

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

# EL CLIMA DE CLASE EN ENTORNOS INCLUSIVOS



This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## EL CLIMA DE CLASE EN ENTORNOS INCLUSIVOS

### EL CLIMA DE CLASE EN ENTORNOS INCLUSIVOS

1 Introducción: definición del concepto de clima de clase	2
2 Factores de influencia y consecuencias en el clima de clase	4
3 Clima y lengua	7
4 Clima de clase: repercusión en diferentes niveles	10
5 Creación y mantenimiento de un clima inclusivo aula	12
6 Una nueva propuesta: IRIS Aide Memoir	14
7 Ideas sobre la formación del profesorado	16
Referencias	18

### **1 Introducción: definición del concepto de clima de clase**

La creciente necesidad de reflejar y debatir sobre el tema de la Escuela Inclusiva enfatiza la importancia de llevar a cabo un análisis detallado de las prácticas reales a la clase dentro del marco de una perspectiva del niño / adolescente en el desarrollo dentro de un contexto específico (Rose, 2002). La inclusión potencia el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades para todos (Brod, 2000). La inclusión y la educación inclusiva incluyen todos los niños y niñas independientemente del sexo, la lengua, sus capacidades, la religión, la opinión política, los orígenes sociales, étnicos y nacionales, las discapacidades, etc. La inclusión es siempre una ubicación física así como una cuestión de comunidad y de igualdad de oportunidades (Bordado y Lindstrand, 2007). El aprendizaje no existe en el vacío, sino en la interacción social con el resto de seres humanos y todos los niños y niñas tienen el derecho de aprender junto con los otros (Sommer, 2005). La inclusión consiste en aceptar la realidad que somos iguales y diferentes al mismo tiempo, es un proceso en el que la diversidad se ve como recurso. Una escuela inclusiva, pues, incluye todo el alumnado, la enseñanza y los currículos (bordado y Lindstrand, 2004).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Es sabido que las trayectorias individuales de los niños y niñas y los adolescentes, tanto cuando hay barreras en la participación y en el aprendizaje como cuando no, se determinan no sólo en el momento y en función del currículum, sino también especialmente a causa de las condiciones en que todo el desarrollo tiene lugar, incluidos los múltiples factores intra-individuales así como los sistemas de relaciones sociales y discursos y condición de los entornos donde participan. El clima de clase está relacionado con el área relacional-afectiva, tiene que ver, por ejemplo, con el sentimiento del significado, de la participación, del bienestar, del respeto, de la confianza en uno mismo, todos ellos sentimientos que se forman en el encuentro entre el alumnado y la escuela. Todos los niños y niñas tienen el derecho a sentir que la escuela les concierne e implica, y de manera positiva, con un sentimiento de bienvenida. El concepto de clima de clase con repercusión en los procesos de aprendizaje en las interacciones sociales se ha definido así:

El grupo de características sociales y psicológicas de una clase, determinado por factores estructurales, personales y funcionales (...) El clima de clase tiene que ver con las características y el comportamiento de los profesores y profesoras, el alumnado, la interacción entre ellos y, como consecuencia, la dinámica de clase es única y particular según estos elementos (Rodríguez, G. 2004: 1).

El clima de la clase también se describe como un sistema que comprende cuatro grupos de variables: la implicación física, los objetivos organizativos, las características de los profesores y profesoras y el alumnado (Schmidt y Cagrana, 2006). Se considera un fuerte mediador de valores, creencias y estándares, que aquí llamamos el discurso. El discurso guía lo que reconocemos y cómo actuamos. El discurso implica un contexto normativo, sistemas coherentes de significado en que el significado se crea, se adjunta y se excluye. Bajo esta perspectiva, el comportamiento del profesorado juega un papel importante, ya que modela las relaciones en el grupo. Supone la autorreflexión del profesorado en cuanto a las normas con relación a la normalidad, la identidad y la responsabilidad. Dror (2006) destaca la implicación de seis factores en el clima general de la escuela (y no sólo de la clase), que son: el liderazgo de apoyo; la autonomía del profesorado, el prestigio de la profesión de enseñante; las renovaciones, la colaboración del profesorado y la carga de trabajo. Los profesores y profesoras que ven la escuela con un liderazgo de apoyo animan a la innovación / actualizaciones ya la colaboración entre los compañeros y compañeras, lo que conduce hacia actitudes más positivas en cuanto a la inclusión. Esto es muy importante desde un punto de vista sociocultural y se ve como

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

los seres humanos construyen el significado al interactuar con otras personas en diferentes prácticas sociales (Vygotsky, 1999). Desde un punto de vista psicológico, sociológico e inclusivo, hay que tener en cuenta el ecosistema completo en que se produce el desarrollo, poniendo el énfasis no sólo en el niño o niña o en el contexto, sino también en las interacciones que ocurren entre los diferentes sistemas que contribuyen al desarrollo del niño / adolescente. (Bronfenbrenner, 1979).

Los centros pueden contribuir a ella? Cuando se ha hecho investigación sobre los diversos niveles de éxito de los centros sobre la base del origen socioeconómico del alumnado, los resultados muestran que el centro, al igual que el clima, puede tener un papel decisivo en la supresión de estas diferencias (Rutter, Maughan, Mortimore y Ouston, 1982; Gross, 2004). Gros afirma que lo que hace de una escuela un centro de éxito es el respeto mutuo, un clima positivo y centrarse en los objetivos de conocimiento así como en el aprendizaje del alumnado:

Los centros de éxito son aquellos que dan prioridad al conocimiento de las materias y al hecho que el alumnado aprenda lo que hay que saber. No obstante, si el alumnado ha de alcanzar los objetivos de conocimiento, los adultos también han de responder los alumnos de manera positiva a nivel humano. Otro enlace entre los adultos y los niños y niñas en un centro de éxito son las normas sociales comunes que requieren respeto mutuo (Gross, p. 37, 2004, traducción propia).

El clima de la clase es uno de los factores determinantes del desarrollo de estas prácticas (a nivel de estrategias de enseñanza, actitudes y factores organizativos). Es importante para el proceso de aprendizaje y el desarrollo del alumnado. En un estudio que incluye varios países, se muestran diferentes factores que influyen el desarrollo de un clima inclusivo aula, *como las relaciones interpersonales, el desarrollo personal de cada individuo, las creencias, expectativas y actitudes del profesorado y otros adultos en el centro y las dimensiones físicas y organizativas.*

## **2 Factores de influencia y consecuencias en el clima de clase**

Cuando pensamos en el clima en el centro o en la clase, hay muchos factores a considerar. Los más importantes son de tipo relacional-afectivo con incidencia en los procesos de aprendizaje en las interacciones sociales. Los estudios sobre la interacción entre los aspectos psicosociales, las estrategias y las actitudes de enseñanza señalan la importancia del clima de la clase sobre el aprendizaje del alumnado, y muestran que los

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

alumnos obtenían mucho mejores resultados en clases con un entorno académico donde se sentían bien (Westling Allodi, 2002). La investigación realizada revela que los alumnos necesitan sentir que la escuela es para ellos, que son agentes involucrados en ella, ver que las tareas de la escuela tienen un sentido-que son reales. La mayoría de alumnos dependen de profesores que pueden ofrecerles esa oportunidad (Hugo, 2009; Ljusberg, 2009).

Ciertos estudios muestran que resulta más fácil cambiar el clima de la clase si, parte del profesorado, hay otra gente que participa (Schmidt y Cagrana, 2006). Villa, Thousand, Myers y Nevin (1996) afirman que el apoyo de los directores y la colaboración del resto de personal son factores importantes en la formación de actitudes positivas, aunque el profesorado cree que los directores tienen una actitud distante y ambivalente hacia la inclusión. Van Reus, Shoho y Barker (2001) amplían la implicación para involucrar a todo el personal alrededor del alumnado. Otro investigador aún más allá e indica que todo el sistema educativo, como un único cuerpo, contribuye al proceso de aprendizaje y, si un sector no funciona o se debilita, se puede ver afectado todo el proceso (Sakarneh, 2004). Van Reus et al (2001) presentan la hipótesis de que "las actitudes y creencias que el profesorado, los administradores y otro personal escolar mantienen en cuanto a la inclusión ya la capacidad de aprendizaje del alumnado con discapacidades puede influir en los entornos de aprendizaje escolar y en la disponibilidad de oportunidades educativas equitativas para todo el alumnado "(Ibid., p. 8).

Las interacciones entre el alumnado así como entre el profesor o profesora y el alumnado en un contexto, el centro, y en un discurso local y nacional modulan la relación interpersonal. Estas interacciones son cruciales, y no sólo la cantidad, sino fundamentalmente la calidad, estrechamente relacionada también con las múltiples dimensiones de desarrollo de cada individuo. El desarrollo individual (alumno/a o profesor/a) influencia estas interacciones que a su vez se ven influenciadas por muchos factores, como la autosatisfacción, la autoimagen, el proceso de aprendizaje y la competencia social, entre otros. El discurso, las creencias, las expectativas y las actitudes del profesorado y otros adultos en el centro, en especial en lo referente a la diversidad, tienen efectos profundos en varias dimensiones socio-emocionales como, por ejemplo, el nivel de autoconcepto, el proceso de aceptación y de rechazo entre los compañeros y compañeras y el ajuste social entre los alumnos (Chang, 2003; Wentzel, 2002). Las actitudes del profesorado son un factor importante a la hora de determinar el éxito del alumnado (Gross, 2004; Groth, 2007; Hugo, 2007; Lundgren, 2007), y

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

podemos ver lo mismo en cuanto a la inclusión (AINSCOW, 1993; Baker y Gottlieb, 1980; mundos y Frederickson, 2004; Scruggs y Mastropieri, 1996; Ward, Center y Bochner, 1994). El paso de ser un centro genérico a un centro inclusivo se basa en el cambio de valores, normas y actitudes (Carrington y Robinson, 2004; Fullana, 1999; Hunt y Goetz, 1997; Riehl, 2000; West-Burnham, 1997). Ciertas pruebas permiten sugerir (p. ej. Sebba y AINSCOW, 1996) que un centro inclusivo es un centro que ha experimentado cambios y mejoras. Determinados hechos importantes nos muestran que la cultura escolar debe cambiar. Cuando los profesores y las profesoras educan, utilizan un marco teórico especial menudo escondido que no se refleja, pero que está, y que aquí llamamos base o experiencia interpretativa (interpretive background) (Hundeide, 2006). Para educar, se utilizan palabras, palabras que se crean en el encuentro entre sus bases interpretativas y una práctica discursiva concreta, la clase. Las palabras son acción, la lengua es una herramienta de guía potente que funciona en dos direcciones como mínimo: es creada y crea. Hjörne (2004) destaca este fenómeno en relación con la diagnosis TDAH (trastorno por déficit de atención con hiperactividad) todo afirmando que en un estudio que realizó sobre los equipos para el bienestar de los alumnos (pupil welfare team), una vez se ha introducido y adoptado como relevante el diagnóstico TDAH, parece que se encuentre incluida en la comprensión previa del personal y se convierte en activa en la creación de significado. La manera como los profesores o profesoras dan significado a una situación en el centro depende de su base o experiencia interpretativa y de la práctica discursiva. En cuanto a las dificultades del aula en el encuentro entre el alumno/a y el centro, hay perspectivas diferentes que dan un significado diverso a la situación que, adecuadamente, proporciona diferentes soluciones, por ejemplo, una perspectiva compensatoria, o crítica, o bien una de socio-cultural. Desde una perspectiva compensatoria, las dificultades se encuentran ligadas al alumnado, en una perspectiva crítica de la organización y, desde una perspectiva socio-cultural, las dificultades se perciben como construcciones sociales en una situación de aula. Nilholm (2006) afirma que la perspectiva compensatoria hace referencia a las necesidades especiales:

... Como calidad individual; estas necesidades se separan en categorías. ... Se recomienda un apoyo específico, más que inclusivo; se proporciona inmediatamente lo que se considera experiencia en educación especial, relacionada con los problemas diagnosticados al alumno / a. La razón del apoyo educativo especial depende de discapacitados que son congénitas o ligadas de alguna manera al individuo (Nilholm, 2006, p. 17, traducción propia).

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

### 3 Clima y lengua

Al crear significado para una situación, se crea la situación, pero en una situación hay más ingredientes. Al mirar el mundo, las situaciones y las acciones / interacciones toman color y forma. El aprendizaje se puede interpretar como una participación en diferentes discursos mediante la comunicación / interacción y la interacción es vista como parte de la enseñanza y del desarrollo (Vygotsky 1999; Bakhtin 1986; Säljö 1999, 2000; Hundeide 2006). Un punto clave es que los discursos se convierten en artefactos e incluso la lengua se ve como un artefacto. "Aprendemos ... a notar, describir y actuar en realidad como el entorno nos permite y anima a hacerlo" (Säljö 2000, 66, traducción propia). En literatura encontramos varias indicaciones de la influencia que ejercen las expectativas y experiencias interpretativas del profesorado. En un estudio de aula, Davis, Watson y Cunningham-Burley (2000) estudiaron la interacción entre alumnos con discapacidades intelectuales y entre alumnos y profesores. El personal asociado con el grupo de alumnos objeto de estudio dió diversas condiciones de desarrollo en los alumnos, según el significado que veían en su comportamiento. La perspectiva del personal también se podía relacionar con la propia experiencia cultural del personal.

El poder de la lengua se encuentra sin duda en la convención sobre los derechos de las personas con discapacidades (2008). Un lema importante es "nada sobre nosotros sin nosotros"; la palabra "especial" no aparece y podemos observar un cambio en el enfoque;

#### **DE**

#### **A**

Rehabilitación

Una sociedad rehabilitadora

Exclusión

Inclusión, participación, ciudadanía en la  
sociedad

Beneficencia para tratamiento médico

Derechos para una cura cualificada

Ajustar un niño a la norma

Consulta de expertos

Aceptación de la diversidad

Autodeterminación

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Desde esta perspectiva, las acciones / interacciones del alumnado y del profesorado se ven como construcción del aula / centro. Los discursos "son materiales en el carácter y en las consecuencias-son ingredientes en las prácticas que crean y cambian el mundo de nuestro alrededor" (Säljö 1999, 85, traducción propia). Las maneras en que los profesores y las profesoras miran el alumno o alumna son ingredientes activos en la disponibilidad del alumnado a ser un determinado tipo de alumno. En el caso de las experiencias interpretativas del profesorado, son cruciales en su enfoque, que crea el marco dentro del cual el alumnado puede actuar libremente. Hellström (2004), por ejemplo, utiliza el término "profecía autosatisfactoria" (self-fulfilling Prophecy), mientras que Jenner (2004) habla del "efecto Pigmalión". Entonces, una pregunta importante es: ¿Qué expectativas tengo yo como profesor / a hacia el alumnado en mis maneras de encontrarme con el alumno/a a y de organizar la enseñanza y el aula?

La relación entre compañeros / as (en el sentido que alimenta el autoconocimiento y la comprensión mutua en una relación horizontal con otras personas significativas) es también un reflejo de las aptitudes que cada individuo aporta, y por tanto un factor importante en el mantenimiento o la modificación de nivel de tales aptitudes. Ciertas dimensiones correlacionadas con la autoestima como preferencia o el rechazo social por parte de los compañeros / as son también conocidas y no sólo como consecuencia, sino como factores determinantes de las relaciones, la adaptación social y el éxito académico (Santos, 2007). Diversos estudios muestran que a pesar de la importancia de la influencia de los grupos de compañeros y compañeras, el profesor o profesora tiene un papel vital en el cambio de actitudes. Aunque la lengua y las actitudes son importantes, la investigación confirma que las señales infra-verbales bajo la dinámica en el clima emocional son también importantes. En las clases donde los profesores / as tenían una actitud positiva la inclusión de los niños y niñas con necesidades especiales resaltaba, el alumnado también expresaba un grado más elevado de satisfacción y nivel bastante inferior de desacuerdo o discusión (Mons y Frederickson, 2004) .

La tarea sobre las expectativas, actitudes y creencias es particularmente importante por la incidencia que tiene, no sólo en el aprendizaje académico, sino también en la dinámica socio-emocional del aula.

Muchos niños y niñas necesitados de un apoyo especial presentan problemas sociales significativos, como hacer amistades y sentimientos de aislamiento o de soledad. Es importante el hecho de que la investigación muestra que el problema de hacer amistad

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

también se puede encontrar en el contexto (Ljusberg, 2009). Porque la relación entre compañeros / as durante la infancia desarrolla un papel clave en la estructuración y la adaptación social subsiguiente a lo largo de la vida, supone para el profesorado de un centro inclusivo el desarrollo de esfuerzos colaborativos hacia la creación de entornos que apoyen y guíen el fomento y la aceptación de la competencia social. Algunos autores incluso consideran esta investigación una de las más fundamentales en el establecimiento de un marco inclusivo (Meadan, 2008; Patton y Gall, 2006).

La posibilidad real de acceso a la participación en la clase es uno de los indicadores más importantes del clima de clase. La participación voluntaria aula está altamente relacionada con el clima (około, 2007).

Sin embargo, la inclusión no se sitúa siempre en una atmósfera positiva del clima de clase. Ciertos estudios (Katz y Miranda, 2002; Trump y Hang, 1996) indican que la inclusión tiene efectos positivos, pero también negativos, así como efectos insignificantes para el clima de clase. Para contribuir a la correcta preparación de efectos positivos para la inclusión de parte del profesor/a (que tiene las expectativas claras y acepta el profesor / a de educación especial como un compañero / a al mismo nivel) y la heterogeneidad de clases, el profesor/a debe ser tolerante y usar estrategias diferentes. Los efectos negativos aparecen en casos de clases con demasiados alumnos o cuando no se aceptan niños o niñas necesitados de un apoyo especial.

Esta dimensión social es también bastante evidente en el contexto del aula y, bajo esta perspectiva, el alumnado / situaciones / profesorado con necesidad de un apoyo extra son particularmente vulnerables, ya que necesitan un entorno no sólo recuperado, sino también respetuoso con las diferencias.

La inclusión requiere una aceptación profunda de todos los individuos en su variedad de etnia, religión, lengua, género, clase, en la diversidad de necesidades, oportunidades y dificultades. Bajo este prisma, es indispensable añadir la propia experiencia del alumno / a en cuanto a la participación, durante la clase y también en las pausas-siendo capaz de tomar parte y de acceder a la información que circula dentro y fuera de el aula (Ljusberg, 2009).

La creación y el mantenimiento de este clima ambiental y socio-emocional en el que todo el alumnado siente que tanto cada uno de ellos como sus compañeros / as se encuentran seguros psicológicamente, valorados y aceptados, asegurando una implicación activa y

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

un sentido de pertenencia es pues una condición sine qua non para el desarrollo con éxito de cualquier tipo de práctica inclusiva.

#### **4 Clima de clase: repercusión en diferentes niveles**

Un tema que habría que considerar con respecto a la cultura en general y la cultura inclusiva es el hecho que a menudo los profesores y profesoras de educación general y especial no consiguen colaborar (Henderson, 1994). Este problema es descrito por Bush (1995) como coexistencia de culturas divergentes en las organizaciones. La visión de Riel (2000) con respecto al cambio de pensamiento o perspectiva es que "el desarrollo de estructuras y de prácticas inclusivas debe ir acompañado de nuevos valores y comprensiones, o bien el cambio no será duradero". Fullana (1999) ha identificado la cultura organizativa como un factor clave en el cambio debido a la necesidad de desarrollar nuevos valores, normas y actitudes cuando se aplica este cambio. En un resumen general de 19 estudios de investigación de programas, prácticas y resultados inclusivos, Hunt y Goetz (1997) describen las características de estos programas como un "compromiso de carácter entre los niños y niñas" y "un consenso en cuanto a un conjunto de valores "que pueden entenderse como componentes de la cultura escolar. La importancia de la cultura escolar como punto determinante en la eficacia del cambio organizativo ha recibido un grado superior de validez en el contexto de la inclusión a través de la tarea de Carrington y Robinson (2004), que examinan la necesidad de "reculturizar "los centros. West-Burnham (1997) describe un centro la cultura del cual aboga por los cambios: "Un centro de calidad es siempre activo, se hace preguntas constantemente, nunca satisfecho, desafía las normas y cree que las cosas siempre se pueden mejorar" (Ibid. p. 98). Rosenholtz (1989) ha aplicado un método para clasificar las culturas según su tendencia hacia los cambios distinguiendo entre culturas "en movimiento" ('moving') y culturas "bloqueadas" ('stuck'). Las culturas "en movimiento" permiten cambios porque apuestan por el aprendizaje, la colaboración, el liderazgo de apoyo y la interacción entre el personal, mientras que las culturas "bloqueadas" impiden el cambio porque son características del empobrecimiento en el aprendizaje, el liderazgo restringido y el aislamiento. Carnall (1995) hace una distinción entre culturas "nuevas" y "antiguas". Las culturas "antiguas" se distinguen por un discurso jerárquico, burocrático, se decantan por las fronteras definidas y evitan tomar riesgos. En cambio, un centro con culturas "nuevas" se caracteriza por el trabajo en equipo, el otorgamiento de poderes, la innovación y la presa de riesgos. Según Ballard (1996), el cambio principal de pensamiento o perspectiva frente a la cultura inclusiva es el "reconocimiento del valor de

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

la diversidad en los centros y en las comunidades" (Ibid. p. 42). Zollers, Ramanathan y Moonset (1999) realizaron una investigación que exploraba la relación entre cultura e inclusión. La investigación consistía en el estudio de un solo caso y identificaba tres elementos de la cultura que contribuyen a la cultura inclusiva:

- 1) una cultura democrática y el otorgamiento de poderes junto con una toma de decisiones en colaboración,
- 2) una visión amplia de la comunidad escolar con la implicación de los padres,
- 3) y una lengua y valores compartidos (Zollers et al. 1999).

La conclusión principal fue que la cultura escolar no se debe menospreciar en implementar la inclusión y que "la inclusión puede requerir una cultura escolar inclusiva para tener éxito" (Zollers et al. 1999). El estudio destacaba el tema de las actitudes del personal en la formación de una cultura inclusiva: Los rasgos de esta cultura que surgió de una investigación etnográfica de liderazgo inclusivo, una amplia visión de la comunidad escolar y la lengua y valores compartidos se combinaba para crear un entorno donde la inclusión no sólo era un modelo de programa, sino una forma de pensar.

Jacobsson (2002) afirma que es razonable asumir que factores integrales como el tiempo, el apoyo y la disponibilidad tienen un significado y una influencia en las oportunidades para la participación y la igualdad de condiciones para los alumnos que necesitan un apoyo especial a nivel de grupo, y durante ciertas horas. Para esta participación no es suficiente que todos los alumnos se encuentren en la misma aula o grupo físicamente, sino que hay otros factores que resultan necesarios en la creación de un buen entorno de aprendizaje educativo y social, factores como el planteamiento, el trabajo, la comunicación y la cooperación (Jakobsson, 2002).

Una encuesta realizada en diversos estudios revelaba que el clima de clase a menudo se considera que tiene una influencia, positiva o negativa, a varios niveles, como:

- La regulación del movimiento y la construcción de conocimiento (un entorno inclusivo facilita la explicación desde diversas perspectivas que enriquecen la discusión)

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- El impacto del meta-curriculum (una clase permite un aprendizaje inclusivo y productivo entre diferentes grupos de alumnos, facilitando su desarrollo de experiencias, mientras que los contextos de aprendizaje no inclusivos facilitan la perpetuación de estereotipos)
- En la dimensión emocional que influye en el aprendizaje (una clase donde la experiencia de aprendizaje se caracteriza por las emociones positivas-la emoción de descubrir, alegría, etc .- aumenta la productividad en motivar al alumnado para la aprendizaje futuro; sentimientos contrarios como el miedo, el aburrimiento y otros de negativos tienen como consecuencia una fuerte desmotivación del alumnado contraproducente para el éxito académico)
- En la afirmación de la dinámica de poder (en las clases productivas, los profesores / as utilizan su autoridad para alentar todo el alumnado según su propia manera de aprender y, a veces, la negación a aprender puede ser una última forma de resistencia de aquellos que se sienten indefensos en un entorno hostil)
- Y finalmente, la persistencia del alumno / a (un alumno permanece menos tiempo en una cierta posición a causa de mensajes directos o indirectos que es menos capaz que los demás y no pertenece al grupo).

Más o menos directamente relacionada con estas dimensiones de influencia se encuentra la autoestima, tanto en el alumno / a como en el profesor / a. Para un profesor, la autoestima es una de las variables más importantes en la percepción de la autoeficacia. Se lleva a cabo una reactivación centrándose especialmente en el trabajo colaborativo entre los profesores / as y profesores / as de educación especial como un factor importante que influye en el clima de clase inclusivo. Los estudios de Lovey (2002) revelan que los profesores y profesoras de educación especial menudo sienten ambigüedad e incluso un cierto recelo ante su presencia en el aula cuando hay alumnado / profesorado / situaciones con necesidad de un apoyo adicional. La manera en que el profesor o profesora recibe esta presencia, así como el trabajo de colaboración que se desarrolla o no, se ha presentado en diversos estudios transculturales como un factor determinante en el clima (Bartolo, Janik, Janikova y Hofsass, 2007).

## **5 Creación y mantenimiento de un clima inclusivo aula**

La investigación muestra que la educación inclusiva aula se logra mediante determinadas estrategias y prácticas diferentes de las tradicionales (Westwood, 2004). Según un informe de la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), la

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

práctica de la educación inclusiva debe basarse, esencialmente, en una educación de calidad que potencie una diferenciación educativa inclusiva real, conseguida mediante el trabajo cooperativo, la acción colectiva, la promoción de grupos de trabajo en el aula y también con los compañeros / as.

En la investigación sobre inclusión no se ha encontrado ningún tipo de apoyo en cuanto a la superioridad de las clases de refuerzo (bordado y Lindstrand 2007; Gustafsson y Myrberg, 2002; Haug, 1998; Skidmore, 2004). Diversos estudios revelan un potencial educativo de interacciones entre los compañeros / as, en el desarrollo de habilidades socio-cognitivas a nivel del desarrollo afectivo-emocional en ambos compañeros (Bond y Castagna, 2006; Terpstra y Tamura, 2008).

A la hora de desarrollar estrategias, las intervenciones se centran mayoritariamente en un contexto relacional y no individual, lo que permite el surgimiento de un sentimiento de pertenencia, facilitando la colaboración y la amistad. El objetivo principal consiste en desarrollar una comunidad inclusiva (Soodak, 2003).

La evocación de estas estrategias generales para desarrollar prácticas inclusivas refuerza la potenciación de una dimensión colaborativa y relacional, estrechamente asociada con el clima de clase.

El desarrollo de un clima de clase realmente seguro, generador de confianza en uno mismo y de aceptación es crucial en el crecimiento de los niños y niñas y los adolescentes, así como en el éxito de toda práctica educativa a la que se aspira. Por lo tanto, parece esencial la sistematización de algún tipo de guía para contribuir al desarrollo de estrategias para la creación y el mantenimiento de un clima de clase inclusivo.

El reconocimiento de esta importante dimensión relacional en muchos estudios ha incrementado la necesidad de un desarrollo consciente de estrategias que aseguren el respeto por la diferencia, dejando no sólo el desarrollo de entornos físicos apropiados, sino también para crear un desarrollo genuino y satisfactorio de competencias en todos los niños y niñas. Este objetivo implica una labor larga y coherente basada en un proceso de reflexión para la mejora por parte del profesorado con relación a sus actitudes hacia las profundas diferencias individuales.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Estas actitudes y creencias positivas del profesorado y del alumnado en cuanto a la inclusión son algunos de los factores más determinantes en la creación del clima de clase (Mons y Frederickson, 2004).

Entre las estrategias pedagógicas que, a la hora de la interacción profesor-alumno, pueden contribuir al desarrollo de un clima de clase inclusivo, cabe destacar las siguientes: el uso de un lenguaje inclusivo haciendo un uso frecuente de nombres propios, masculinos y femeninos, evitando las generalizaciones, los juicios de valores y los prejuicios practicando la autorreflexión sobre su intervención; ofrecer una reacción basada en causas controlables como el esfuerzo, evitar la exposición incómoda de los alumnos ante los demás; prestar atención al lenguaje corporal e interpretar lo que pide el alumnado; ser el máximo de objetivos posible en los discursos; servir como modelo todo interactuando con todos y respetando todas las opiniones.

## **6 Una nueva propuesta: IRIS Aide Memoir**

El proyecto IRIS ha creado nuevas herramientas para la enseñanza inclusivo: Aide Memoir y "Fit to learn bookmark", con la intención de ayudar al profesorado a:

- evaluar el nivel de práctica inclusiva teniendo en cuenta las condiciones adecuadas para el aprendizaje, la comunidad de aprendizaje, el entorno y la didáctica;
- aumentar el nivel de práctica inclusiva en estas áreas;
- concienciar que una buena práctica puede satisfacer las necesidades de TODOS los niños y niñas, independientemente de sus necesidades individuales;
- identificar sus necesidades individuales en vistas a la formación;
- utilizarlas como control para evaluar la calidad de la inclusión o'l'avaluació.

Se trata básicamente de una herramienta que puede utilizarse como recordatorio mientras se enseña o se trabaja tanto con toda la clase como con un alumno / a individualmente. El IRIS Aide Memoir ayuda sobre todo a trabajar para mejorar la práctica inclusiva. Enseñar inclusive consiste en crear un ethos y un entorno donde el alumnado pueda entender qué y por qué debe aprender y creer que el centro es un lugar que le da la bienvenida y al que pertenece, un lugar donde puede disfrutar de aprender, reflexionar, mejorar y crecer con confianza. Esto es fundamental para todo aprendizaje. Para conseguir estos objetivos, es necesario que los centros y el profesorado creen:

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## 1. Condiciones adecuadas para el aprendizaje de cada niño / a

Considerando:

- las demandas de los diferentes tipos de aprendizaje
- el desarrollo del niño o niña
- los enlaces entre el aprendizaje personal / social il'acadèmic
- los obstáculos en el aprendizaje
- la variedad de prácticas

## 2. Una comunidad de aprendizaje

Mediante

- el establecimiento de un aprendizaje inclusivo
- la definición de roles y el establecimiento de asociaciones en este marco
- el establecimiento de un entorno que apoye
- la captación del alumnado
- la captación de los padres / familias
- el enlace a los servicios de la comunidad

## 3. Un entorno de aprendizaje

Teniendo en cuenta

- el uso del espacio
- la tecnología
- el clima / atmósfera

## 4. Enseñanza / evaluación positivos

Mediante

- el establecimiento de un currículo consistente y coherente
- la toma informada de decisiones respecto a los materiales didácticos
- el enlace de la evaluación de la enseñanza y viceversa

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## **7 Ideas sobre la formación del profesorado**

La práctica de estas directrices requiere una profunda implicación por parte de los profesores / as, que han de reflexionar no sólo sobre sus capacidades profesionales sino también-como a profesionales que tratan con personas-reflexionar sobre sus capacidades a nivel personal y social. Esto significa que formar al profesorado para una escuela inclusiva probablemente no nos puede limitar a una educación académica tradicional, sino que es necesario proponer un modelo formativo que implique nuevos procesos.

La formación del profesorado (inicial y continua) es un recurso clave para la construcción y la afirmación de la escuela inclusiva, y debe alentar el desarrollo de actitudes, de aptitudes personales y de conocimientos y la enseñanza para servir a los intereses y objetivos de la educación inclusiva.

Sobre la base de estas consideraciones, creemos que las dimensiones más importantes (si asumimos un carácter inter-dimensional) en el desarrollo de todo programa de educación del profesorado para las escuelas inclusivas son el conocimiento, el análisis y la reflexión sobre la importancia de crear y mantener un cierto clima de clase, teniendo en cuenta los factores condicionantes y las estrategias consideradas más efectivas para su implementación. También parece esencial para estos la mejora del proceso de experiencias y la reflexión en cuanto la acción, en que el profesor / a puede sentir el método mientras acepta la diferencia y la forma en que acepta los diversos métodos que experimenta.

La revisión de la investigación sobre el clima de clase y el clima de clase en entornos inclusivos proporciona las siguientes sugerencias sobre cómo crear y mantener un clima positivo en aulas / centros inclusivos. El clima de clase se considera un potente mediador de valores, normas, creencias y estándares que aparecen en diferentes niveles de acción en función de cómo se organiza físicamente y psicológicamente tanto el aula como la enseñanza y como es el acercamiento hacia del alumnado. Básicamente, se trata de ampliar el pensamiento sobre la normalidad no sólo centrándose en las igualdades sino respetando y apreciando las diferencias de la variedad étnica, religiosa, lingüística, de género, de clase, y también a nivel de necesidades, oportunidades y dificultades del alumnado. Estas actitudes y creencias positivas del profesorado y del alumnado hacia la inclusión son algunos de los factores más determinantes para la creación del clima de clase.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

## **Organización**

Aunque las actitudes del profesorado tienen una elevada importancia, la actitud de todo el personal tiene también un papel importante, así como

Un contexto relacional,

Los objetivos organizativos,

Entornos físicos apropiados.

## **Necesidades del profesorado**

Liderazgo de apoyo,

Autonomía,

Prestigio de la profesión de profesor,

Trabajo colaborativo entre el profesorado y los profesores / as de educación especial,

Una dimensión colaborativa y relacional,

Derecho al desarrollo personal,

Participación voluntaria,

Autoestima elevada,

Proceso reflexivo para la mejora de parte del profesorado en cuanto a sus actitudes hacia las profundas diferencias individuales.

## **Necesidades del alumnado**

La posibilidad real de acceder a la participación,

Una educación de calidad que potencie una verdadera diferenciación educativa inclusiva,

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Un entorno académico donde sentirse a gusto,

Un entorno con expectativas, actitudes y creencias de inclusión,

Promoción del trabajo con los compañeros / as,

Creación de un desarrollo genuino y satisfactorio de competencias en todos los niños y niñas.

Podemos desarrollar una escuela que trate la diversidad del alumnado como realidad. Los alumnos tienen orígenes diferentes en términos de clase, etnia, género y discapacitados y, por tanto, diversas formas de interactuar id'atorgar significados. Es importante desarrollar una escuela basada en la diversidad y centrada en un aprendizaje localizado.

### **Referencias**

- Ainscow, M. (1993), Teacher education as a strategy for developing inclusive schools. A Slee, R. (Ed), *Is there a desk with my name on it? The politics of integration*, London, Falmer Press.
- Baker, J. i Gottlieb, J. (1980). *Attitudes of teachers towards mainstreamed retarded children*. Educating mentally retarded persons in the mainstream. Baltimore: University Park Press.
- Bakhtin, M. (1981). *The dialogic imagination: Four essays by M. Bakhtin*. Austin: University of Texas Press. Svensk översättning: (1991). Det dialogiska ordet. Gråbo: Anthropos.
- Bakhtin, M. (1986). *Speech Genres and Other Late Essays*. Austin: University of Texas Press.
- Ballard, K. (1996) Inclusive education in New Zealand: culture, context and ideology, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 33-45.
- Bartolo, P., Janik, I., Janikova, V., Hofsass, T. (2007). *Responding to Student Diversity Teacher-s Handbook*, Malta, University of Malta Pub.
- Bond, R., i Castagnera, E. (2006). Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Brodin, J., i Lindstrand, P. (2004). Perspektiv på en skola för alla. [*Perspectives d'una escola per a tots*]. Lund: Studentlitteratur.
- Brodin, J., i Lindstrand, P. (2007). Perspectives of a school for all. *International Journal of Inclusive Education*, 11(2), 133-145.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Bronfenbrenner, U. (1979). *The ecology of Human Development*, London, H.U.P.
- Bush, T. (1995) *Theories of educational management*, 2nd Edn (London, Paul Chapman).
- Carnall, C. A. (1995) *Managing change in organisations*, 2nd Edn (London, Prentice-Hall).
- Carrington, S. i Robinson, R. (2004) A case study of inclusive school development: a journey of learning, *International Journal of Inclusive Education*, 8(2), 141–153.
- Chang, L. (2003). Variable Effects of Children's Aggression, Social Withdrawal, and Prosocial Leadership as Functions of Teacher Beliefs and Behaviours *Child Development*, 74(2), 535-548.
- Davis, J., Watson, N., i Cunningham-Burley, S. (2000). Learning the Lives of Disabled Children. Developing a Reflexive Approach. A P. Christensen, i A. James (Eds.), *Research with Children Perspectives and Practice* (p. 201-224). New York: RoutledgeFalmer.
- Convention on the Rights of Persons with Disabilities (2008)
- Dror, O. (2006). School climate, sense of efficacy and Israeli teachers' attitudes toward inclusion of students with special needs. *Education, Citizenship and Social Justice*, 1(2), 157-174.
- European Agency for Development in Special Needs Education (2003). Summary Report: Inclusive Education and Classroom Practices.
- Fullan, M. (1999) *Change forces: the sequel*. London, Falmer.
- Grosin, L. (2004). Skolklimat, prestation och anpassning i 21 mellan- och 20 högstadieskolor [School climate, achievement and adaptation in 21 intermediate- and 20 upper level compulsory schools]. Forskningsrapport 71 Pedagogiska institutionen, Stockholms universitet.
- Groth, D. (2007). Uppfattningar om specialpedagogiska insatser – aspekter ur elevers och speciallärares perspektiv [Understanding special educational efforts – aspects from pupils and special teachers' perspective]. Diss. Luleå: Luleå tekniska universitet.
- Gustafsson, J. E., i Myrberg, E. (2002). Ekonomiska resursers betydelse för pedagogiska resultat – en kunskapsöversikt [Economic resources relevance to educational outcomes - a review]. Stockholm: Skolverket.
- Haug, P. (1998). Pedagogiskt dilemma: specialundervisning [A Pedagogic dilemma: special education]. Stockholm: Skolverket.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Hellström, A. (2004). Psykosociala och pedagogiska stödinsatser [Psykosocial and pedagogical interventions] In V. Beckman, (Ed.), ADHD/DAMP – en uppdatering. [ADHD/DAMP – recent research].(p. 101-122). Lund: Studentlitteratur.
- Henderson, B. (1994) Inclusion: educating students with and without disabilities, New England Journal of Public Policy, 10, 99–105.
- Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. (Göteborg Studies in Educational Sciences, 213). Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hunt i Goetz, 1997; Hjörne, E. (2004). Excluding for inclusion? Negotiating school careers and identities in pupil welfare settings in the Swedish school Diss. Göteborg Studies in Educational Sciences, 213. Acta Universitatis Gothoburgensis.
- Hugo, M. (2007). Liv och lärande i gymnasieskolan. En studie om elevers och lärares erfarenheter i en liten grupp på gymnasieskolans individuella program [Life and learning in upper secondary school. A study about pupils and teachers experiences in a remedial group in a secondary upper school individual program]. School of Education and Communication Jönköping University. Diss.
- Heung, V. W-K. (2004). Cultivating a Climate of Change for Inclusion on Hong Kong in Heung, V i Mel Ainscow (Eds.) Inclusive Education: a framework for reform, 29-36, the Hong Kong Institute of Education.
- Hundeide, K. (2006). Sociokulturella ramar för barns utveckling: barns livsvärldar. [Socio cultural frames for child development]. Lund: Studentlitteratur.
- Jenner, H. (2004). *Motivation och motivationsarbete: i skola och behandling* [Motivation and motivation works in School and treatment]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.
- Katz, J. i Miranda, P. (2002). Including students with developmental disabilities in general educational classrooms: social benefits. International Journal of Special Education. 17(2), 25-35.
- Lovey, J. (2002). Supporting Special Educational Needs in Secondary School Classrooms, London, Davis Fulton pub.
- Ljusberg, A-L. (2009). Pupils in remedial classes. Department of youth and child studies. Stockholm University. Diss.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

Ljusberg, A-L. (en procés d'impressió). The structured classroom. Es publicarà a *International Journal of Inclusive Education* DOI: 10.1080/13603110902763433.

Lundgren, M. (2006). Från barn till elev i riskzon. En analys av skolan som kategoriseringsarena [From Child to pupil at risk. An analysis of school as an arena for categorisation]. Acta Wexionensia nr 98/2006. Diss..

Meadan, H. (2008). Collaboration to Promote Social Competence for Students With Mild Disabilities in the General Classroom - A Structure for Providing Social Support. *Intervention in School and Clinic*, 43(3), 158-167.

Monsen, J. i Frederikson, N. (2004). Teacher's attitudes towards mainstreaming and their pupils' perceptions of their classroom learning environment. *Learning Environments Research* 7, 129-142.

Moore, P. J. (2004). Social and Affective Outcome Indicators in the Inclusive classroom in V. Heung i M. Ainscow (Eds.) *Inclusive Education: a framework for reform*, 50-58, the Hong Kong Institute of Education.

Nilholm, C. (2006). Inkludering av elever "i behov av särskilt stöd" vad betyder det och vad vet vi? [Inclusion of pupils "in need of special support" what does it mean and what do we know?]. Stockholm: Myndigheten för skolutveckling.

Okolo, C. (2007). Talking about History- Discussions in a Middle School Inclusive Classroom, *Journal of Learning Disabilities*, 40(2), 154-165.

Patton G., Bond, L., Carlin, J., Thomas, L., Butler, H., Glover, S., Catalano, R. i Bowes, G. (2006). Promoting Social Inclusion in Schools: A Group-Randomized Trial of Effects on Student Health Risk Behaviour and Well-Being. *American Journal of Public Health*, 96(9), 1582-1587.

Riehl, C. J. (2000) The principal's role in creating inclusive schools for diverse students: a review of normative, empirical, and critical literature on the practice of educational administration, *Review of Educational Research*, 70(1), 55-81.

Rodríguez Garran, N. (2004). El clima escolar. *Revista Digital Innovación e Investigación*. Num. 7 Volumen 3 Found November; 7, 2008 from [http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod\\_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF](http://www.csi-csif.es/andalucia/modules/mod_sevilla/archivos/revistaense/n7v3/clima.PDF)

Rose, R. (2002). Including Pupils with Special Educational Needs: beyond rhetoric and towards an understanding of effective classroom practice, *Westminster Studies in Education*, 25(1), 67-76.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Rutter, M. Maughan, B., Mortimore, P. i Ouston, J. (1982) Fifteen thousand hours-secondary schools and their effects on children (Cambridge, MA, Harvard University Press).
- Sommer, D. (2005). Barndomspsykologi. Utveckling i en förändrad värld. [Childhood psychology. Development in a changing world] (2nd Edn). Stockholm: Runa förlag.
- Santos, G. D. (2007). Dançoterapia Integrativa - uma metodologia na intervenção com Comportamentos Agressivos. Tese de Doutoramento, Universidad de Évora.
- Sakarneh, M. (2004). in <http://www.aare.edu.au/04pap/sak04009.pdf> acedido a 10-11-2008
- Schmidt, M., i Çagran, B. (2006). Classroom climate in regular primary school settings with children with special needs. *Educational Studies*, 32(4), 361 – 372.
- Scruggs, T., i Mastropieri, M. A. (1996). Teacher perceptions of mainstreaming/inclusion 1958-1995: A research synthesis. *Exceptional Children*, 63, 59-74.
- Sebba, J. i Ainscow, M. (1996) International developments in inclusive schooling: mapping the issues, *Cambridge Journal of Education*, 26(1), 5–18. Skidmore, D. (2004). Inclusion the dynamic of school development. Maidenhead: Open University Press.
- Soodak, L. (2003). Classroom Management in a Diverse Society. *Theory into Practice*, 42(4), 327-333.
- Säljö, R. (1999). Kommunikation som arena för handling – lärande i ett diskursivt perspektiv [Communication as an arena for action – learning in a discourse perspective]. In C.A. Säfström, i L. Östman (Eds.), *Textanalys [Analysis of texts]*. Lund: Studentlitteratur.
- Säljö, R. (2000). Lärande i praktiken. Ett sociokulturellt perspektiv [Learning in practice. A sociocultural perspective]. Stockholm: Prisma.
- Säljö, R. (2005). Lärande i Kulturella Redskap. Om lärprocesser och det kollektiva minnet [Learning i Cultural Tools. About learning processes and the collective memory]. Stockholm: Norstedts Akademiska Förlag.
- Terpstra, J. E., i Tamura, R. (2008). Effective social interaction strategies for inclusive settings. *Early childhood Educational Journal*, 35, 405-411.
- Van Reusen, A. K., Shoho, A. R., i Barker, K. S. (2001). High school teacher attitudes toward inclusion. *The High School Journal*, 7-20.

This Comenius project has been funded with support from the European Commission

- Ward, J. Center, Y. i Bochner, S. (1994). A question of attitudes: integrating children with disabilities into regular classrooms? *British Journal of Special Education*. 21(1). 34-39.
- Wentzel, K. R. (2002). Are effective teachers like good parents? Teaching styles and student adjustment in early adolescence. *Child Development*, 73, 287-301.
- West-Burnham, J. (1997) *Managing quality in schools*, 2nd Edn (London, Pitman). Westling Allodi, M. (2002). A two-level analysis of classroom climate in relation to social context, group composition and organization of special support. *Learning Environments Research* 5, 253-274.
- Westwood, P. (2004). *Commonsense Methods for children with special educational needs*, London
- Villa, R. A., Thousand, J. S., Myers, H., i Nevin, A. (1996). Teacher and administrator perceptions of heterogeneous education. *Exceptional Children*, 63, 29-45.
- Vygotsky, L. S. (1999). *Tänkande och språk*. [Thought and Language]. Stockholm: Daidalos.
- Zollers, N. J., Ramanathan, A. K. i Moonset, Y. (1999) The relationship between school culture and inclusion: how an inclusive culture supports inclusive education, *Qualitative Studies in Education*, 12(2), 157-174.