maestro participante. El análisis y codificación de

las respuestas se llevó a cabo en dos fases. En la primera fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato cerrado de la entrevista; se calculaban estadísticas descriptivas para analizar la información demográfica y las valoraciones de los maestros sobre las adaptaciones en la enseñanza.

En la segunda fase, se analizaban las respuestas a las preguntas en formato abierto considerando fundamentalmente el razonamiento tras las valoraciones de los maestros. Para desarrollar un sistema de categorías para las respuestas en formato abierto, se analizaba el contenido de las entrevistas transcritas teniendo en cuenta, por un lado, las categorías y subcategorías emergentes y, por otro, las preguntas de la investigación (Merriam, 1998). En esta etapa, también una segunda persona codificaba diez transcripciones para mejorar la credibilidad de la codificación. Se encontró que las codificaciones de los dos investigadores estaban de acuerdo en más del 85% tras cálculos manuales del porcentaje de similitud así como de la apresencia del tema codificado (Boyatzis, 1998). Se utilizaron las pautas desarrolladas por Guba y Lincoln (1981) para desarrollar las categorías y subcategorías y para asegurarse de que eran ilustrativas y reveladoras.

Resultados

La Tabla I proporciona una sinopsis de las respuestas de los maestros con respecto a la viabilidad y conveniencia de adaptaciones en la enseñanza en diferentes dominios. Todos estos dominios son analizados posteriormente, así como los razonamientos principales de los maestros.

Estrategias de gestión en el aula

Casi todos los maestros que participaron en el estudio informaron con frecuencia que enseñaban a la clase en conjunto (95,6%, n=43), intentando satisfacer las necesidades de todos sus estudiantes (93,3%, n=42) y estableciendo normas, reglas y rutinas (88,9%, n=40). La mayoría de los entrevistados indicaron también que, con frecuencia, cambiaban la estructura física del aula (80%, n=36) y satisfacían las necesidades de algunos estudiantes (84,4%, n=38), mientras que un menor número (62,2%, n=28) informaba que, con frecuencia, ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo.

El análisis cualitativo indicaba que la enseñanza a toda la clase era un enfoque dominante en la instrucción, mientras que el libro de texto era la herramienta educacional

TABLA I. Respuestas de los maestros en términos de la viabilidad y conveniencia de adaptaciones educacionales

Adaptaciones Educativas	Viabilidad			Conveniencia		
	Frecuentemente % (n)	Nunca % (n)	Rara vez % (n)	Sí % (n)	No % (n)	Depende % (n)
Estrategias para llevar una clase						
1. Establecer normas, reglas y rutinas	88.9 (40)	8.9 (4)	2.2 (1)		100 (5)	
2. Cambiar la disposición física en el aula	80 (36)	17.8 (8)	2.2 (1)	77.8 (7)	22.2 (2)	
3. Satisfacer las necesidades de todos mis estudiantes	93.3 (42)	6.7 (3)		100 (3)		
4. Enseñar a la clase en conjunto	95.6 (43)	4.4 (2)		50.0 (1)	50 (1)	
5. Satisfacer personalmente las necesidades de algunos estudiantes	84.4 (38)	13.3 (6)	2.2 (1)	85.7 (6)	14.3 (1)	
6. Satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo	62.2 (28)	22.2 (10)	15.6 (7)	47.1 (8)	52.9 (9)	
Estrategias de agrupamiento						
7. Agrupar los estudiantes en parejas con los de otra clase (agrupamiento entre clases)		4.4 (2)	95.6 (43)	64.4 (29)	35.6 (16)	
8. Agrupar los estudiantes de mi clase en pequeños grupos para realizar actividades (agrupamiento en clase)	75.6 (34)	24.4 (11)		72.7 (8)	9.1 (1)	18.2 (2)
9. Agrupar todos los estudiantes en parejas	60 (27)	17.8 (8)	22.2 (10)	33.3 (6)	38.9 (7)	27.8 (5)
10. Emparejar estudiantes con dificultades de aprendizaje con compañeros de clase	68.9 (31)	13.3 (6)	17.8 (8)	64.3 (9)	14.3 (2)	21.4 (3)
Enseñanza adicional						
11. Toda la clase	84.4 (38)	11.1 (5)	4.4 (2)	28.6 (2)	71.4 (5)	
12. Ciertos subgrupos en la clase	55.6 (25)	24.4 (11)	20.9 (9)	35 (7)	60 (12)	5 (1)
13. Un estudiante en particular	73.3 (33)	17.8 (8)	8.9 (4)	83.3 (10)	16.7 (2)	
Ajustes de actividades						
14. Dar más tiempo	95.6 (43)	2.2 (1)	2.2 (1)	50 (1)	50 (1)	
15. Partir las actividades	97.8 (44)	2.2 (1)		100 (1)		
16. Actividades con varios niveles de dificultad	44.4 (20)	24.4 (11)	31.1 (14)	68 (17)	32 (8)	
17. Mandar actividades diversas simultáneamente	26.7 (12)	42.2 (19)	31.1 (14)	60.6 (20)	30.3 (10)	9.1 (3)
18. Usar materiales alternativos	55.6 (25)	13.3 (6)	31.1 (14)	55 (11)	45 (9)	
19. Usar un recurso específico	2.2 (1)		97.8 (44)		88.6 (39)	11.4 (5)
20. Utilizar ordenadores	28.9 (13)	28.9 (13)	42.2 (19)	71.9 (23)	28.1 (9)	
Evaluación formativa						
21. Revisar la maestría y las habilidades previas del estudiante	97.8 (44)		2.2 (1)		100 (1)	
22. Monitorizar progreso	91.1 (41)	6.7 (3)	2.2 (1)	50 (2)	50 (2)	
23. Planear según los resultados de la evaluación	86.7 (39)	4.4 (2)	8.9 (4)	66.7 (4)	33.3 (2)	
24. Comprobar si los objetivos están al alcance del estudiante	80 (36)	2.2 (1)	17.8 (8)	55.6 (5)	44.4 (4)	

N=45

más utilizada. Casi un tercio de los maestros, que confiaban fuertemente en la enseñanza a toda la clase, consideraron las restricciones de este enfoque para satisfacer las necesidades divergentes de los estudiantes, niveles de rendimiento, intereses y niveles de motivación. Ellos argüían que respuestas más individualizadas en la enseñanza podrían haber sido más eficaces pero aun así consideraban que este tipo de respuestas exigían mucho tiempo y energía. Además, mientras casi todos los maestros informaban que ellos respondían a las necesidades de todos sus estudiantes, un análisis más crítico de sus respuestas cualitativas revela que los maestros a menudo consideraban que enseñar a toda la clase sin diferencias era un medio de responder a las necesidades de todos sus estudiantes. Tal percepción reposa en su creencia de que *semejanza e igual tratamiento* asegura y promueve verdadera igualdad. Por tanto, estaban más preocupados por tratar a los estudiantes de manera similar que de satisfacer sus necesidades divergentes a través de una variada provisión en la instrucción.

La mayoría de los maestros informaba que ellos satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes del modo siguiente: a) adoptando un papel atípico de consejero, b) mostrando empatía y preocupación por los problemas de los estudiantes, y c) proporcionando soporte académico adicional o enseñando fuera de las horas oficiales de clase (i.e. durante el recreo). Los participantes priorizaban el desarrollo de una relación pedagógica más cercana con sus estudiantes, enfatizando los problemas y dificultades sociales o psicoemocionales de los estudiantes antes que los académicos. La mayoría de los que informaban que raramente (85,6%, n=6) o nunca (2,2%, n=1) satisfacían personalmente las necesidades de algunos estudiantes indicaban que querían hacerlo e identificaban los obstáculos/problemas fundamentales que les impedían implementar una adaptación conveniente: restricciones de tiempo, exigencias del currículo así como limitado entrenamiento profesional en intervenciones individualizadas. También, menos maestros informaban que ellos satisfacían las necesidades individuales y de grupo al mismo tiempo. Incluso en estos casos, los maestros encontraban que esta adaptación era extremadamente difícil de implementar; informaban que tenían gran dificultad en alcanzar un equilibrio entre las exigencias del grupo y las individuales y que ellos priorizaban el responder a la mayoría. Esta adaptación no se consideraba conveniente según la mitad de los participantes (52,9%, n=9) quienes, casi nunca (22,2%, n=10) o nunca (15,6%, n=7) la utilizaban. Principalmente debido a su percepción de que no es conveniente, puede producir problemas de gestión en el aula y, de más importancia, resultados en construir mecanismos de diferenciación negativa y discriminación. Las razones fundamentales presentadas por la mitad restante, para no implementar una adaptación conveniente fueron: a) ritmo y

presiones curriculares, especialmente en materias como Lengua y Matemáticas, b) falta de conocimiento para su puesta en marcha.

En contraste con lo anterior, los maestros se sentían más cómodos estableciendo normas, reglas y rutinas. Esta adaptación se consideraba como parte de su práctica rutinaria, a lo largo del día en la escuela y en la mayoría de las materias académicas. Se consideraba necesario establecer reglas y rutinas para llevar la clase sin problemas y asegurar una atmósfera ordenada, lo que, a su vez, se consideraba necesario para facilitar el aprendizaje.

Estrategias de agrupamiento

La mayoría de los maestros informaba que ellos formaban grupos dentro de la clase (75,6%, n=34), a la vez que emparejaban un estudiante con NEE con otro compañero (68,9%, n=31), y agrupaban todos los estudiantes en parejas (60%, n=27). Ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases, es decir agrupar sus estudiantes con los de otras clases.

Más análisis cualitativo indicaba que el agrupamiento dentro del aula se identificaba con frecuencia con trabajar en el grupo más que trabajar con el grupo y, según las respuestas de los maestros, esta adaptación se implementaba en materias no centrales, como Estudios Ambientales/Geografía, Zona Flexible, Ciencias, Historia y Arte. Esta adaptación particular se consideraba conveniente para la mayoría de estos maestros (72,7%, n=8), a pesar de que informaron que casi nunca la utilizaban (24,4%, n=11), siendo las razones fundamentales para no implementar esta adaptación deseable las siguientes: a) falta de conocimiento y aptitudes para disposiciones en grupo, b) limitaciones en términos de las aptitudes de cooperación de los estudiantes, sobre todo los de corta edad y c) restricciones de tiempo, debido al ritmo y a las exigencias. La última razón se consideraba uno de los grandes obstáculos que resaltaban los maestros para no hacer grupos dentro de la clase en materias centrales (i.e. Lengua y Matemáticas).

De interés es que ninguno de los maestros formaba grupos con otras clases y que casi un tercio de los participantes (35,6%, n=16) no quería implementar esta adaptación. Los maestros consideraban esta adaptación particular muy exigente y que llevaba mucho tiempo el implementarla, ya que depende fuertemente de una cultura de cooperación y coordinación entre los distintos maestros de las clases, lo que no era una práctica dominante en el caso de las escuelas griegas. Muchos maestros argüían que esta adaptación se podía implementar en materias no centrales o en eventos de la escuela. Sin embargo, el temario prescrito a nivel nacional unido al margen cada vez

más amplio de niveles de aptitudes, que tal situación implica, prohibía a los maestros poner en marcha esta adaptación, incluso en los casos (64,4%, n=29) en que lo consideraban conveniente.

Enseñanza adicional

La mayoría de los maestros (84,4%, n=38) informaba que ellos frecuentemente daban clases adicionales a toda la clase, seguida de enseñanza adicional a un estudiante en particular (73,3%, n=33) y, en menos casos, a ciertos subgrupos de la clase (55,6%, n=25). La enseñanza adicional a toda la clase se daba exclusivamente en materias centrales a costa de materias no comunes. En concreto, la amplia mayoría de los maestros (93,3%, n=42) informaba que las clases adicionales en Lengua y/o Matemáticas se daban en las horas de instrucción asignadas a materias no comunes. La enseñanza adicional a toda la clase consistía en la repetición de una lección o repetición de secciones/conceptos específicos de una lección. Casi nunca se llevaba a cabo a través de la aplicación de modos educacionales modificados, alternativos para ayudar a los estudiantes para que obtuviesen acceso a nueva información y conocimiento y se basaba, fundamentalmente, en «alguna provisión extra de más de lo mismo».

La enseñanza adicional a estudiantes en particular implicaba fundamentalmente ayuda esporádica, no sistemática y consejo a estudiantes individuales durante el recreo, mientras que la enseñanza adicional a ciertos subgrupos de la clase se consideraba difícil y, en muchos casos, no viable su aplicabilidad. Además, la enseñanza adicional a estudiantes en particular y/o a ciertos subgrupos de la clase no era frecuente y, en algunos casos, no se consideraba deseable [i.e., por el 60%, n=12, de los maestros que informaban que casi nunca (n=11) o nunca (n=9) daban clases adicionales a ciertos subgrupos de la clase], en parte, debido a la percepción de que tales modificaciones crearían mecanismos de diferenciación negativa y estigmatización.

Ajustes de actividades

Casi todos los participantes (95,6%, n=43) informaban que dan más tiempo a algunos estudiantes en particular para que completen una tarea de clase, continuaban descomponiendo las actividades (97,8%, n=44), utilizando material alternativo para algunos estudiantes (55,6%, n=25), introduciendo actividades con distintos niveles de dificultad (44,4%, n=20), utilizando ordenadores para mejorar el aprendizaje (28,9%, n=13), repartiendo actividades diversas durante la hora de instrucción (26,7%, n=12) y usando recursos específicos (2,2%, n=1), tales como tableros perforados o salas de materiales.

El análisis cualitativo indicaba que las dos estrategias iniciales mínimamente adaptativas (dar más tiempo y descomponer las actividades) se utilizaban fundamentalmente en las áreas de Lengua y Matemáticas. La descomposición de las actividades se consideraba parte de las prácticas dirigidas, utilizadas por los maestros para reforzar el aprendizaje de los estudiantes, a la vez que se consideraba absolutamente necesario dar tiempo extra a algunos estudiantes. Los maestros, que informaban que utilizaban material alternativo, se referían más al material rutinario, como mapas geográficos, ábaco, viajes de estudio o tareas extra, que al material modificado. Esta adaptación la consideraban conveniente la mitad de los maestros (55%, n=11), quienes decían que raramente (31,1%, n=14) o nunca (31,1%, n=14) utilizaban material alternativo. Las razones fundamentales para no utilizar una adaptación tan conveniente eran: a) falta de material al nivel de la escuela, b) la existencia de un material de escuela antiguo y desfasado y, en algunos casos, c) falta de necesidad de utilizar ese material. Una minoría de maestros no quería utilizar material alternativo, por temor a diferenciación negativa.

Sin embargo, casi la mitad de los maestros (44,4%, n=20) indicaba que, con frecuencia, implementaban actividades con distintos niveles de dificultad, basadas fundamentalmente en niveles de capacidad. La mayoría de los maestros (68%, n=17), que no utilizaban casi nunca (24,4%, n=11) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que desearían hacerlo. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la necesidad de más tiempo de preparación durante la fase de planificación, b) falta de tiempo en la fase de la puesta en marcha, y c) sobrecargar los temarios de materias centrales. Razones similares fueron también presentadas por los maestros (32%, n=8) que indicaban que esta estrategia no era conveniente.

La puesta en marcha de diversas actividades y el uso de ordenadores parecía más deseable que viable. Según las respuestas de los maestros, actividades diversas podían implementarse en materias no centrales como Arte, Historia, Estudios ambientales/Geografía y Zona Flexible. Estas materias se consideraban menos exigentes, debido, en parte, a la creencia de que su enseñanza implicaba un aprendizaje más experimental, menos dependiente de lecturas y más de proyectos. La diversificación de las actividades no se consideraba viable y no se ponía en marcha en materias centrales como Matemáticas y Lengua, en las que los maestros se sentían limitados por el ritmo y las presiones del temario. Al mismo tiempo, sin embargo, la mayoría de los maestros (60%, n=20), que no utilizaban casi nunca (42,2%, n=19) o nunca (31,1%, n=14) esta adaptación, indicaban que sería deseable. Las razones fundamentales presentadas para no utilizar una adaptación conveniente eran: a) la falta de tiempo en las fases de planificación y de enseñanza, b) la falta de conocimiento, habilidades y experiencia previa

en su puesta en marcha, especialmente en áreas como Matemáticas y Lengua, c) los problemas en el manejo de la clase y el miedo a perder el control del orden en el aula. Una minoría de maestros (30'3%, n=10) que no querían diversificar las actividades, o no estaban a favor de este acuerdo o creían que la diversificación de las actividades promovería diferenciación negativa y discriminación.

En relación al uso de ordenadores, esta adaptación era deseable por la amplia mayoría de los maestros (71,9%, n=23), que no utilizaban casi nunca (28,9%, n=13) o nunca (42,2%, n=19) ordenadores. La disponibilidad de recursos, dificultades de acceder a material y equipo informáticos, a la vez que la falta de formación y de habilidades en el uso de ordenadores eran las mayores barreras para no aplicar esta adaptación. Por otro lado, los maestros que no querían utilizar ordenadores (28,1%, n=9), también informaron que no estaban bien dotados para hacerlo y no querían tomar ningún curso de formación en ello. En pocos casos, los maestros no querían utilizar ordenadores debido a su creencia de que los ordenadores no eran un medio constructivo de instrucción. Finalmente, casi ninguno de los maestros participantes utilizaba recursos específicos. Como uno de los maestros decía: «No tenemos estudiantes discapacitados en la escuela. Pero aunque los tuviésemos, no tenemos ningún recurso específico. Pero, a decir verdad, aunque tuviésemos niños discapacitados y los recursos, no sabríamos cómo utilizarlos pues no tenemos formación en asuntos relacionados con la discapacidad».

Evaluación formativa

Casi todos los maestros informaron que ellos revisaban con frecuencia la maestría y las aptitudes previas de los estudiantes (97,8%, n=44), y controlaban su progreso (91,1%, n=41) mientras que la mayoría (86,7%, n=39) planeaban según los resultados de la evaluación y revisaban si los objetivos estaban dentro de las posibilidades de los estudiantes (80%, n=36)

El análisis cualitativo indicaba que: a) casi la mitad de los maestros participantes intensificaban su evaluación interna al comienzo del año escolar para identificar las aptitudes y el conocimiento previo de los estudiantes y/o captar el nivel de rendimiento académico de la mayoría, b) 55'6% (n=25) de los participantes ponían gran énfasis en evaluar el conocimiento y maestría en materias centrales tales como Lengua y Matemáticas, durante el año escolar, c) las estrategias de evaluación utilizadas (i.e., examen oral de recuperación/conocimientos) reflejaban prácticas educacionales que ocurren en el aula más que herramientas construídas específicamente de evaluación formativa. A pesar de que los maestros indicaban que ellos monitorizaban el progreso

de los estudiantes y que utilizaban los resultados de la evaluación para asegurar la enseñanza o reenseñanza efectiva y el reconocimiento de errores, aun así, el énfasis se puso más en cómo los estudiantes rinden que en cómo se podían utilizar los resultados de la evaluación interna para el aprendizaje inmediato. Además, más de la mitad de los participantes (55,6%, n=25) decían que utilizaban hojas de examen/evaluación, diarios de evaluación o las carpetas de los trabajos de los estudiantes para otorgar finalmente las calificaciones de los niveles conseguidos e informar a los padres.

Es de interés que, mientras que el 80% de los participantes informaba que revisaba si sus objetivos de enseñanza estaban dentro del alcance de los estudiantes, al mismo tiempo la amplia mayoría indicaba que sus objetivos no respondían a las necesidades y diversidad de los estudiantes. Identificaban firmemente objetivos del libro de texto con los de enseñanza e informaban que no podían hacer nada o continuar con intervenciones menores en cuanto a modificar los objetivos de la instrucción. Indicaban una fuerte obligación a implementar el libro de texto y a seguir los requisitos del libro de texto y presentaban una percepción de su papel como funcionario civil; como *albaceas* más que de *co-constructores* del currículo. Según sus respuestas, ésta era la manera en que eran percibidos y tratados por las normas y las prácticas nacionales. El 20% restante informaba de que casi nunca (2,2%, n=1) o nunca (17,2%, n=8) revisaba si sus objetivos estaban dentro del alcance de los estudiantes. No veían ninguna razón en hacerlo, por una parte debido a la creencia de que el Ministerio de Educación y los expertos involucrados ya lo habían hecho en el proceso de elaborar los libros de texto, así que «ellos [los expertos] lo saben mejor», como dijo uno de los maestros.

En otras situaciones, los maestros no veían ninguna razón ni sentido en revisar sus objetivos porque, incluso en los casos en los que los objetivos no respondían al alcance de los estudiantes, ellos creían firmemente que no podían hacer nada para alterarlos ni modificarlos.

Cuestiones que salieron a la luz y conclusiones

Antes de debatir las inferencias finales, es importante considerar algunas de las limitaciones del estudio. En primer lugar, el análisis exploratorio se basaba en una muestra de tamaño pequeño y, por tanto, restringe las generalizaciones de los hallazgos. Una

segunda limitación se refiere a la naturaleza del instrumento utilizado. Como Cardona-Moltó (2003) indica, la EAE, que fue usada en el presente estudio como punto de comienzo de la entrevista, sigue siendo revisada. Es claro que, los 24 procedimientos de instrucción utilizados en la entrevista no cubren todas las posibles adaptaciones, especialmente aquellas que no fueron planeadas con antelación pero que se incluyeron al enseñar. Es de mayor importancia que toda la información se basaba en los autoinformes de los maestros. Ciertamente, el estudio sería más interesante y más fuerte, si hubiese una combinación de entrevistas y observaciones en red, a lo largo de extensos períodos de tiempo, que nos permitiese comprender por qué se producen cambios en la instrucción y conocer las razones o condiciones que motivan esos cambios. Sin embargo, a pesar de las reconocidas limitaciones del estudio (y a pesar de que sólo representa una incursión inicial en la situación de Grecia), nos parece que hemos llegado a algunas conclusiones preliminares respecto a las respuestas de los maestros ante adaptaciones rutinarias en la enseñanza.

Desde un punto de vista general, la mayoría de los maestros informaron que utilizaban frecuentemente casi todas las adaptaciones incluídas. Las adaptaciones, que casi nunca fueron utilizadas por la mayoría de los maestros o que nunca se utilizaron, fueron: agrupaciones entre clases, actividades con ciertos niveles de dificultad, diversas actividades, recursos específicos y ordenadores. Éstas fueron también las adaptaciones -con la excepción de la utilización de recursos específicos- que consideraban más deseables que viables. Al mismo tiempo, sin embargo, algunas adaptaciones no eran deseables para una minoría de maestros, que informaron que las utilizaban rara vez o nunca. Estas adaptaciones eran: satisfacer al mismo tiempo las necesidades individuales y de grupo, hacer grupos entre clases, agrupar en parejas a todos los estudiantes de la clase, dar enseñanza adicional a algunos subgrupos de la clase, implementar actividades con niveles diversos de dificultad, mandar actividades diversas, y utilizar material alternativo, recursos específicos y ordenadores. Los factores fundamentales identificados como barreras para no implementar adaptaciones particulares eran: a) falta de tiempo, b) ritmo y presiones del currículo/libro de texto, c) falta de conocimiento y formación, d) la percepción de que algunas adaptaciones no eran viables o que consumían tiempo, e) falta de material y de recursos, f) la fuerte tradición de priorizar las necesidades de la mayoría, y, g) miedo a crear mecanismos de discriminación negativa unido a la creencia de que *semejanza e igual trato* aseguran igualdad.

Analizando más, sin embargo, las respuestas cualitativas de los maestros, indicaba que el área académica puede influir la pauta de las respuestas de los maestros en relación a adaptaciones particulares. Investigación previa ha resaltado la importancia de la

material en la formulación de estrategias efectivas, pero casi todo este trabajo se centra fundamentalmente en lectura y enseñanza matemática (Borko et al., 1990; Fuchs et al., 1993). En el estudio actual, las respuestas de los maestros revelaban una fuerte distinción más amplia entre las materias de los currículos llamados *centrales* o no *centrales*, con materias centrales, como Lengua y Matemáticas, y materias no centrales, como Estudios ambientales/Geografía, Ciencias, Historia, Religión, Arte y Zona Flexible. En muchos casos, el currículo se restringía sólo a materias centrales, que se hacían prioritarias en todos los cursos, mientras que las materias no centrales se consideraban como menos exigentes y de menor importancia. En este contexto, las adaptaciones que se consideraban como parte de las prácticas rutinarias de los maestros (i.e. enseñanza a toda la clase, enseñanza adicional a toda la clase, dar más tiempo, partición de actividades) se solían aplicar fundamentalmente en materias centrales. Adaptaciones que llevaban más tiempo y de mayor complejidad (i.e. agrupamientos en clase y entre clases, diversificación de actividades, el satisfacer a la vez las necesidades individuales y de grupo) se consideraban más fáciles de implementar en materias no centrales.

Sustancialmente, el hallazgo frecuente de más importancia en este estudio es que todos los maestros participantes, fundamentalmente en las materias de Lengua y Matemáticas, estaban fuertemente limitados por el currículo prescrito, los libros de texto y el ritmo. En congruencia con los hallazgos anteriores, los maestros permitían que el currículo fuese su herramienta de enseñanza (Parker, 2006), mientras que la falta de tiempo o la presión de tiempo/ritmo y los temarios sobrecargados se consideraban como algunas de las grandes barreras que impedían la implementación de modificaciones, incluso de aquellas consideradas convenientes. Una consecuencia de esto, era que el esfuerzo de los maestros se dirigía a completar el currículo/libro de texto y ajustar a los estudiantes a los requisitos predefinidos a nivel nacional perpetuando así el enfoque prejudicial de que «una talla tiene que servir a todos».

Otra consecuencia era que los maestros identificaban sus objetivos de enseñanza con los objetivos curriculares prescritos a nivel nacional hasta el punto que asumían que aquellos eran impuestos por el Ministerio de Educación a través de los libros de texto y no había nada que pudieran hacer para modificarlos. Desde esta perspectiva, ellos concebían su papel más como *servientes/ repartidores* que *co-constructores* del currículo a través de su implementación. Esto puede estar conectado con el hecho de que Grecia ejerce el control más fuerte de los estados miembro de la UE sobre los libros de texto y también que la práctica pedagógica en la mayoría de las fases está firmemente basada en el libro de texto (EURYDICE, 1994). Puede también indicar que, en un clima que no promueve la participación en la toma de decisiones y que no da importancia a

las opiniones de los maestros al formular decisiones de la escuela y del aula (véase Moutsios, 2003), los maestros tienen menos interés en *salir de su camino* para implementar adaptaciones en la enseñanza –sin mencionar otras actividades educacionales especializadas– para apoyar el éxito de sus estudiantes de bajo rendimiento.

En otro contexto educacional, sin embargo, McLeskey & Waldron (2002) también encontraron que los maestros sentían que no les estaba *permitido* llevar a cabo ciertos cambios curriculares y/o en la enseñanza pero no podían decir quién les dijo que no les estaba permitido. Los autores indicaron que esta falta de *permiso* parecía un hecho de la vida generalmente aceptado en el aula de educación general. Esto también es cierto para los maestros de este estudio. Por ejemplo, a pesar de que el sistema educativo de Grecia ha estado extremadamente centralizado y controlado firmemente por el Estado, aun así, maestros y escuelas individuales son más autónomas en ciertas áreas, si lo comparamos con escuelas en otros países europeos. En particular, los maestros, desde la abolición de la Inspección de Escuelas en 1983, han disfrutado de mucha autonomía en sus clases. Intentos de reinstaurar algunas medidas de evaluación de los maestros han sido fuertemente rechazados con éxito por su sindicato. El Estado tiene un papel muy limitado sobre lo que tradicionalmente se consideraba como *asuntos internos de la escuela*, tales como organización del aula, responsabilidad del maestro, examinar al alumno y evaluación de la calidad de la escuela. Desde esta perspectiva, a pesar de que hay un fuerte sentimiento de destruir el reglamento impuesto, hay un gran número de ocasiones que confirman el modelo de Fulcher (1997) de reglamento hecho a distintos niveles. Como Thomas y Loxley (2001) señalan, es demasiado simplista ver a las escuelas implementar un conjunto de normas nacionales.

«En educación... las directrices las interpretan todos, desde el funcionario civil hasta los administradores locales y maestros, y su propósito es atenuado y comprometido al moverse las directrices, órdenes e ideas de una persona a otra». (Thomas & Loxley, 2001, p.101)

Dentro de este complejo muestreo de directivas e interpretaciones, es importante resaltar que ciertas adaptaciones (i.e., utilizar material alternativo para ciertos estudiantes, implementar actividades a varios niveles de dificultad o enviar diversas actividades) no se utilizaban o no las consideraban convenientes algunos maestros, basándose en la idea de promover igualdad. Pero igual no significa lo mismo. Aunque la idea de uniformización puede reflejar intentos hacia reforzar igualdad y establecer democratización de la educación, puede también demostrar la falta de deseo de un sistema inflexible y falto de recursos en negociar procesos educativos y resultados y en satis-

facen las necesidades diversas de sus alumnos (Moutsios, 2003). Al mismo tiempo, puede revelar la preocupación genuina de los dilemas en el proceso de diferenciación y el peligro de crear mecanismos declarados u ocultos de clasificar o diferenciar negativamente. En la práctica educacional diaria, algunas adaptaciones pueden, sin dudar, necesitar lo que Martha Minow (1990) llama el dilema de diferencia, en el que un tratamiento *especial* es, a la vez, un remedio para la diferencia y una perpetuación de su estigma. Este dilema necesita ser más explorado en relación a la(s) manera(s) en que la diferenciación se conceptualiza, se entiende y se practica. Como Evans y Waring (2008) indican, cuanto más los maestros consideran la diferenciación como un apéndice, algo que *añadir* en su planificación y preparación para la enseñanza y el aprendizaje, tanto más se reducen la conciencia, flexibilidad, maleabilidad, comprensión, elección y reto.

Desde esta perspectiva, un hallazgo final notable de este estudio fue la importancia de examinar, no sólo las percepciones de los maestros sobre las distintas modificaciones educacionales respecto a su viabilidad y conveniencia, sino también el sentido que los maestros dan a las distintas adaptaciones y cómo traducen estas adaptaciones en la práctica diaria. Aunque éste no era el propósito predefinido de este estudio, el análisis cualitativo de las respuestas de los maestros reveló que los maestros tienen un número de ideas equivocadas respecto a diversas adaptaciones. Por ejemplo, muchos maestros identificaban firmemente evaluación formativa con la de conjunto, material alternativo con el general, agrupamientos en clase con trabajo en grupos, actividades diversas con diferenciación negativa y un acercamiento no diferenciado a toda la clase como un modo de asegurar igualdad. Estos hallazgos revelan falta de conocimiento y tienen serias consecuencias en el desarrollo e implementación de los programas de formación de los maestros. Esto es, no se les puede pedir a los maestros que implementen nuevos currículos y utilicen nuevos métodos educacionales o lleven a cabo modificaciones, ni se les puede entrenar en ello, sin tener en cuenta que también los maestros tienen que tomar posesión de su aprendizaje alcanzando una comprensión de nuevos currículos y métodos, haciendo uso de su conocimiento anterior así como de sus errores anteriores (véase también Hacker & Tenent, 2002). Debido a su importancia, la manera en que los maestros interpretan distintas modificaciones educacionales necesita más estudio, utilizando entrevistas y observaciones en Red en aulas de educación general. Después de todo, el factor más crítico para la educación de inclusión es el maestro -lo que los maestros piensan y creen- y el rueda más importante para la educación de inclusión es el aula general o el rueda común para las actividades escolares.

Referencias bibliográficas

- AVRAMIDIS, E., BAYLISS, P. & BURDEN, R. (2000). Inclusion in action: an in-depth case study of an effective inclusive secondary school in the south-west of England. *International Journal of Inclusive Education*, 6(2), 143-163.
- AINSCOW, M. (2007). *Towards a more inclusive education system: where next for special schools?*. In R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.128-140). London: Routledge
- BAKER, J.M. & ZIGMOND, N. (1990). Are regular education classes equipped to accommodate students with learning disabilities? *Exceptional Children*, 56, 515-526.
- BOOTH, T. & AINSCOW, M. (Coords.) (1998). *From them to us: an international study of inclusion in education*. London: Routledge.
- BORKO, H., LIVINGSTON, C. & SHAVELSON, R. J. (1990). Teachers' thinking about instruction. *Remedial and Special Education*, 11(6), 40-49.
- BOYATZIS, R. E. (1998). *Transforming qualitative information: thematic analysis and code development*. London: Sage.
- CARDONA-MOLTÓ, M. C. (2003). Mainstream teachers' acceptance of instructional adaptations in Spain. *European Journal of Special Needs Education*, 18(3), 311-332.
- CORNO, L. & SNOW, R. E. (1986). *Adapting teaching to individual differences among learners*. En M. C. Wittrock (Comps.), *Third handbook of research on teaching* (pp. 605-629). New York: Simon & Schuster-Macmillan.
- DEBETTENCOURT, 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.
- DYSON, A. & GALLANNAUGH, F. (2007). National policy and the development of inclusive school practices: a case study. *Cambridge Journal of Education*, 37(4), 473-488.
- DYSON, A. & MILLWARD, A. (2000). *Schools and Special needs: issues of innovation and inclusion*. London: Sage Publications.
- EURYDICE (1994). *Pre-school and Primary education in the European Union*. Brussels: European Unit of EURYDICE.
- EVANS, C. & WARING, M. (2008). Trainee teachers' cognitive styles and notions of differentiation. *Education and Training*, 50(2), 140-154.
- FLORIAN, L. (2005). 'Inclusion', 'special needs' and the search for new understandings. *Support for Learning*, 20(2), 96-98.
- FUCHS, L. S. & FUCHS, D. (1993). Contextual variables affecting instructional adaptation for difficult-to-teach students. *School Psychology Review*, 22(4), 725-744.

- FUCHS, L. S., FUCHS, D. & BISHOP, N. (1992). Instructional adaptation for students at risk. *Journal of Educational Research*, 86(2), 70-84.
- FUCHS, L. S., FUCHS, D., HAMLETT, C. L., PHILIPS, N. B. & KARNS, K. (1995). General educators' specialized adaptation for students with learning disabilities. *Exceptional Children*, 61, 440-459.
- GUBA, E & LINCOLN, Y. (1981). *Effective evaluation*. San Francisco: Jossey-Bass.
- HACKER, D. J. & TENENT, A. (2002). Implementing reciprocal teaching in the classroom: overcoming obstacles and making modifications. *Journal of Educational Psychology*, 94(4), 699-718.
- KOHLER, F. & HENNING, J. E., USMA-WILCHES, J. (2008). Preparing preservice teachers to make instructional decisions: An examination of data from the teacher work sample. *Teaching and Teacher Education*, 24, 2108-2117.
- LOW, C. (2007). *A defense of moderate inclusion and the end of ideology*. In, R. Cigman (Ed.), *Included or Excluded?* (pp.3-15). London: Routledge.
- MCINTOSH, R., VAUGHN, S., SCHUMM J. S., HAAGER, D. & LEE, O. (1993). Observations of students with learning disabilities in general education classrooms. *Exceptional Children*, 60(3), 249-261.
- MCLESKEY, J. & WALDRON, N. L. (2002). Inclusion and school change: teacher perceptions regarding curricular and instructional adaptations. *Teacher Education and Special Education*, 25 (1), 41-54.
- MERRIAM, S. (1998). *Qualitative research and case study applications in education*. San Francisco: Jossey-Bass.
- MINER, W. S. & FINN, A. (2003). Middle school teachers' preassessment practices and curricular/instructional modifications. *Research in Middle Level Education Online*, 26(2), 28-44.
- MINOW, M. (1990). *Making all the difference: inclusion, exclusion and American Law*. Ithaca: Cornell University Press.
- MOUTSIOS, S. (2003). The organizational non-reform of the Greek school. *European Education*, 35(3), 60-72.
- PARKER, B. (2006). Instructional adaptations for students with learning disabilities: an action research project. *Intervention in School and Clinic*, 42(1), 56-58.
- SALEND, S. J. & DUHANEY, L. M. (1999). The impact of inclusion on students with and without disabilities and their educators. *Remedial and Special Education*, 20(2), 114-126.
- SCHUMM, J. S., VAUGHN, S., GORDON, J. & ROTHLEIN, L. (1994). General education teachers' beliefs, skills, and practices in planning for mainstreamed students with learning disabilities. *Teacher Education and Special Education*, 17, 22-39.

- 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., VITALE, M. R. & MASTEN, W. G. (1998). Implementing instructional adaptations for students with disabilities in inclusive classrooms. *Remedial and Special Education*, 19(2), 106-118.
- SUBBAN, P. (2006). Differentiated instruction: a research basis. *International Education Journal*, 7(7), 935-947.
- THOMAS, G & LOXLEY, A. (2001). *Deconstructing special education and constructing inclusion*. Buckingham: Open University Press.
- YSSELDYKE, J. E., THURLOW, M. L., RUBA, J. W. & NANIA, P. (1990). Instructional arrangements: perceptions from general education. *Teaching Exceptional Children*, 22(4), 4-8.
- VAUGHN, S. & 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., NIARHOS, F. J. & GORDON, J. (1994). Students' perceptions of two hypothetical teachers' instructional adaptations for low achievers. *The Elementary School Journal*, 94(10), 87-102.

Dirección de contacto: Anastasia Vlachou. Universidad de Thessaly. Departamento de Educación. Calle Argonafton & Filellinon, Volos, P.C. 382-21. Grecia.
E-mail: anavlachou@uth.gr