

## Reflexiones sobre la inclusión y los modelos de intervención en la escuela para el alumnado con necesidades educativas especiales.

### Reflections on inclusion and intervention models in schools for pupils with special educational needs.

Elias E. Kourkoutas

*Dpto. de Educación Primaria. Universidad de Creta. Grecia.*

Fecha de recepción 18-10-2011. Fecha de aceptación 29-11-2011.

#### Resumen.

*Todavía hoy en muchos contextos escolares los niños y niñas con discapacidad o alteraciones innatas o adquiridas encuentran notables obstáculos y riesgos en su intento de desarrollar satisfactoriamente sus capacidades personales así como para disfrutar de una adecuada integración. Este artículo presenta críticamente algunas de las principales cuestiones y desafíos que el enfoque de Educación Inclusiva plantea a los sistemas educativos contemporáneos. Partiendo del paradigma del sistema educativo griego el artículo resume los principales factores de riesgo que impiden al contexto escolar ser realmente inclusivo y ofrecer un ambiente educativo facilitador para el "alumnado vulnerable". Además, más allá de una posición estrictamente ideológica este artículo propone una síntesis de un modelo holístico de la intervención en la escuela, que tenga en cuenta la compleja realidad clínica, social y de aprendizaje de alumnado con diversos tipos de necesidades educativas especiales, a fin de facilitar su inclusión social y educativa.*

**Palabras clave:** Educación Inclusiva; Discapacidad social y de aprendizaje del alumnado ; Factores de riesgo escolar; Modelos de intervención

#### Summary.

*Even today in many school contexts, children with various forms of innate or acquired disorders/disabilities encounter significant risks and obstacles in their attempts to fulfill personal capabilities and also to be adequately included. This paper critically presents some of the main issues and challenges that the Inclusive Education approach raises for the contemporary educational system. Starting with the paradigm of the Greek educational system, it summarizes the main risk factors that prevent the school context from being inclusive and from offering a facilitating educational environment to the vulnerable children. In addition, beyond a strictly ideological position, this paper synthetically proposes a holistic model for school interventions, which would take into account the complex clinical, social, and learning realities of children with various forms of special educational needs, for the purpose of facilitating their social and educational inclusion.*

**Key words:** Inclusive education; Childhood learning and social disabilities; School risk factors; Intervention models.

## **1. Introducción: realidad actual de la educación y necesidad de estrategias eficientes de inclusión.**

En los últimos veinte años el porcentaje de estudiantes con discapacidades en los centros escolares y de su presencia en las clases ordinarias ha aumentado gradualmente. Al aumentar este porcentaje también deberían aumentar las cifras relacionadas con la Educación Especial, con los docentes de educación regular, y con los profesionales de psicología escolar preparados para facilitar servicios de integración (Department for Education and Skills, 2006; *Individuals with Disabilities Education Act* -IDEA-2006). El profesorado debería estar bien preparado para ser capaz de reconocer las características singulares de sus estudiantes. Cuando están debidamente capacitados y con el apoyo suficiente, pueden planificar e implementar con éxito programas educativos que potencian los puntos fuertes de sus estudiantes individuales, las necesidades y vulnerabilidades (Davis & Florian, 2004; Croll & Moses, 2003; Salend, 2004).

Las escuelas son importantes contextos sociales de carácter académico en el que niños y niñas, familias, educadores y miembros de la comunidad tienen la oportunidad de interactuar, intercambiar opiniones e ideas, aprender, enseñar y crecer. Las escuelas deberían ser lugares donde los niños puedan libremente jugar, aprender, realizar e interactuar de manera constructiva. Los niños y niñas deberían aprender en un entorno educativo que les permita desarrollar plenamente sus competencias socio-emocionales y académicas. Además, quienes se

encuentran en situación de riesgo -o tienen ya un diagnóstico de problemas sociales y/o emocionales- deberían tener un fácil acceso a la escuela especializada, basada en la ayuda para superar sus limitaciones internas o eventuales barreras externas (UNESCO, 2005). Los niños con dificultades que se encuentran apoyados en su entorno educativo son más propensos a interiorizar las experiencias sociales positivas, emocionales y académicas. Cuando están bien apoyados por maestros dedicados y entusiastas o por profesionales especializados y cuando el plan de estudios y actividades alternativas se presta adecuadamente este alumnado encuentran un menor riesgo significativo de desarrollar problemas de salud mental durante la adolescencia (Cullen y Fletcher-Campbell, 2000; Croll y Moses, 2003; Salend y Sylvestre, 2005).

La educación inclusiva se entiende como una escuela para todos los niños y niñas, independientemente de sus habilidades, necesidades, carencias, problemas y dificultades. Una escuela para todos y todas, que tienen igualdad de oportunidades en la enseñanza y aprendizaje, en una escuela que no estigmatice y clasifique las discapacidades, sino que recompensa el éxito y anima todos los esfuerzos (Ainscow et al., 2006; Banks et al., 2001; Booth y Ainscow, 1999; IDEA, 2006; UNESCO, 2005).

Sin embargo hoy en día, en muchos contextos escolares regulares los niños y niñas con diversas formas y grados de trastornos y discapacidad innatos o adquiridos encuentran riesgos y obstáculos significativos en sus intentos de desarrollar sus capacidades personales,

así como para ser incluidos en la escuela de manera adecuada. Algunos de ellos -por ejemplo, los estudiantes con trastornos de externalización- con su comportamiento perturbador o de oposición desafiante pueden generar una fuerte reacción negativa de sus maestros y entre sus compañeros de clase. En tales casos, estos niños se enfrentan a un riesgo adicional de ser permanentemente excluidos de los procesos sociales académicos. La exclusión en las escuelas y el abandono escolar se asocia con frecuencia a las formas graves de problemas de aprendizaje, problemas sociales, emocionales y de conducta, así como con tendencias marginales o antisociales en la adolescencia (Kauffman, 2001; Karcher, 2004; Osborne, 2004).

## **2. La inclusión y las preocupaciones contemporáneas.**

En relación con la percepción científica de la discapacidad, hay que señalar que algunos autores, décadas atrás, han desafiado la definición médica vigente hasta hace poco. La discapacidad es considerada por la mayoría de los investigadores como algo que interacciona con el entorno social, lo que significa que el contexto social y educativo adquiere una responsabilidad sobre qué es incapaz de integrar e incorporar una persona con trastornos innatos o adquiridos. Este supuesto es la base de del nuevo imperativo teórico y sociales que la inclusión de las personas y ha sido adoptado la Organización Mundial de la Salud (OMS).

El modelo de “educación inclusiva” es un proyecto educativo más amplio que el modelo promovido por la “inte-

gración escolar”: ofrece una variedad de estrategias de didácticas y psicológicas para educar de una manera equiparable a todos los niños y niñas vulnerables con discapacidad (Dyson y Howes, 2009). De hecho, el objetivo final de “educación inclusiva” es ver a todos los niños y niñas, independientemente del tipo de discapacidad (independientemente de las causas subyacentes de estas discapacidades) se integran y trabajan con todo su potencial en el sistema escolar ordinario (Farrell y Ainscow, 2002).

La defensa del modelo de “inclusión total” (*full inclusion model*) y la integración global, sin prejuicios, presupone la aceptación de una serie de principios podrían resumirse en: eliminar el sistema de educación segregada y aceptar y promover la diferencia y lo excepcional. Una escuela para todos los niños es la escuela que se adapta a sus necesidades y no al contrario; la que promueve la convivencia, la coeducación y el trabajo conjunto de los profesionales, la que reforma su legislación, planes de estudio, objetivos, recursos y métodos de enseñanza para estar en condiciones de garantizar que todo el alumnado, excepcional o no, está incluido y bien integrado en el sistema escolar ordinario. El objetivo final es, entonces, transformar la estructura y la filosofía de las escuelas y el sistema escolar para ir en contra del paradigma educativo de la “exclusión” (Ainscow et al., 2006).

Aunque muchos educadores y psicólogos están de acuerdo con los principios de la “inclusión total” reconocen cada vez más que este modelo no es una panacea. En cualquier caso, también se reconoce que son necesarias algunas

intervenciones psicosociales específicas, como la orientación tipo *counselling* o *guidance*, para el alumnado vulnerable, sus familias y el profesorado. Este enfoque no responde al modelo déficit que se centra en la medicalización de los niños con discapacidades u otro tipo de dificultades. Al contrario, este modelo de intervención está centrado en el estudiante con dificultades, en su familia y en sus profesores y trata de responder a sus necesidades sociales, emocionales y de aprendizaje así como de responder efectivamente a los retos que aparecen cada día en la realidad educativa. (Kourkoutas, 2011).

Muchos autores han criticado abiertamente el enfoque de la inclusión plena, por considerar que parece subestimar la compleja realidad educativa, clínica y social de los niños en riesgo o con diversas formas de necesidades educativas especiales (Anastasiou y Kauffman, 2011; Lindsay, 2007). Se ha dicho que la filosofía de la inclusión total sobreestima el trabajo que los profesores ordinarios deben hacer con el fin de apoyar a este alumnado. Además, el modelo de plena inclusión ha sido criticado por carecer de pruebas suficientes de su éxito, y como representante de una actitud puramente ideológica.

De manera general se podría decir que se han propuesto una serie de modelos alternativos que tratan de apoyar y facilitar la inclusión escolar de los niños con diversos trastornos / discapacidad. Uno de estos modelos que hacen hincapié en fusionar una clínica resistente y un enfoque educativo psicosocial es el Modelo Basado en la Escuela que se ha tratado de implementar y evaluar en el

contexto griego de Enseñanza Primaria (Kourkoutas, 2008). Nuestro esfuerzo se centró esencialmente en la creación de condiciones dentro de la escuela para ayudar a los niños vulnerables a distintos niveles y ámbitos, proporcionando un apoyo clínico específico al profesorado, los padres y al niño mismo. Este proyecto se basa fundamentalmente en un trabajo conjunto con el personal docente y las familias, combinando la vertiente pedagógica con otra más clínica y práctica cuando resultaba necesario (Kourkoutas y Georgiadi, 2009).

Específicamente nuestro modelo se organiza en torno a los siguientes principios, premisas y direcciones teóricas y prácticos:

- La Perspectiva de la educación inclusiva, que promueve un estilo no-médico, que tiende a no patologizar el trabajo con alumnos con dificultades, que, además, hace hincapié en la importancia de la escuela y la participación de los maestros y maestras en el proyecto de integración de estos grupos de estudiantes y la radicalización de la escuela hacia la una pedagogía más centrada en el niño y menos excluyente así como en la práctica educativa (Ainscow et al, 2006;. Hick, Kershner y Farrell, 2009; Sheridan y Gutnik, 2000; Quicke, 2008).
- Teoría de la aceptación-rechazo (familiar/interpersonal) que nos permite entender la importancia de asegurar relaciones positivas con familiares y con los compañeros y apoyar el vínculo de los niños vulnerables con sus maestros y sus escuelas (*PARTheory*, Rohner, 2010).
- Teoría ecosistémica. Los enfoques transaccionales nos permiten fomentar una perspectiva más amplia de las difi-

cultades de la infancia y las disfunciones del proceso de integración en la escuela (Ainscow et al., 2006; Atkins et al., 2001).

- Investigación empírica sobre los factores contextuales, sociales y personales que influyen en la escuela basada en la calidad de las intervenciones y en la forma de los modos de intervención.

Prácticas educativas y psicosociales para el alumnado con necesidades educativas especiales basadas en evidencias.

- Programas y prácticas educativas y psicosociales que se dirigen tanto a apoyar a los estudiantes con diversas formas de dificultades o disfunciones como a modificar la organización, la cultura y la política de la escuela hacia de estas poblaciones.

En cuanto a los principios específicos que orientan nuestro modelo de trabajo son los siguientes: a) evaluación versátil dinámica, no estigmatizante de los estudiantes vulnerables o en riesgo, centrada en las capacidades y no de manera exclusiva, en la discapacidad; b) enfoque individualizado y personalizable según las necesidades, intereses y habilidades de los estudiantes; c) fortalecimiento y la promoción de capacidades socio-emocionales mediante la introducción en las actividades curriculares de posibilidades alternativas desde el punto de vista psicológico; d) cooperar con la familia desde la perspectiva de la resistencia y las relaciones de apoyo (Atkins et al., 2001; Brehm, K. y Doll, 2009; Kourkoutas, 2008; Rhodes, 2007).

La educación es, en todos los casos, vista como fundamental para la socialización de los niños con dificultades

especiales y, como uno de los factores más importantes para la inserción laboral en la edad adulta. En este contexto, la política de educación y las oportunidades de estos niños orientadas a disfrutar no sólo de una enseñanza adaptada a sus necesidades y características sino también a participar plenamente en la vida escolar a través de desarrollos psico-específicos, facilita la socialización en la infancia y aumenta las posibilidades de integración social y profesional en la edad adulta.

### **3.- El sistema educativo griego y su política de Inclusión.**

El sistema educativo griego fue y sigue siendo de carácter centralizado (completamente controlado por el Estado), burocrático, inflexible y costoso, con una regulación excesiva, falta de continuidad y que provoca largos procedimientos (Avramidis y Kalyva, 2007; Zoniou-Sideri et al., 2010).

Este tipo de organización sistémica y la cultura educativa que se ha desarrollado durante las últimas décadas ha creado una serie de obstáculos y barreras en nuestro esfuerzo para implementar prácticas inclusivas reales y programas de apoyo en las escuelas griegas. Existen numerosas barreras y obstáculos a las que nos hemos enfrentado en nuestro intento de estudiar la realidad educativa de las escuelas griegas y de construir prácticas adecuadas para todos los estudiantes en situación de riesgo grave de exclusión debido a las dificultades, disfunciones sociales, emocionales o de aprendizaje.

Los factores negativos y los factores de riesgo que parecen impedir que las

escuelas y los equipos externos interdisciplinarios desarrollen prácticas efectivas de inclusión son los siguientes (Kourkoutas, 2010):

- Completa segregación entre los dos sistemas (especial-ordinario), sin posibilidad de cooperación.
- Falta de agencias y especialistas que supervisen los procesos de inclusión en las escuelas regulares.
- Carencia de cualquier forma de evaluación externa del trabajo realizado dentro de la escuela específica.
- Papel limitado de los orientadores de educación especial
- Disfunciones, intolerancia y los obstáculos entre el sistema burocrático y los departamentos didácticos dentro de la escuela.
- Limitado papel y participación de las familias en la escuela especial y durante el procedimiento inclusivo.
- Falta de una cultura y una mentalidad inclusiva en la educación general.
- La educación general está muy centrada en el aprendizaje.
- Hay una fuerte resistencia, una imagen negativa difícil de borrar en los docentes hacia los estudiantes con problemas complejos de resolver o con discapacidad.
- El sistema de intervención en la escuela está fuertemente basado en el Modelo Médico.

Como observación final sobre los sistemas y prácticas de educación inclusiva, en concordancia con el comentario y el análisis de la mayoría de los autores que abordan este tema, cabe decir que en Grecia hay una gran distancia entre la legislación y documentos oficiales respecto de la realidad educativa en cuanto

a inclusión se refiere (una brecha entre la retórica oficial y la práctica real). El sistema de protección y apoyo a los niños vulnerables en un país desarrollado, desde una perspectiva no médica, la adopción de una política más inclusiva puede dar lugar a la aplicación en la realidad de las prácticas inclusivas. Está claro que en sistemas de educación tradicionales, conservadores, altamente ideologizados, como es el caso de algunos países, con un fuerte desarrollo de los aspectos puramente cognitivos que enfatizan la adquisición de un solo tipo de información, es difícil el desarrollo de prácticas verdaderamente incluyentes. También se advierte que, si bien se habla, probablemente bajo la influencia de las organizaciones internacionales, teóricamente de incluir a todos en la práctica la política de integración que se lleva a cabo se basa en la categorización de los niños y en pautas correctivas más o menos psiquiátricas que desembocan en que la única solución sea medicar al sujeto.

Los estudios también muestran notables carencias en el desarrollo socioeconómico y político, de estructuras y servicios para trabajar en clave inclusiva, desde la psicología, para fomentar la capacidad de recuperación y de “*Empower*” en los niños con dificultades y sus familias (por ejemplo, la falta de estructuras políticas y la intervención temprana, etc). Mientras que existe siempre una cierta dialéctica entre los cambios sociales y políticos y en términos de representaciones y prejuicios sociales, a menudo suenan más los “de arriba hacia abajo” (las políticas, especialmente en relación con la plena inclu-

sión) en realidad los maestros siguen siendo muy reservados, y padecen angustia y dificultades para expresar la actitud a la defensiva a aceptar la realidad inclusiva (Kourkoutas, 2010; Zoniou-Sideri et al., 2006).

El proceso de implementación de un enfoque de sistemas que desarrolle una visión ecosistémica holística en los centros de integración y el logro anual de un Proyecto no es simplemente abordar la conducta de niños y niñas con dificultades, sino que se refiere a un propósito mucho más complejo: apoyar a todos el alumnado, docentes y familias a través del desarrollo personal, de planes de estudios y programas pedagógicos y socio-emocionales y fomentando el aprendizaje de comportamientos para todos (Dyson y Howes, 2009). En realidad, los principales aspectos que parece habría que evitar en las escuelas para promover realmente el bienestar del Niño y del Adolescente son los siguientes:

- Una filosofía que divide el conocimiento curricular y el aprendizaje del aprendizaje y el conocimiento.
- La marginación del desarrollo emocional y social de los niños y jóvenes, que hace que no se tengan realmente en cuenta como “objetivos claves” en la práctica escolar.
- Falta de capacitación y de apoyo a los profesores para que comprendan el significado del Niño y la conducta del adolescente.
- Un enfoque clínico educativo que enfatice la identificación de la patología y no las necesidades emocionales y de aprendizaje de los estudiantes más vulnerables.

- Una relación de estar a la defensiva y de no-colaboración con las familias.

En resumen, la escuela debe realizar transformaciones estructurales, de organización, en su dinámica cultural, relacional y en sus programas de estudio para responder a los desafíos sociales contemporáneos de tratar a niños con diversos tipos de problemas sociales, emocionales, de comportamiento o académicos y de lograr la educación inclusiva. Para ello, es necesario un enfoque de sistemas conjuntos, que aborde globalmente la situación del niño y su familia, y se centre en el profesor y sus programaciones. Las sugerencias de este artículo ofrecen un modelo de trabajo que abarca todos estos principios.

Los siguientes supuestos axiomáticos y prácticos son la base de un razonamiento basado en la escuela psicodinámica y en un programa eco-sistémico: (a) un cambio del modelo déficit hacia un modelo basado en la fuerza y el *empowerment* de los niños con discapacidad y trastornos; (b) un cambio de un enfoque centrado en el individuo a otro centrado en el contexto; (c) intervenciones a múltiples niveles: cognitivo, emocional, de comportamiento, académicos; (d) el uso ecléctico de técnicas, es decir, la integración de diversas técnicas psicosociales para tratar los problemas del niño: comportamiento, psicodinámica, psico-educativos, individuales o las técnicas de grupo; (e) la evaluación dinámica de los niños; (f) énfasis en la inclusión escolar (Kourkoutas y Raul Xavier, 2010).

Los psicólogos de la escuela que trabajan como consejeros en ella afrontan

una resistente perspectiva sistémica y psicodinámica. Tienen que desafiar la percepción estereotipada del rol del profesor y evitar que las relaciones funcionen unidireccional y asimétricamente, imponiendo su manual basado en diseños. De hecho los psicólogos escolares y los profesionales que trabajan en las escuelas también deben formarse de una manera diferente y ser capaz de desarrollar una serie de técnicas de orientación fundamental. Adaptadas de Dinkmeyer y Carlson (2006), se presentan a continuación algunas de las habilidades básicas que son necesarias para los orientadores en su trabajo para fomentar la recuperación, potenciación y la perspectiva sistémica en el contexto escolar: (a) la empatía y la comprensión de cómo los niños, padres y profesores sienten y viven situaciones críticas; (b) la capacidad de los niños para relacionarse con los adultos con un propósito; (c) capacidad para contener sus emociones negativas y proporcionarles un “ambiente de contención”; (d) sensibilidad hacia las necesidades de los niños, las familias, y el profesorado en cuanto apoyo y solución de problemas específicos; (e) capacidad de reconocer y las propias limitaciones, dificultades y resistencias respecto a los problemas del niño y la aplicación de las estrategias sugeridas; (f) la comprensión de la dinámica de grupo y su impacto en la organización escolar y, en el plano personal, de las actitudes hacia la implementación de la intervención; (g) la capacidad de establecer relaciones que se caractericen por la confianza y el respeto mutuo, reconociendo la importancia de la alianza en el asesoramiento terapéutico; (h) capacidad de

generar las condiciones necesarias y suficientes para establecer una relación de ayuda; (i) capacidad de liderazgo inspirado a varios niveles para trabajar tanto con el personal docente como con los sistemas escolares; (i.a.) capacidad para entender y tratar las cuestiones relacionadas con los sistemas educativos: conflictos entre grupos, ideas preconcebidas acerca de las dificultades de los niños, resistencia a la cooperación, etc.; (i.b.) capacidad para combinar sensibilidad a las relaciones y con seguir mostrándose firme, dinámico y con actitudes explícitas cuando sea necesario en el trabajo con todas las partes interesadas, (i.c.) visión psicodinámica de los problemas de los niños y las dificultades, “más allá de los síntomas del niño” enfoque (Kourkoutas y Raul Xavier, 2010).

#### **4. Conclusiones**

En función de los datos obtenidos en nuestro trabajo en las escuelas griegas, llegamos a la conclusión de que los programas de prevención o intervención que tratan de fomentar las competencias sociales y emocionales de los niños vulnerables y los problemas emocionales y de comportamiento de los niños en situación de riesgo deben considerar los siguientes principios (Ainscow et al., 2006; Atkins et al., 2001; Brehm and Doll, 2009; Kourkoutas y Raul Xavier, 2010; Weare y Gray, 2003):

- Las escuelas deben estar abiertas a modificaciones considerables en su filosofía organizativa y en su concepto de inclusión así como en sus teorías sobre la enseñanza y sobre los métodos didácticos, con el fin de lograr la plena inclusión de los niños con problemas de carácter excepcional.



- Apoyar y recompensar comportamientos positivos de corte social, sanitario y académico a través de acercamientos sistemáticos entre la escuela, la comunidad y la familia.

- Promover una perspectiva de resiliencia, en la que la flexibilidad y la valoración de la escuela generen formas de asesoramiento basado en la escuela y prácticas educativas que permitan a estudiantes, familias y profesorado desarrollar sus potencialidades inherentes y nuevas competencias;

- Intervenciones a medio plazo (multianuales) y pluridisciplinarias son más eficaces que un solo componente en un programa a corto plazo.

- La competencia y los esfuerzos de promoción de la salud resultan mejor si se comienzan antes de que surjan los síntomas de las conductas problemáticas y deberían continuarse hasta la adolescencia.

- La programación que tenga más elementos que impliquen al ámbito familiar, escolar y comunitario tiene más probabilidades de coronarse con éxito que las dirigidas a un único ámbito.

- El enfoque debe centrarse en el niño y no orientarse médicamente o al déficit

- En general, para mejorar los logros y la integración social de todos los grupos vulnerables o emocional y conductualmente perturbados, las siguientes estrategias identificadas por la investigación deberían estar presentes en el funcionamiento de la escuela y en el diseño de las intervenciones (Ainscow et al., 2006; Atkins et al., 2001; Kourkoutas y Raul Xavier, 2010; Lunt y Norwich, 2009):

- un cuidadoso seguimiento individualizado;

- agrupaciones flexibles;

- personalizar la prestación a las circunstancias individuales y trazar estrategias para elevar el rendimiento;

- estrategias que promuevan la colaboración entre todos los profesionales implicados;

- centrarse en el rendimiento académico, así como en los procesos sociales y emocionales de los estudiantes en situación de riesgo;

- los maestros y profesionales tienen que estar comprometidos con la ayuda y el apoyo a alumnos con dificultades (por ejemplo, que quieran “lo mejor” para todos los niños;

- promover los logros de aprendizaje y rendimiento junto con el bienestar emocional;

- promover una filosofía inclusiva en las escuelas y aulas.

En resumen, se muestra una fuerte evidencia de que las disfunciones del comportamiento, socio-emocional y el aprendizaje en niños en edad escolar son uno de los retos más persistentes y complejos que hoy en día para las familias, docentes y administraciones educativas. Las características de estas poblaciones estudiantiles constituyen un serio factor de riesgo para el desarrollo posteriores trastornos psicosociales y académicos más severo, con un enorme coste social y educativo para las familias. La inclusión escolar de niños y niñas vulnerables no se limita únicamente a las categorías tradicionales de alumnado con necesidades educativas especiales. A fin de garantizar un sistema flexible de apoyo son necesarios equipos interdisciplinarios para trabajar dentro de las aulas escolares y ayudar al profesorado y a

los estudiantes “problemáticos”, así como a las familias y al resto del personal educativo para que se puedan superar las situaciones difíciles y se creen conjuntos de prácticas adecuadas que fomenten la inclusión.

Lo más eficaz para una amplia gama de problemas de los estudiantes parecen ser las actuaciones multidisciplinares y sistémicas, orientadas a la educación, y no las intervenciones médicas o centradas en el déficit. Además, las interven-

ciones que fomentan un modelo de alianzas de trabajo entre profesorado, familias, profesionales y estudiantes parecen ser uno de los factores positivos más importantes que promueven la inclusión escolar. Los programas de intervención deberían preocuparse de modificar la cultura escolar y el *ethos* y promover una mentalidad integradora en la escuela que no se limite sólo a “corregir o reparar los déficits de los estudiantes”.

### **Referencias Bibliográficas.**

- AINSCOW, M., BOOTH, T., DYSON, A., FARRELL, P., FRANKHAM, J., GALLANNAUGH, F., HOWES, A., y MITH, R. Improving schools, developing inclusion. London: Routledge. 2006.
- ANASTASIOU, D. y KAUFFMAN, J. A Social Constructionist Approach to Disability: Implications for Special Education. *Exceptional Children*, 2009, n. 77, pp.367-384.
- ATKINS, M., ADIL, J., JACKSON M., MCKAY, M., y BELL, C.. An ecological model for school-based mental health services. 13th Annual Conference Proceedings: A System of Care for Children's Mental Health: Expanding the Research Base. Tampa: University of South Florida. 2001.
- BANKS, P., BAYNES, A., DYSON, A., KANE, J., MILLWARD, A., RIDDELL, S. y WILSON, A. Raising the Attainment of Pupils with Special Educational Needs: Report to Scottish Executive. Universities of Glasgow and Newcastle. 2001.
- BOOTH, T. y AINSCOW, M. Index for Inclusion: developing learning and participation in schools. Centre for Studies on Inclusive Education in collaboration with Centre for Educational Needs. University of Manchester and Centre for Educational Research, Canterbury Christ Church University College. 1999.
- BREHM, K. y DOLL, B. Building resilience in schools. A focus on population-based prevention. In R. W., Christner & R. B. Mennuti (Eds), *En: School-based mental health a practitioner's guide to comparative practices*, 2009, pp. 55-86. New York: Routledge.
- CREMIN, H., THOMAS, G. y VINCENT, K. Learning zones: and evaluation of three models for improving learning through teacher/teaching assistant. *Support for Learning*, 2003, n. 18 (4), pp. 154 – 161.
- CROLL, P. y MOSES, D. Special Educational Needs across Two Decades: survey evidence from two primary schools. *British Educational Research Journal*, 2003, n. 29 (5), pp. 731 – 747.

- CULLEN, M.A. y FLETCHER, F. *Alternative Curriculum Provision at Key Stage 4*. Slough: NFER. 2000.
- DANIELS, H., VISSER, J. y COLE, T. *Emotional and Behavioural Difficulties in Mainstream Schools*. London: Department for Education and Employment. 1999.
- DAVIS, P. y FLORIAN, F. *Teaching Strategies and Approaches for Pupils with Special Educational Needs: A Scoping Study Research Report 516* London: DfES. 2004.
- DEPARTMENT FOR EDUCATION AND SKILLS. *Data Collection by Type of Special Educational Need*. <http://www.dfes.gov.uk/rsgateway>. 2006.
- DIDASKALOU, E. y VLACHOU, A. *The Development Of Special-Inclusive Education In Greece: Discourses And Practices Of Inclusion And Exclusion*. Paper presented at the ECER Conference, Rethymnon, Greece, September 2004.
- DINKMEYER, D. Jr. y CARLSON, J. *Consultation: Creating school-based interventions*. New York: Routledge. 2006.
- DYSON, D. y HOWES, A. J. *Towards an interdisciplinary research agenda for inclusive education*. En: P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice* (pp. 153-164). Abingdon: Routledge. 2009.
- HICK, P., KERSHNER, R. y FARRELL, P. (Eds.). *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice*. Abingdon: Routledge. 2009.
- INDIVIDUALS WITH DISABILITIES EDUCATION ACT (IDEA). *Promoting educational excellence for all Americans. Part B Final Regulations*. U.S. Department of Education. <http://idea.ed.gov/>. 2006.
- KAUFFMAN, J. M. *Characteristics of emotional and behavioral disorders of children and youth (7th edition)*. Columbus: Merrill Prentice Hall. 2001.
- KOURKOUTAS, E. *An ecosystemic psychodynamic intervention for children with mild psychosocial problems and academic difficulties: Prospects and limits of the evaluation process*. En: C. Canali, T. Vecchiato, & J. K. Whittaker (Eds.). *Assessing the "Evidence-base of Intervention" for vulnerable children and their families*, 2008, pp. 434-438. Padua: Zancan Foundation.
- KOURKOUTAS, E. *Education inclusive dans les pays méditerranéens: Réflexions critiques sur les obstacles et les perspectives*. En: M. Carrozzino & P. Ruffinatto (Eds.) *Dignity and effective citizenship for the person with disabilities* 2010, pp. 207-233. Roma: Nuove Frontiere.
- KOURKOUTAS, E. *Key Points and Theoretical Issues Regarding the "Inclusive Approach"*, *Education Science*, [Special Issue], 2011, pp. 9-22.
- KOURKOUTAS, E. y GEORGIADI, M. (2009). *Pratiques inclusives pour des enfants à des problèmes socio-émotionnels et troubles de conduite*. En: E. Gomes & R. L. Maia (Eds.) *Special Education: From Theory to Practice*, 2009, pp. 147-158. Porto: Fernando Pessoa.
- KOURKOUTAS, E. y XAVIER RAU, M. *Counseling children at risk in a resilient contextual perspective: A paradigmatic shift of school psychologists' role in inclusive education*. *Social & Behavioral Science*, 2010, n. 5, pp.1210-1219.

- LINDSAY, G. Educational psychology and the effectiveness of inclusive education/mainstreaming. *British Journal of Educational Psychology*, 2007, n. 77, pp. 1-24
- LUNT, I., y NORWICH, B. Inclusive and effective schools: challenges and tensions. En: P. Hick, R. Kershner, & P. Farrell, (Eds.), *Psychology for Inclusive Education: New directions in theory and practice*. 2009, pp. 96-107. Abingdon: Routledge.
- QUICKE, J. Inclusion and psychological intervention in schools. A critical autoethnography. London: Spinger. 2008.
- RHODES, J. Mentoring and resilience: Building resilience in children, families and communities. [http://www.nuigalway.ie/sites/childandfamilyresearch/downloads/crfc\\_2007\\_jean\\_rhodes.pdf](http://www.nuigalway.ie/sites/childandfamilyresearch/downloads/crfc_2007_jean_rhodes.pdf). 2007.
- ROHNER, R. P. Introduction: Perceived teacher acceptance, parental acceptance, and the adjustment, achievement, and behavior of school-going youth internationally. *Cross-Cultural Research*, 2010, n. 44 (3), pp. 211-221.
- SALEND, S.J. *Creating inclusive classrooms: Effective and reflective practices for all students* (5th ed.). Columbus, OH: Pearson/Merill Prentice Hall. 2004.
- SHERIDAN, S.M. y GUTNIK, T.B. (2000). Changing the ecology of school psychology: Examining and changing our paradigm for the 21st century. *School Psychology Review*, 2000, n. 29, pp. 485-502.
- UNESCO, *Guidelines for inclusion: ensuring access to education for all*. Paris: UNESCO. 2005.
- WEARE, K. y GRAY, G. *What works in promoting children's emotional and social competence and well-being?* London: Department of Education and Skills. 2003.
- ZONIOU-SIDERI, A., DEROPOULOU-DEROU, E., KARAGIANNI, P., y SPANDAGOU, I. Inclusive discourse in Greece: strong voices, weak policies. *International Journal of Inclusive Education*, 2006, n. 10 (2-3), pp. 279-291.