

La inclusión y la atención escolar a la diversidad estudiantil en centros educativos primarios: un programa de Investigación-acción

Inclusion and care for diversity school students in primary schools: a research program - action

Mónica Peñaherrera León y Fabián Cobos Alvarado

Resumen

Las relaciones humanas, la interacción entre los alumnos y el profesorado, y el ambiente de clase, han estado sustraídos de nuestra atención. Ha quedado casi olvidado el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana casi intersubjetivo. No es posible enseñar y aprender en un ambiente desfavorable, si la relación humana no de desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológicos, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible el proceso de enseñanza aprendizaje (Onetto, 2003).

De ahí, que tener un buen clima de aula es importante a la hora de enseñar y aprender, así como también para favorecer la inclusión, la diversidad y la integración de los componentes del grupo. Ya que a menudo nos encontramos con distintas situaciones en la que el ambiente de clase es percibido como un poderoso estresor (Coie, 1990).

En este marco, nuestro trabajo se plantea evaluar los efectos de un programa de intervención con enfoque inclusivo utilizando las TIC para la mejora del clima de aula en el alumnado de educación primaria.

Los resultados obtenidos nos indican que se ha logrado una mejora en el clima de aula, mayor nivel de cohesión y de integración entre los componentes del grupo clase después de aplicar un programa innovador con TIC.

Palabras clave: programa, TIC, clima de aula, inclusión.

Abstract

Human relationships, interaction between students and teachers, and the classroom environment, have been stolen from our attention. It has been almost forgotten the fact that the relationship between teacher and student, mediated by knowledge, is a most intersubjective and human relationship. It is not possible to teach and learn in an environment unfavorable, if not the human relationship develops under certain parameters of psychological well-being, ethical and emotional can be very difficult or even impossible to teaching-learning process (Onetto, 2003).

Hence, to have a good classroom atmosphere is important in teaching and learning, as well as to promote inclusion, diversity and integration of the components of the group. Since we often encounter situations in which the classroom environment is perceived as a powerful stressor (Coie, 1990).

In this context, our work was to evaluate the effects of an intervention program inclusive approach using ICT to improve classroom climate in elementary school students.

The results indicate that an improvement has been achieved in the classroom environment, higher level of cohesion and integration between the components in the class after applying innovative program with ICT.

Keywords: program, ICT, classroom environment, inclusion.

Clima de aula e inclusión

Desde algún tiempo se viene constatando que los conflictos en la enseñanza apuntan al clima de aula. Los análisis que se realizan desde distintos puntos de vista, concentran la problemática en las formas de convivencia: el profesorado percibe falta de disciplina en el alumnado y el aumento de conductas disruptivas (Romero y Caballero, 2008).

Cada día nos encontramos con noticias en los distintos medios de comunicación sobre las consecuencias de algunos hechos perturbadores de la llamada convivencia en las aulas, acotando una de sus causas, el acoso escolar.

Y es que las relaciones humanas, la interacción entre los alumnos y el profesorado, y el ambiente de clase, han estado sustraídos de nuestra atención. Ha quedado casi olvidado el hecho de que la relación entre el maestro y el alumno, mediada por el conocimiento, es una relación humana casi intersubjetiva (Oneto, 2003).

El conocimiento no puede ser visto como un elemento aislado de la relación y el ambiente que se construya (Mena y Valdés, 2008). Por tanto es imposible enseñar y aprender en un ambiente desfavorable, si la relación humana no se desarrolla bajo ciertos parámetros de bienestar psicológicos, éticos y emocionales se puede hacer muy difícil e incluso imposible el proceso de enseñanza aprendizaje (Onetto, 2003).

De ahí que crear un buen ambiente de clase es necesario y fundamental para el desarrollo de un aprendizaje óptimo. Algunos estudios señalan la importancia del clima de aula sobre el aprendizaje del alumnado, y muestran que los alumnos obtenían mejores resultados en clases con un entorno académico donde se sentían bien (Westling Allodi, 2002). Las investigaciones realizadas revelan 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 y que son reales.

Según Marchena, 2005:198, el clima de aula es “una construcción originada por las relaciones sociales que entablan los protagonistas de una clase así como por la forma de pensar de cada uno de ellos, por sus valores, esta es, por la cultura existente en el aula”.

En este sentido, la inclusión tiene mucha importancia para crear un clima de aula positivo. La inclusión potencia el aprendizaje, la participación y la igualdad de oportunidades para todos (Bond y Castagnera, 2006). La educación inclusiva está relacionado con que todos los alumnos sean aceptados, valorados, reconocidos en su singularidad (Peñaherrera y Cobos, 2011), independientemente del sexo, la lengua, sus capacidades, la religión, los orígenes sociales, étnicos y nacionales, las discapacidades, etc.

La inclusión es una forma de vivir juntos, basada en la creencia de que cada individuo es valorado y pertenece al grupo. Una escuela inclusiva, pues, incluye todo el alumnado, la enseñanza y los currículos.

Si una clase es inclusiva, existe la posibilidad de aprender en un ambiente agradable, cómodo y en comunidad, aceptando la realidad desde un plano de igualdad y de diversidad al mismo tiempo.

Factores que determinan un clima inclusivo de aula

Algunos investigadores expresan que la educación inclusiva de aula se logra mediante determinadas estrategias y practicas diferentes de las tradicionales (Westwood, 2004). Según la Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003), la 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, entre otros.

De tal manera, los factores que determinan un clima inclusivo de aula son los siguientes:

a. Relación docente-estudiante

La relación entre los docentes y el alumnado, es un componente esencial para un clima de aula inclusivo. El lenguaje empleado, las creencias, las expectativas y las actitudes del profesorado y otros adultos en el centro, tienen efectos profundos en varias dimensiones socio-emocionales del alumnado 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.

De la misma manera, la importancia de una relación empática entre docente y estudiante va suponer un clima de confianza para el aprendizaje, que perciban que el docente esta cerca de ellos y que se preocupa por sus problemas, supone un docente mediador cultural y afectivo.

b. Interés por el objeto de estudio

El alumnado percibe el interés de los profesores por el aprendizaje y como emplean estrategias para generar motivación y apropiación del objeto de estudio por parte de ellos. La idea es provocar conflictos cognitivos y afectivos en los estudiantes, a partir del cual se genere interés por el objeto de estudio. Esto supone una adecuada conducción de los procesos de enseñanza y aprendizaje. Es decir garantizar una actividad de aprendizaje planificada en su inicio, proceso y término (manejar plenamente el objeto de estudio, las estrategias metodológicas, la motivación permanente y los trabajos individuales y grupales).

c. Ecología de aula

El contexto imaginativo es el que mide la percepción de los alumnos, de un ambiente imaginativo y creativo, donde ellos se ven estimulados a recrear y experimentar su mundo en sus propios términos. La ecología de aula supone garantizar un ambiente psicológico y físico agradable para el trabajo, organización del espacio y de los tiempos, situaciones que evidencien un ambiente de estudio apropiado para el aprendizaje. La ecología de aula implica la relación equilibrada de los sujetos de la educación con el medio ambiente escolar.

d. Manejo normativo

El manejo de normas se refiere a la capacidad del docente de diferenciar, promover y aplicar normas que favorezcan al cambio de actitud del estudiante para una mejor convivencia escolar en el aula. Murillo (2000) en su aportación sobre la eficacia escolar, manifiesta que tenemos que construir centros felices, donde los educandos estén contentos, alegres y motivados, involucrados con su propio aprendizaje y con el funcionamiento de la escuela; educadores y dirigentes motivados, comprometidos con la enseñanza de todos y de cada uno de los educandos y con la mejoría de la escuela; familias orgullosas de su escuela e involucrados en las actividades que ella realiza.

Diseño, aplicación y evaluación de un programa inclusivo con TIC

Teniendo en cuenta que el hacer de todo investigador no sólo es describir el objeto de estudio, sino también desde la acción (investigación-acción), generar conjuntamente con la comunidad los conocimientos necesarios para definir las acciones adecuadas que estén en la línea del cambio, de la transformación y la mejora de la realidad social (Gómez, J. y otros, 2006), nos hemos apoyado desde la perspectiva socio-crítica, de la modalidad de intervención por programas.

Las tendencias en educación ponen de manifiesto las necesidades de intervenir por programas, anticipándose a los problemas antes de que surjan. En tal sentido, el programa E-culturas¹⁰ está orientado a promover un clima de aula inclusivo mediante la aplicación de tres fases (Gráfico 1):

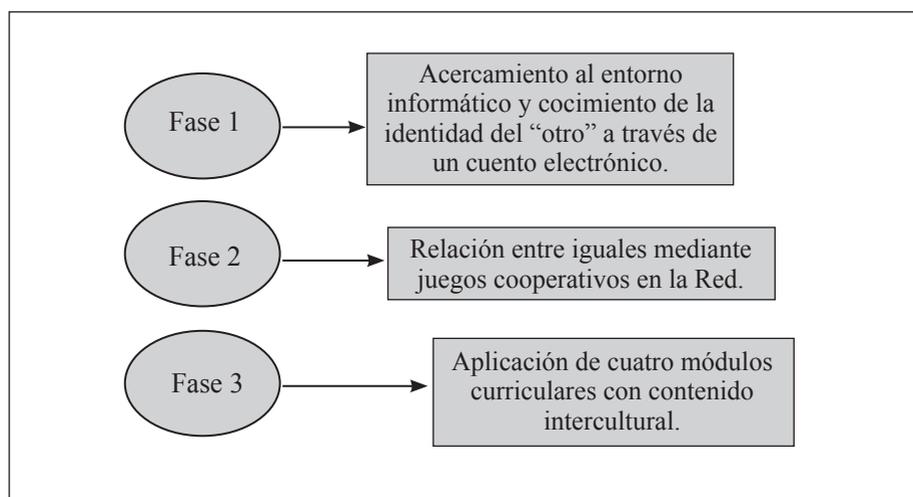


Gráfico 1. Fases de aplicación del programa

¹⁰ E-Culturas, nombre original (2002) y diseño de un proyecto investigador (2004) de Mónica Peñaherrera y Fabián Cobos. El proyecto ha subvencionado por la Consejería de la Presidencia, a través de la Agencia Andaluza de Cooperación Internacional (AAACI, Ref. AI35/2004) y ha sido premiado en la VI edición (2006) de los premios "Andalucía sobre Migraciones" en la submodalidad sensibilización y programas educativos.

Cada fase ha tenido una finalidad, pero la fase 3 es la más importante de todas ellas, ya que incluye la aplicación de cuatro módulos con diferentes contenidos interculturales e inclusivos: cultura democrática, educación ciudadana, tolerancia, derechos humanos, paz, convivencia, etnia, discapacidad, etc.

Los diferentes módulos han estado relacionados con dos áreas curriculares: conocimiento del Medio y Lengua, y tienen un carácter globalizador y transversal. El tiempo de ejecución dedicado para cada uno, ha sido de una hora y cuarenta minutos, dos días por semana. Cada módulo tuvo una duración de seis semanas.

Módulo 1	El continente americano y el continente europeo: “Un mundo para todos”
Módulo 2	“La diversidad humana”
Módulo 3	“Hacia una sociedad inclusiva e intercultural”
Módulo 4	España: Crisol de culturas

Tabla 1. Contenidos de los módulos del programa

Estos módulos han pretendido que el alumnado construya conjuntamente una cultura dinámica y abierta a partir de elementos comunes como el respeto, la igualdad, la tolerancia, la libertad, la justicia, la solidaridad y la democracia, como parte una cultura universal.

El programa fue implementado en el aula de informática del centro. Las TIC han desempeñado un papel fundamental para la aplicación del programa. Cada alumno accedía a la página web del programa con su nombre de usuario y contraseña, la misma que le daba paso a las distintas actividades y a los módulos.



Figura 2. Acceso al área de los módulos.

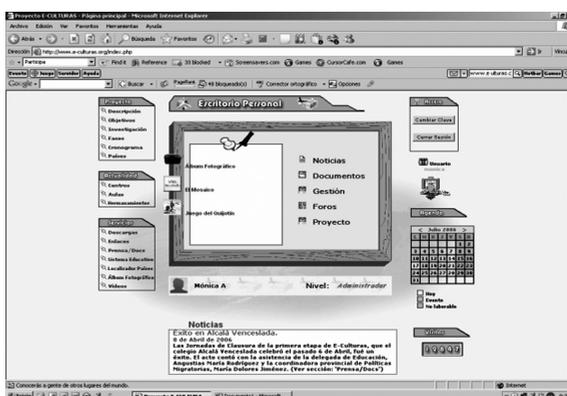


Figura 3. Escritorio del administrador visto desde un ordenador.



Foto 1. Alumnado ecuatoriano durante una videoconferencia (Santa Elena, Ecuador).



Foto 2. Alumnado español participante de la experiencia.

Las distintas actividades han tenido tanto un carácter individual como grupal.

El programa tiene la “vocación” de contemplarse como un tema transversal dentro de otras áreas de contenido curricular, desde las áreas Lengua y Conocimiento del Medio. El tiempo dedicado de cada módulo fue de una hora y cuarenta minutos, un día por semana. Cada módulo tuvo una duración de cuatro y/o cinco semanas.

Objetivo

El objetivo general de la investigación es evaluar los efectos que el Programa E-Culturas ha tenido para la mejora de un clima de aula inclusivo.

Muestra

La muestra está conformada por los alumnos que forma parte del grupo experimental: 525 sujetos, de 10 a 12 años de edad, de sexto curso de educación primaria de colegios públicos de Jaén Capital. En la composición de la muestra ha habido alumnado inmigrante, con necesidades educativas especiales y de etnia gitana.

Método

El método de la investigación fue cuasiexperimental y, en concreto, el diseño de grupo único, pretest-postest “de grupo no equivalentes”, mediante el cual hemos pretendido analizar relaciones de causalidad mediante la manipulación de la variable independiente, partiendo de un grupo ya formado de manera natural, alumnos de 6º de Educación Primaria (grupos experimentales), que se le aplicó el pretest y, posteriormente, el postest una vez finalizada la aplicación del programa.

Instrumento y procedimiento

Para nuestro estudio hemos elaborado *ad hoc* una escala sumativa, tipo Likert, “Escala de educación intercultural E-Culturas” que, en un momento inicial, estaba compuesta por 78 ítems que tras el estudio piloto se eliminaron aquellos ítems de correlación baja y negativa, quedando en su elaboración definitiva 67 ítems. El número de respuestas al ítem ha sido de cuatro, que ha ido desde “muy de acuerdo” (4) hasta “nada de acuerdo” (1).

La validez del instrumento responde a una aplicación piloto, validación por jueces y revisión bibliográfica. Por otra parte, uno de los conceptos claves de esta validez está íntimamente unido a su utilidad (Cabrera, Marín, Rodríguez y otros, 2005). ¿En qué medida los resultados obtenidos sirven para dar respuesta a sus objetivos de elaboración? Hemos visto que los resultados obtenidos permiten dar respuesta a los objetivos planteados para su elaboración, y que este hecho evidencia la validez de utilidad del mismo.

Por otro lado, hemos procedido a realizar el análisis factorial y de acuerdo con los indicadores que hemos obtenido (KMO y prueba de esfericidad de Bartlett, etc.), nos señalan que la matriz “no es definida positiva”. En consecuencia, podemos afirmar que no se dan todas las condiciones necesarias para llevar a cabo este análisis. De esta manera, hemos optado por realizar un análisis Clúster, a través de procedimiento de conglomerado jerárquico, al tratarse, en nuestro caso, de una muestra pequeña. Dicho análisis ha sido realizado mediante el programa estadístico SPSS. v.18., que nos ha permitido establecer dimensiones relacionadas con el clima de aula, la inclusión y la interculturalidad:

1. Conocimiento de sí mismo.
2. Cultura democrática.
3. Justicia social.
4. Sentido positivo de sí mismo.
5. Actitudes hacia la inmigración.
6. Educación ciudadana.

El cuestionario ha sido validado también a través del programa estadístico SPSS. v.18, obteniendo un coeficiente de fiabilidad (alfa de Cronbach) de .70.

El procedimiento que hemos seguido en la investigación se concreta en las siguientes etapas:

1ª Etapa: en esta fase recogimos información para el diseño del programa. Posteriormente se elaboró y aplicó el instrumento de evaluación. Se realizó la presentación del Programa a la Administración Pública y al profesorado del Centro. Al mismo tiempo se solicitaron los permisos pertinentes.

2ª Etapa: se realizó la capacitación del profesorado y la implementación del programa. Se llevó a cabo un seguimiento y registro de todas las incidencias.

3ª Etapa: consistió en la aplicación de los módulos, se pasó de nuevo el cuestionario y se procedió a la recogida e interpretación de los datos obtenidos. Se terminó con la elaboración de conclusiones y propuestas.

Resultados

Para el contraste de las hipótesis planteadas al inicio de la investigación hemos utilizado la *t* de Student. Es decir, el procedimiento prueba *t* para muestras relacionadas compara las medias de dos variables de un solo grupo, calcula las diferencias entre los valores de las dos variables de cada caso y contrasta si la media difiere de 0.

Utilizando un nivel de riesgo de 0.05, todas las preguntas obtuvieron una valoración significativamente mayor que el desacuerdo. Del total de 67 hipótesis podemos confirmar que se resultan significativas 43, lo que supone el 64,2%.

A continuación ofrecemos los principales resultados obtenidos en nuestra investigación, de acuerdo a las dimensiones resultantes del análisis Clúster realizado:

1. Conocimiento de sí mismo

Se ha producido cambios positivos en las variables “Confío en mis compañeros”, “Me gusta tener amigos inmigrantes”, “Cuando hay un problema trato de ayudar a resolverlo”, “Tengo buena opinión de los inmigrantes” y “Ayudo a mis compañeros inmigrantes”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejoras en las variables “Conozco por qué las personas inmigrantes abandonan sus casas para ir a otro país”, “Mis profesores piensan que soy buen estudiante”, “Hago bien los deberes escolares”, “Tengo buenas cualidades” y “Soy cariñoso con los demás”.

Por lo tanto, podemos afirmar que el programa en su dimensión “Conocimiento de sí mismo”, la mitad de las variables han producido efectos favorables en relación al grupo experimental.

Consideramos positivo que se haya producido una mejoría en el alumnado en cuanto a la opinión respecto a los inmigrantes y una actitud de solidaridad hacia ellos.

2. Cultura democrática

Se han producido cambios positivos en las variables “Acepto a los compañeros que son inmigrantes”, “Estoy satisfecho con lo que tengo”, “Me llevo bien con mis compañeros”, “Me gusta ayudar a mis compañeros”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Todos los niños tienen el derecho de satisfacer sus principales necesidades”, “Soy una persona feliz”, “Creo que me entiendo a mí mismo”, “Respeto la forma de ser de mis compañeros inmigrantes”, “Resulta difícil que los inmigrantes entren a España”.

Como valoración de esta dimensión se puede afirmar que el programa ha producido cambios positivos en el alumnado autóctono, en relación a una actitud de apertura y aceptación respecto al alumnado inmigrante. Sin embargo, el alumnado, a esta edad no tiene conocimiento acerca de las normas por la que se regulan la entrada de los inmigrantes a España.

3. Justicia social

Se han producido cambios positivos en las variables “Me gusta participar en las actividades del colegio”, “Cuando molesto a alguien procuro pedir perdón”, “Suelo caer bien a los demás”, “Separo a mis compañeros cuando discuten”, “Todos somos iguales independientemente del color de la piel”, “Todas las personas tienen los mismos derechos y deberes”, “Me encuentro muy a gusto en el colegio”, “Los inmigrantes realizan el trabajo que los españoles no quieren”, “Pienso que la naturaleza no se respeta lo suficiente”, “Los inmigrantes vienen de países más pobres que el nuestro”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “En mi colegio estudiamos otras culturas diferentes a la mía”, “Mi familia me considera algo importante”, “Si mis amigos están preocupados yo también estoy preocupado”, “Tengo buenas ideas”, “Me gusta decidir por medio del voto”.

Los resultados de la aplicación del programa ponen de manifiesto que ha habido una mejora en el alumnado con relación “al marco de convivencia”. El programa ha producido efectos positivos en cuanto al conocimiento de la situación social de los inmigrantes en España.

Se ha producido una mejora en la toma de conciencia con relación a la igualdad de todas las personas, independiente de su situación o condición.

Asimismo, se pone de relieve que la programación del centro educativo no contempla suficientes contenidos y actividades relacionados con la educación intercultural.

4. Sentido positivo de sí mismo

Se han producido cambios positivos en las variables “Me considero una persona aceptada”, “Me cuesta trabajo hablar de mis sentimientos con mis amigos”, “Estoy satisfecho con lo que hago”, “Hay cosas de mi manera de ser que no me gustan”, “Cuando pienso de manera diferente a los demás me callo”, “Los inmigrantes son mano de obra barata”, “Me cae bien toda persona que conozco”, “Me resulta difícil juntarme en mi colegio con mis compañeros inmigrantes”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Sé de que países vienen los inmigrantes”, “Me desanimo cuando algo me sale mal”, “Creo que dependo demasiado de los demás”.

En esta dimensión, consideramos que un aumento de la mejora del sentido positivo de sí mismo tiene consecuencias importantes en las relaciones con los demás, más dinámicas y reconocimiento de la identidad cultural de otros.

5. Actitudes hacia la inmigración

Se han producido cambios positivos en las variables “Me siento incómodo cuando trabajo en grupo”, “Los inmigrantes son personas peligrosas”, “Me enfado si los demás no hacen lo que yo digo”, “Me parecen graciosos los comentarios racistas”, “Me molesta cumplir las normas de clase”, “Prefiero trabajar solo antes que hacerlo en grupo”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Me gustan las peleas y las riñas”, “Tengo manía a las personas que no son como yo”, “Soy más inteligente que las personas de otras culturas”, “Cada uno debe resolver sus propios problemas”.

En el alumnado participante del programa ha habido un cambio sustancial en el sentido de una mayor pertenencia al grupo, una mejor actitud para trabajar en actividades de grupo y aceptación de las normas de grupo. Asimismo queda de manifiesto que se ha mejorado actitudes positivas hacia la inmigración en cuanto al rechazo de frases estereotipadas (me parecen gracioso los comentarios racistas) o superación de prejuicios (los inmigrantes son personas peligrosas).

6. Educación ciudadana

Se han producido cambios favorables en las variables “Pierdo mi paciencia fácilmente”, “Conozco cómo viven los inmigrantes en España”, “Conozco las culturas hispanas (ecuatorianas, colombianas, etc)”, “Digo la verdad aunque me perjudique”, “Conozco cómo se vive en los países de las personas que emigran”, “Creo que mi cultura es la mejor”.

Por el contrario, el programa no ha producido mejora en las variables “Suelo hacer siempre lo que quiero”, “Me desagrada aceptar los acuerdos por mayoría”, “Conozco los trabajos que los inmigrantes realizan en España”.

El programa ha producido efecto en cuanto al conocimiento que el alumnado autóctono tiene en relación a sus compañeros inmigrantes. El programa ha despertado interés por el conocimiento de la situación de los países de origen de los compañeros inmigrantes, así como en los aspectos sociales y culturales de esos países.

Conclusiones

Tras el análisis de los datos se pueden realizar las siguientes consideraciones a modo de conclusión:

- Consideramos que el programa ha mejorado el clima de aula, sobretodo la convivencia, las interacciones, la aceptación e integración de los componentes del grupo clase. En este sentido, los cambios han sido tanto grupales como individuales. Aunque estos cambios podrían aumentar si en el centro educativo se incluyeran programas inclusivos interculturales de manera continua y permanente.
- Una alumna de educación especial de uno de los centros, se ha integrado de forma gradual y significativa al grupo. De igual manera, ha mejorado el nivel de integración de aquellos otros alumnos que antes de la aplicación del programa aparecían más disgregados.
- Los contenidos de los módulos y su aplicación, utilizando como soporte las tecnologías, han favorecido la inclusión, la interacción e interrelación de los alumnos que pertenecen al grupo.

- El programa ha despertado mucho interés en sus destinatarios por su carácter interactivo, los propios contenidos y actividades y la forma de abordar el aprendizaje tanto a nivel metodológico como los recursos tecnológicos empleados. Tanto el profesorado del centro como los padres y madres del alumnado han manifestado su satisfacción por la aplicación de dicho programa.
- Consideramos que el conocimiento de sí mismo y de su cultura es clave a la hora de ser competente en otras culturas, lo cual derivaría en un reconocimiento de la identidad cultural de otros. Vale destacar este aspecto, ya que el alumnado ha obtenido una importante mejora del sentido positivo de sí mismo y que ésta tiene consecuencias importantes en las relaciones con los demás.
- De ahí que el alumnado presenta actitudes positivas al hecho migratorio. En este sentido, casi la totalidad de la muestra piensa que todas las personas tienen los mismos derechos con independencia de su país de origen y han demostrado una actitud más abierta, de apertura y aceptación con respecto a la diversidad cultural. De la misma manera, creemos que el programa ha permitido que el alumnado esté más “atento” a los prejuicios y esquemas mentales que den pie a actitudes poco tolerantes.
- Hay que señalar que las habilidades desarrolladas en el alumnado para actuar en contextos multiculturales, están relacionadas con un sentido de pertenencia al grupo clase. Los estudiantes parecen estar vinculados al grupo y consideran en el mismo la presencia de la diversidad (inmigración, discapacitados, etc) Estos hallazgos nos han permitido corroborar con otras investigaciones que el grupo clase funciona como más próximo a un microcosmo que posiblemente encontrarán en la sociedad, lo que facilitaría relacionarse con personas diferentes.
- Para concluir, se puede afirmar que la diversidad debe ser abordada en el aula desde edades tempranas, en torno a propuestas de educación inclusiva, incardinadas en el currículo a través de programas educativos intencionados, para favorecer la inclusión y un clima de aula positivo.

Bibliografía

- Agencia Europea para el Desarrollo de la Educación Especial (2003). <http://www.european-agency.org/>
- Bond, R., y Castagnera, E. (2006). Peer supports and Inclusive Education: an underutilized resource. *Theory into Practice*, 45 (3), 224-229.
- Cabrera, F; Marín, M. A; Rodríguez, M, y Espín, J.V. (2005). La juventud ante la ciudadanía. *Revista de Investigación Educativa*. 23 (1), 133-172.
- Gómez, J. Latorre, A. Sánchez, M. y Flecha, R. (2006): *Metodología comunicativa práctica*. Barcelona: El Roure Editorial S.A.
- Marchena, R. (2005). El ambiente en las clases de Matemáticas y la respuesta a las *diferencias* individuales. *Bordón. Sociedad española de pedagogía*, 57 (4), 197-210.
- Mena, I. y Valdés, M. (2008). Clima social escolar. Disponible en <http://es.scribd.com/doc/34025291/Clima-Social-Escolar>
- Murillo, F. J. (2000). El clima como factor de eficacia escolar. *Organización y Gestión Educativa*, 7-12.
- Oneto, F. (2003). *Criterios de intervención en las problemáticas de convivencia escolar*. En J. Ruiz, y Coquelets. (eds) *convivencia escolar y calidad de la educación*. 97-112. Santiago: Maval.
- Peñaherrera, M. y Cobos, F. (2011). Inclusión y currículo intercultural: Algunos principios guías. *Educación inclusiva*. En prensa.
- Romero Izarra, G. y Caballero, A. (2008): “Convivencia, clima de aula y filosofía para niños”. *Reifop*, 11 (3), 29-36.
- 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.