

- PARRILLA, A. (2002). Acerca del origen y sentido de la educación inclusiva. *Revista de Educación*, 327, 11-30.
- PONTICELL, J. (1995). Promoting teacher professionalism through collegiality. *Journal of Staff Development*, 16 (3), 13-18.
- ROUSE, M. y BALSHAW, M. (1991). Collaborative INSET and special educational needs. En G. Upton (Ed.). *Staff training and special educational needs*. London: David Fulton Publishers, 90-101.
- SAPON-SHEVIN, M. (1999). Celebrar la diversidad, crear comunidad. En S. Stainback y W. Stainback (Eds.). *Aulas inclusivas*. Madrid: Narcea, 38-54.
- SHOWERS, B. (1990). Aiming for superior classroom instruction for all children: a comprehensive staff development model. *Remedial and special education*, 11 (3), 35-39.
- SLEE, R. (2000). Talking back to power: The politics of educational exclusion. ISEC, Manchester.
- TRIANES, M^aV. (1996). *Educación y competencia social. Un programa en el aula*. Málaga: Ediciones Aljibe.
- URBAN, S. y HAUSELT, J. (1998). *An evaluation project TIE: an innovative modelo program of inclusive education*. New Jersey: University of New Jersey.

Contribución 6: NAVEGANDO JUNTOS EN UN PROCESO FORMATIVO: LA FORMACIÓN DE PROFESIONALES DE APOYO PARA UNA ESCUELA INCLUSIVA

Virginia Pérez-Sostoa Gaztelu-Urrutia y Equipo Erratzuz⁴ (UPV/EHU)

RESUMEN

Esta comunicación aborda la construcción y el diseño de un proceso formativo dirigido a la formación de profesionales de apoyo para una escuela inclusiva. En primer lugar se presenta el proceso de reflexión seguido por el equipo de profesionales para la construcción de la propuesta. Dicha reflexión se articuló en torno a tres ejes: la concepción de los procesos de enseñanza aprendizaje; el papel otorgado a los participantes y profesores en la propuesta formativa y el contexto formativo sobre el que se articula la propuesta (una modalidad formativa no presencial desarrollada a través de un entorno virtual). En segundo lugar se presenta y analiza el diseño final de la propuesta, abordándose los aspectos organizativos, metodológicos y conceptuales que han constituido el entramado final del proyecto.

... LOS COMIENZOS

En nuestra opinión abordar una demanda de formación por parte de un equipo de profesionales conlleva un proceso de reflexión que se articula en torno a tres ejes básicos: su manera de comprender los procesos de enseñanza-aprendizaje, el papel que otorga a los participantes y a los formadores y su comprensión sobre el núcleo de la formación. Igualmente la concreción de un diseño supone manejar simultáneamente diferentes variables contextuales, personales,

4. Equipo Erratzuz: Elizalde, Luis M^a; Galarreta, Javier; Orcasitas, Jose Ramón; Martínez, Begoña; Martínez, Agurtzane; Mendizábal, Amaia; Monzón, Javier; Pérez-Sostoa Virginia.

temporales e incluso administrativas, de manera que lleguen a imbricarse coherentemente y marquen el camino hacia el objetivo pretendido.

¿Qué?, ¿a quién?, ¿para quién?, ¿cuándo?, ¿cómo?... Son por tanto algunos de los interrogantes que girando en torno al tronco común en el proceso de diseño, van a mediatizar un primer nivel de concreción, un primer boceto del proceso de enseñanza-aprendizaje a articular. De ahí que nos centremos en ellos:

- ¿Qué?: Este curso de Formación tiene por objeto la habilitación de profesionales en la especialidad de Pedagogía Terapéutica demandado por la Federación de Ikastolas.
- ¿Quién?: Tanto el diseño como su impartición se lleva a cabo por el Equipo Erraztuz (grupo de profesores del Dpto. de Didáctica y Organización Escolar de la UPV/EHU con una larga experiencia formativa en estos procesos).
- ¿Para quién?: Está dirigido a profesionales de la enseñanza que se encuentran en activo y que acceden voluntariamente a la formación.
- ¿Cuándo?: El curso, con una duración de 540 horas, se desarrolla a lo largo de tres trimestres en los que sus participantes simultanean su labor docente con la formación.
- ¿Cómo?: La impartición del curso se realiza a través del Campus Virtual de la UPV/EHU, contando con un seguimiento individualizado y diversas sesiones grupales presenciales.

... EN TORNO A LA MESA

El comienzo del diseño formativo supone situar imaginariamente tres pilares sobre la mesa del equipo que lo va a llevar a cabo: "nuestra manera de entender la formación", "nuestra comprensión del perfil del profesorado de pedagogía terapéutica –profesorado de apoyo–" y el contexto en el que esta se va a realizar. Serán estos tres pilares los que abordaremos a continuación con el objeto de poder clarificar/justificar los "por qué" y "para qué" del proceso de toma de decisiones en los diferentes aspectos y momentos del diseño.

Nuestra comprensión de la formación

Entendemos que el modelo de formación académico-profesional, basado principalmente en la transmisión del conocimiento teórico-práctico sobre el objeto de trabajo, puede mejorarse mediante la consideración de los aspectos que señalamos a continuación y que son los que guían nuestras acciones en el ámbito del desarrollo profesional del profesorado (Erraztuz 2003):

- La formación es relevante y significativa si impacta en los participantes, si consigue movilizar algunas energías de los individuos y de los grupos hacia el deseo y el empeño de la optimización de la realidad, de las prácticas sobre las que reflexionan y tratan de actuar.
- La necesidad de articular espacios de formación en los que puedan situarse en un primer plano los contextos habituales de trabajo de los participantes, entendido como espacio de trabajo que posibilite el análisis de experiencias vitales y de la práctica, de manera que pueda irse generando y aplicando el conocimiento simultáneamente en un mismo proceso.
- El análisis de la propia práctica, en la medida en que se ordena y planifica en el equipo educativo, puede devenir en investigación-acción. Teoriza la propia práctica pero no post-pone la acción, ya que la acción práctica está presente, es punto de partida y de destino inmediato de los momentos de reflexión.

- La reflexión colegiada y la puesta en marcha de ciclos de trabajo tendentes a su ajuste progresivo (mejora) en torno a la acción, y produce una situación especialmente adecuada para el desarrollo personal y profesional.
- Respecto al proceso de formación a seguir y sin que éste deba ser interpretado como una secuencia rígida, entendemos que será adecuado aquel que permita que el profesorado vaya evolucionando en su competencia profesional en los siguientes conocimientos y dominio de habilidades:
 - saber qué y cómo hay que hacer
 - saber hacer, saber hacer y decir qué, cómo y por qué se hace
 - saber contrastar con otros qué y por qué se hace
 - saber decidir con otros qué, cómo y por qué hacer
 - saber colaborar con otros haciendo algo en común.

Si los aspectos citados hacen referencia a nuestra manera de entender la formación los que señalamos a continuación intentan explicitar nuestra comprensión del perfil de profesorado de pedagogía terapéutica –profesorado de apoyo–, segundo pilar que hemos situado sobre la mesa de trabajo.

El perfil del profesorado de Apoyo

¿Quién es?... ¿cómo ha evolucionado el perfil?... ¿Cuáles son sus competencias?... A la hora de concretar cuál era el perfil del profesional que queríamos formar, no podíamos olvidar que desde la primera referencia en nuestro contexto, en el Plan de Educación Especial para el País Vasco (1982), habíamos asistido a una importante evolución conceptual y operativa de su comprensión y de su marco de trabajo (Galarreta, Martínez, Orcasitas, Pérez-Sostoa, 1999). De ahí que la formación del profesorado de apoyo, en el momento en el que surge esta demanda formativa, debiera servir para seguir rompiendo con la dicotomía imperante en los primeros años de educación integrada, con remanentes en algunas prácticas actuales, entre el especialista en educación especial y el profesorado ordinario.

Entendíamos que una manera de superar la visión de estos profesionales como pertenecientes a dos subculturas bien definidas y dueños de espacios profesionales independientes, era redefinir su rol y ajustar su gama de competencias en su formación inicial y continua. Es por ello que, buena parte del acento que tradicionalmente se ponía en la definición de las tareas del profesorado de apoyo en la intervención directa con el alumnado, en nuestra propuesta formativa se va desplazando hacia los equipos de trabajo, con el resto del profesorado.

Partíamos por tanto, de la consideración de que la tarea principal del equipo educativo, en el que se debe incluir sin duda el profesorado de apoyo, consistirá en encontrar una respuesta educativa de calidad a las distintas necesidades que manifieste el alumnado del centro. Lo que supone diseñar, desarrollar y evaluar distintas ayudas pedagógicas y servicios educativos, dibujando un continuo de oferta educativa en la que encuentren respuesta desde las necesidades más comunes a las específicas. Por eso es en este quehacer de conectar, flexibilizar, diversificar... en el que el nuevo perfil de profesorado de apoyo cobra su relevancia.

Como recurso humano, recurso cualificado del centro, el profesorado de apoyo en el marco comprensivo de atención a la diversidad y con el objetivo de caminar hacia el logro de una escuela inclusiva, habrá de trabajar de manera colaborativa, desde las necesidades del profesorado habitual del aula, facilitando el diálogo entre profesionales que con distintas responsabilidades, se encuentra comprometido en un mismo proceso de respuesta a las necesidades del alumnado –también las ordenadas como especiales–. Informando, ejemplificando, actuando con

otros, facilitando cambios en su actuación profesional que mejoren la realidad del trabajo en el aula-centro, así como avanzando hacia la comprensión común entre todos los profesionales de estos procesos y a la constatación de los mismos en los documentos del centro que permitan la reorganización y fijación de sus mejoras.

Por todo ello y aunque las funciones y las tareas del profesional de apoyo tienen una relación directa con las características específicas de cada centro, con su trayectoria y posicionamiento, con su dotación y estructuración, etc., en las que cada profesor de apoyo ha de ir haciendo su desarrollo profesional, para que todo eso fuera posible, entendíamos que la formación común de todo el profesorado de apoyo habría de servir para conseguir su mayor (que no exclusiva) cualificación en los siguientes ámbitos (Erraztuz 2003):

- Diagnóstico de la situación de las aulas, incluyendo la diversidad de ritmos, motivaciones, intereses y modos de aprender de todo el alumnado en su proceso de aprendizaje.
- Identificación de la oferta y de las necesidades educativas comunes, específicas y especiales para la acción educativa en el contexto del aula-grupo.
- Adaptación del diseño, desarrollo y evaluación del proyecto educativo del centro a los procesos de enseñanza aprendizaje que tienen lugar en la realidad educativa del aula, diversificando las situaciones de aprendizaje que permitan dar una respuesta de calidad a la diversidad de necesidades diagnosticadas.
- Adaptación de la organización escolar ordinaria de manera que se facilite el acceso al currículo de todo el alumnado y el trabajo en equipo del profesorado
- Planificación del seguimiento y la evaluación en equipo de acciones dirigidas a la mejora de la enseñanza, facilitando la reflexión sistemática y explicitada.

Contexto formativo

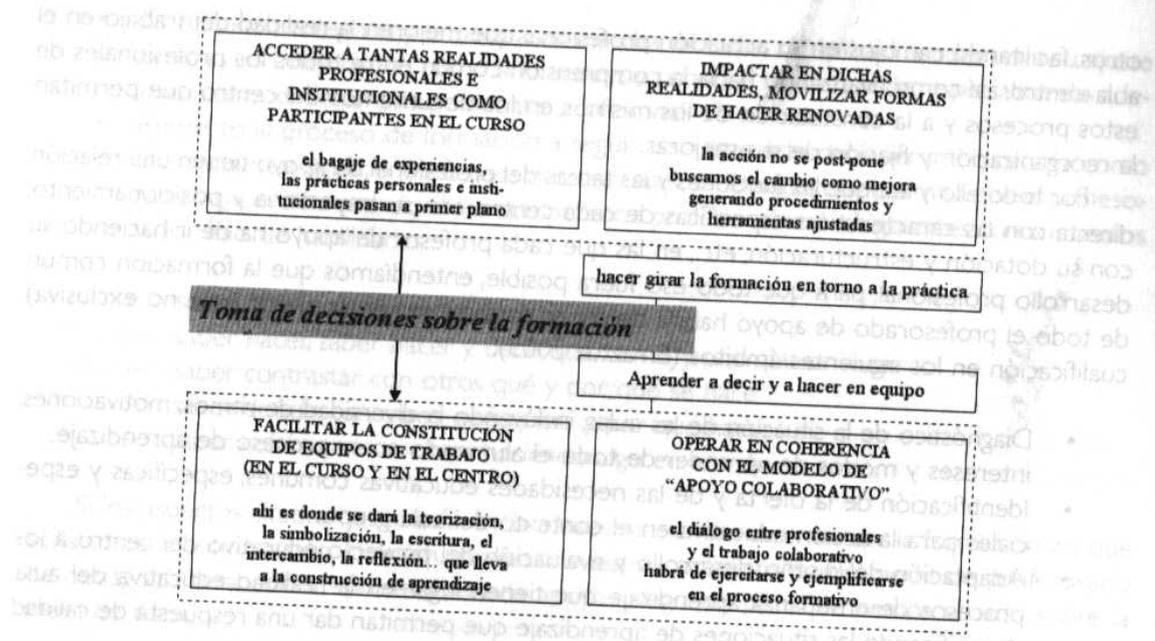
El tercer pilar sobre el que se asienta el diseño formativo tal y como lo hemos señalado anteriormente hace referencia al contexto.

Es por ello que, en nuestra mesa de trabajo sobre el diseño de la formación, debíamos encontrar "la fórmula didáctica" que hiciera posible ser coherentes con nuestra manera de entender la formación, nuestra percepción del perfil de profesorado de apoyo y el hecho de que la modalidad formativa sobre la que se iba a desarrollar fuera un curso de formación no presencial con profesorado que a su vez trabajaba en diferentes centros y que el medio de formación fuera un entorno virtual.

Con relación al medio, el reto que nos planteábamos no se encontraba en diseñar cursos tradicionales en formatos virtuales, sino en adaptar las posibilidades que ofrece este nuevo contexto en la búsqueda de nuevas concepciones de construcción de conocimientos. Pues sabemos que la formación permanente, el perfeccionamiento, la formación de post-grado... pueden ser campos con un gran desarrollo potencial en ese espacio virtual.

Considerando estos aspectos, en el siguiente cuadro pueden verse los retos/objetivos planteados en el curso, desde la perspectiva del equipo de formación. En torno a ellos articulamos el proceso de toma de decisiones con relación al diseño, a su desarrollo e implementación (ver gráfico página siguiente).

Desde nuestro punto de vista se trataba de facilitar y organizar una "doble pertenencia" en los participantes. De una parte responsabilizándose de analizar, reflexionar, poner palabras a sus comprometidas prácticas profesionales en un equipo constituido por varios profesionales-alumnos, y de otra, comprometiéndose con los profesionales de su Centro en hacer intentos de mejorar su realidad profesional al hilo de su pertenencia a dicho equipo. De este modo la formación actuaba como punto de apoyo de las transformaciones.



Teniendo en cuenta este mecanismo abordamos a continuación el diseño concreto del curso.

...DE LOS PREVIOS A LA ACCIÓN: EL DISEÑO SOBRE LA MESA

Con el fin de poder comprender la dinámica de trabajo propuesta en el curso de formación abordaremos en un primer momento algunos aspectos referidos a su dinámica organizativa que permitan una mejor comprensión del desarrollo de los módulos que lo componen.

Organización de los grupos y plataformas de trabajo

Considerando que las propuestas de trabajo a lo largo del curso tratan de ejemplificar en el proceso de formación lo que puede ser habitual en el trabajo profesional, el modelo de trabajo se convierte en uno de los ejes de contenido formativo tanto en la dinámica de los grupos humanos, como en la secuencia de trabajo. Por ello, organizativamente, para poder hacer realidad la propuesta, utilizamos las siguientes estructuras:

Grupo seminario: conformado por 10 personas y dos coordinadores (miembros del equipo). Es el eje de la articulación y ordenación de las secuencias de trabajo.

Pareja-espejo: representa el trabajo y la comunicación entre iguales en un centro, ensayando "virtualmente" la colaboración profesional. El espejo realiza el seguimiento/constraste/devolución continuo del trabajo de su pareja. Permite poder compartir las situaciones individuales, que además de ser de gran utilidad personal, facilitan el trabajo profesional, ya que no solo aprendemos a comprender y actuar sobre nuestra realidad, sino a acercarnos e intervenir en la de otros a partir de sus informaciones. Esta destreza será muy importante para el desarrollo de tareas "diferidas" en espacio-tiempo.

Los coordinadores: Cada grupo cuenta con dos miembros del equipo de formación que acompañan, orientan, pautan, ordenan la secuencia de trabajo y las intervenciones a través del medio y en las sesiones presenciales.

Módulos de trabajo

El curso de formación se articula en torno a un módulo 0 introductorio y tres módulos posteriores. El módulo introductorio tiene una doble finalidad, por un lado, que el grupo y los coordinadores se familiaricen con el manejo del ordenador, del programa del curso diseñado dentro de la red de la UPV/EHU y de Internet y por otro, que sirva como espacio de encuentro, de presentación y de contextualización de los diferentes Centros de origen de los participantes.

Los tres módulos siguientes quedan reflejados en el siguiente cuadro:

	Modulo I	Modulo II	Modulo III	
	Trabajo Individual	Trabajo con Tutor/a	Trabajo en Equipo Ciclo	
	Individual La respuesta a las necesidades educativas en EL MARCO COMPRENSIVO DE LA DIVERSIDAD	La respuesta a las necesidades educativas MEJORANDO EL TRABAJO EN EL AULA	El perfil del Prof de Pedagogía Terapéutica en su contexto de trabajo CENTRO junto a sus compañeros	
	Pareja-Espejo			
	Grupo Pequeño Marco conceptual y normativo, situación de la respuesta en MI centro	Del trabajo con un alumno nes al trabajo colaborativo con un tutor/a EN EL AULA	Del apoyo a un prof. al apoyo colaborativo con un EQUIPO docente en el marco de un Plan de apoyo en el Centro	
Presencial	Grupo Grande			
	Documentación	Diario Matriz Analisis	H. de planificación y seguimiento	Plan de Centro
				Centro

En el esquema previo podemos ver de una manera global la estructura del curso. Para su mejor comprensión hemos señalado en cada uno de los módulos en primer lugar con quién / quienes se aborda el trabajo. Posteriormente el objetivo del módulo, la síntesis del núcleo de trabajo a abordar (contenido) y los soportes y herramientas utilizados. Además, podemos ver las estructuras organizativas del grupo (en negrilla) a lo largo de cada módulo.

EL CIRCUITO DE TRABAJO

Sin pretender mostrar de una manera exhaustiva cada uno de los módulos que conforman la propuesta formativa, vamos a tratar de dibujar justificadamente la secuencia de trabajo propuesta.

Análisis del contexto: Señalábamos anteriormente que el marco de referencia del profesorado de apoyo es su centro. Por ello y con el objeto de hacer explícita de manera ordenada esa realidad dentro de un marco comprensivo común para el grupo, en el primer módulo analizamos y reflexionamos sobre el nuevo marco comprensivo de respuesta a la diversidad del alumnado e inferimos sus implicaciones prácticas. El análisis a su vez del marco legislativo nos posibilita analizar posteriormente "la respuesta a la diversidad en nuestro centro" cotejándola con los marcos anteriores. Al finalizar el módulo cada uno de los participantes tendrá una visión ordenada de la articulación de la respuesta a la diversidad en su centro como un continuo de las más ordinarias a las más específicas; de los documentos en los que se hace explícita y de aquellas, no menos importantes, que aun no estando recogidas son comunes en la dinámica de las aulas. Esta visión de globalidad posibilita realizar una primera propuesta de mejora del trabajo de apoyo en el centro acorde al marco comprensivo utilizado.

La secuencia de trabajo se ordena en diferentes tramos en los que el análisis de la realidad es contrastado con la pareja espejo y acompañado en todo momento por los tutores. Al final

del módulo se presentan a todo el grupo las propuestas de mejora para su análisis y discusión en equipo.

DÓNDE, CÓMO Y CON QUIÉN TRABAJAMOS

Los módulos II y III del curso contextualizan el trabajo del profesorado de apoyo en sus espacios habituales de intervención. En el marco del aula ordinaria con el profesorado en el II módulo y en los equipos de centro en el III.

La dinámica de trabajo en ambos módulos sigue un esquema de acción común, las estructuras de trabajo se mantienen y lo que se modifican son las herramientas utilizadas. El modelo de trabajo se convierte en uno de los ejes de contenido formativo, en la dinámica de los grupos humanos y en la secuencia de trabajo. El contraste con la pareja-espejo y el grupo posibilita incorporar nuevos elementos a la acción profesional. Ensayamos la intercomunicación entre iguales como procedimientos habituales en el diseño, análisis y mejora de nuestro trabajo.

Navegamos por nuestra práctica y para ello es necesario reconocer y dar valor a lo que hacemos cotidianamente. Esta acción-trabajo que es nuestra realidad profesional, una vez simbolizada, pensada (reflexionada) y comprendida, nos permite fijar nuestra posición. El proceso de hacernos conscientes en nuestra acción, reajustándola cuando lo consideremos necesario, y mostrando nuestra manera de comprenderla.

Esquemáticamente el proceso a seguir en ambos módulos responde a la espiral del proceso de investigación-acción lo que en nuestro caso se concretaría de la siguiente manera:

- *Análisis del contexto para la detección de necesidades*
 - comunicación con la pareja y coordinadores presentación al grupo-seminario
- *Planificación consensuada con profesionales de SU centro de un acción de mejora (Plan I)*
 - comunicación con la pareja, grupo-seminario y coordinadores
- *Puesta en marcha y seguimiento*
 - utilización de herramienta para el seguimiento
 - comunicación con la pareja grupo-seminario y coordinadores
- *Evaluación de la acción*
 - utilización de herramienta para la evaluación
 - comunicación con la pareja grupo seminario y coordinadores
- *Plan2 emergente de mejora*
- ...

EL TRABAJO CON EL TUTOR

La propuesta teórico práctica del II módulo ubica el trabajo del apoyo desde la intervención con tutores y con grupos de alumnos en Aula, señalando la importancia del grupo como contexto de abordaje de las necesidades y reforzando la cultura de colaboración sobre la base del trabajo cotidiano como sistema de mejora de las instituciones a las que pertenecemos. Para ello los diferentes participantes han de llegar a un acuerdo de trabajo en común con un tutor o profesor/a de su centro.

A lo largo del módulo se toma como eje de apoyo la adaptación del Programa del aula para dar respuesta a todo el alumnado, ejemplificando cómo puede ser el proceso de colaboración del profesorado de apoyo y el tutor de un grupo. Entendemos la programación como el proceso de toma de decisiones curriculares adaptado al contexto concreto en el que se interviene.

El módulo demanda la realización de tareas que ofrecen una plataforma para la mejora consciente del trabajo, y asienta a su vez algunas de las habilidades profesionales necesarias de planificación, intervención y evaluación del trabajo educativo en el aula. Vamos por tanto a trabajar en la construcción y ajuste de Planes de acción (consensuados) que responden a necesidades identificadas en el proceso. La construcción de teoría se desarrolla al hilo de la práctica, elaborando y presentado a modo de discurso la acción práctica-profesional entendiendo que hablar de la práctica no se limita a la acción puntual, sino a aquellos aspectos que influyen en ella haciéndonos conscientes de las teorías que la justifican.

Utilizaremos diferentes herramientas de trabajo: en la primera fase un Guión-ficha de análisis de la acción para la realización del Plan de Trabajo (I) y en una segunda fase el Diario y una Matriz de análisis (en la que fija su red conceptual) como herramientas de seguimiento y análisis de los Planes de Trabajo y de las propuestas de mejora.

EL TRABAJO EN LOS EQUIPOS DEL CENTRO

En el módulo III, entendiendo que la función básica del profesorado de Apoyo en el Centro, es colaborar con todo el profesorado en los procesos de adaptación del currículo en los diferentes niveles de concreción (aula-ciclo-etapa) y fases de desarrollo (planificación, implementación-seguimiento, evaluación), proponemos el análisis y mejora de la intervención (directa o indirecta) del profesorado de pedagogía terapéutica en las diferentes estructuras organizativas del Centro, que tienen competencia en la adaptación y gestión del currículo. Tomando como marco de actuación conjunta el diseño de un Plan de Apoyo para atender la diversidad de necesidades de todo el alumnado del Centro entre todos.

En el diseño del módulo hemos considerado tres aspectos básicos:

En primer lugar la relevancia del contexto organizativo en el contexto de trabajo del profesorado de Apoyo al considerar que tiene especial relevancia en la gestión de una escuela de calidad. Lo consideramos en un triple sentido:

- La organización del centro docente es el marco en el que se va a producir el hecho educativo.
- La misma organización es un agente educativo (también para los profesionales que trabajan en su seno).
- La organización también aprende. Cada Centro es una entidad con capacidad de aprendizaje, de transformarse adecuadamente, para ajustarse permanentemente a las nuevas necesidades, a las nuevas demandas, a las nuevas coyunturas.

En segundo lugar, como ocurría en los módulos anteriores, la necesidad de articular la formación en torno a la propia práctica (cada participante ha de afrontar como aprendiz el reto de cambiar sus propias "rutinas" de trabajo profesional).

Y en tercer lugar, hacer la formación junto al equipo de referencia, procurando por un lado, que cada participante se ubique en un equipo con el que poder colaborar estrechamente en la realización de las tareas encontrándose de ese modo con las vicisitudes reales de los ensayos de evaluación y mejora a emprender y, por otro que el formato de la formación sitúe a todo el grupo en la necesidad de ejercitarse en las mismas habilidades y destrezas que quiere promover. En la confianza de que se producirá transferencia de lo aprendido en las situaciones generadas en el programa de formación a las situaciones prácticas.

En este módulo se contemplan dos fases:

Una primera sobre la intervención del PT en grupos de trabajo del Centro, en la que se ensaya el proceso de apoyo aprendido desde el aula en el contexto espacio-temporal de un

grupo concreto de profesionales (profesores de etapa, ciclo, nivel...) con el objeto de diseñar, desarrollar y evaluar un Plan de intervención en equipo. Esta fase contiene dos momentos de trabajo. Uno primero de diseño en una Herramienta-guía del Plan de intervención en el Equipo y uno segundo posterior de seguimiento del trabajo en la intervención. Se mantiene la estructura de grupo-seminario, coordinadores y pareja-espejo.

La segunda fase, conectándose con el módulo, cerraría el curso de Formación. Tomando como referencia el trabajo de análisis de la realidad de nuestro centro realizado en el módulo y una vez realizado el recorrido por el aula y los equipos de centro con el soporte de los trabajado-aprendido hasta ahora, prevé la elaboración de un Plan de Apoyo en el Centro en el que se contemple la gestión, seguimiento y evaluación del mismo.

Por último y con relación a la evaluación del alumnado participante en el curso y la del modelo formativo propuesto, podemos señalar la satisfacción de haber contado con la valoración muy positiva de las dos generaciones de profesionales que a través de este proceso consiguieron su habilitación como profesorado de Pedagogía Terapéutica. Y la que para nosotros es más importante la de saber que a través de este modelo, desde las primeras sesiones de formación, estos profesionales pudieron ir modificando su manera de actuar e impactar en el centro, iniciándose con ello un proceso de mejora en la dirección de una escuela más inclusiva tal y como nos proponíamos.

BIBLIOGRAFÍA

- EQUIPO ERRAZTUZ (2003): Cambiando la comprensión y la práctica del profesorado de apoyo: Una experiencia formativa a través de un medio virtual, en *VVAA: XX Jornades D' universitat i Educació Especial, Barcelona*. En prensa.
- GALARRETA, J. MARTÍNEZ, B.; ORCASITAS, J.R.; PÉREZ-SOSTOA, V. (1999): *La formación de profesionales de apoyo al sistema educativo: perfiles y servicios*. Donostia: Erein.
- MARTÍNEZ, B. (2002): La educación en la diversidad en los albores del siglo XXI en, Forteza, D. y M.R. Rosselló (eds): *Educación, diversidad y calidad de vida*. Palma de Mallorca: Universitat de les Illes Balears.
- ORCASITAS, J.R.; MENDIZÁBAL, A.; ELIZALDE, L.M. y MONZÓN, J. (1999): "Eskola ikasle egokitua" y "L'ècole adaptée aux élèves", en M. Artetxe (coord.): *Aniztasunaren Pedagogía. Pedagogía Diferenciée.*, Lankorpe: Miaritze, pp. 20-41 y 140-158.