



O DESENVOLVEMENTO PROFESIONAL DOS PROFESORES: A EXPERIENCIA «IT-INSET GALICIA»

Lourdes Montero
José Manuel Vez

O xermolo das nosas motivacións na presentación desta experiencia non está tanto na divulgación dun modelo que coimplica a formación inicial e a formación continuada, tomando como base de operacións o propio centro escolar (un modelo que, por outra banda, ten sido xa obxecto de divulgación a través de diferentes publicacións(1)), senón máis ben na análise reflexiva que, con carácter retrospectivo, pensamos que sería interesante facer como unha forma de contribución máis ao espallamento do potencial intrínseco do propio modelo IT-INSET nun momento no que o desenvolvemento profesional do profesorado cobra vixencia no marco da actual preocupación pola calidade da formación e a calidade do exercicio docente.

Xa que logo, tentaremos centrar o presente traballo de reflexión retrospectiva arredor daqueles eixos que, no conxunto dunha experiencia formativa vivida hai xa algún tempo, seguen a iluminar e dar sentido ás nosas tarefas e inxerencias profesionais como profesores universitarios: a) A identificación de elementos e indicadores de crecemento profesional, considerando a profesionalización dos profesores como a capacidade de cambio e innovación diante das *sorpresas* (2) que a cotío nos presenta a práctica de aula en particular e, en xeral, a implementación da propia cultura académica; b) a análise e avaliación da experiencia «IT-INSET GALICIA» dende as súas evidencias e potenciais indicios para o desenvolvemento profesional de tutores universitarios; c) o posible valor dunha experiencia de primeira man —obtida por medio do traballo colaborativo con estudantes de Maxis-terio e profesores de EXB— para a planificación de novas liñas de investigación-acción

(1) Cfr. os traballos que, sobre o modelo IT-INSET e a experiencia “IT-INSET Galicia”, figuran relacionados na bibliografía.

(2) Empregamos o termo “sorpresas” no sentido singular que Schön lle proporciona á hora de se referir aos resultados inesperados que nos depara a práctica profesional favorecendo a reflexión na acción. Cfr., ao respecto, a cita bibliográfica sobre este autor, especialmente as páxinas 36-45.

que favorezan pautas de profesionalización no profesorado universitario implicado na formación de profesores e profesoras dos diferentes niveis educativos.

AUTOAVALIACION PROFESIONAL E DESENVOLVEMENTO DO PROFESORADO.

Compartir a preocupación pola calidade da educación que ten lugar nos nosos centros escolares significa, en grande medida, interesarse pola cualificación profesional do seu profesorado. Non é de recibo pensar que podemos mellorar as escolas e incidir nun cambio cualitativo na súa práctica cotiá sen impulsar, en simultáneo, un esforzo decisivo na dirección de comprender moito mellor como afectan os cambios á profesión docente, como se adquire o coñecemento profesional e cales son as características que o definen. Neste sentido, é doado observar nas tendencias actuais da investigación educativa sobre a formación do profesorado unha atención singular cara a indagación de como os profesores e profesoras aprenden a ensinar e de cales son as características do seu desenvolvemento profesional. A consecución deste obxectivo sen dúbida reforzará nos vindeiros anos as liñas de actuación na formación do profesorado (inicial e continuada) dende posicións de maior fundamentación (Montero, 1992).

Diferentes informes de investigación europeos e americanos teñen posto de manifesto ultimamente a crecente insatisfacción percibida arredor dos actuais planos de formación inicial e continuada en diversos países. Aínda así, as súas propostas de reforma semellan estar máis en consonancia con recomendacións de tipo cuantitativo que de carácter cualitativo. Insisten en aspectos referidos a unha maior selección inicial, extensión do periodo de formación inicial, aumento dos créditos adicados ás prácticas escolares, ampliación das ofertas na formación continuada, etc., se ben esquecen aquel outros aspectos que teñen que ver coa adquisición dunha base de coñecementos propia do proceso de se converter en profesor/a (Escudero, 1992).

Como ten sinalado Calderhead (1988a, 1990), o problema radica en ter ou non ter á nosa disposición unha base conceptual sobre a que poidamos fundamentar as nosas políticas de reforma. Dende este punto de vista, unha solución alternativa a esta problemática pasaría por unha comprensión máis axustada de cal é o xeito ou xeitos polos que os profesores e profesoras aprenden a ensinar ou, dito doutro modo, por unha comprensión máis fonda das características do coñecemento profesional do profesorado e a súa relación coa práctica de aula. De aí a necesidade de investigacións e experiencias que nos proporcionen un maior nivel de información acerca das aprendizaxes profesionais do profesorado; unha información que nos serviría para consolidar máis e mellor os fundamentos dos que partir á hora de afrontar decisións organizativas e curriculares sobre a formación do profesorado. Claro que, ao mesmo tempo, isto levaríanos a tomas de decisión menos dependentes do pensamento e crenzas tradicionais e estandarizadas, da experiencia non avaliada, de puntos de vista ocasionais e de influencias externas e afastadas da nosa realidade sociocultural e educativa. En definitiva, un camiño aberto para contribuír decisivamente, e dun xeito realista, a unha relación máis estreita entre os mundos da teoría e a práctica (Cfr. Calderhead, 1988a, 1988b, 1990; Doyle, 1985; Smyth, 1987; Zeichner e Gore, 1990). Neste sentido, continuamos a traballar na nosa Universidade en investigacións dirixidas cara a indagación das características específicas dos procesos formativos no marco da formación inicial, o

mesmo que con profesorado principiante, xunto á profundización do papel que o coñecemento do contido ten no desenvolvemento profesional de profesores e profesoras en exercicio.

Na nosa opinión, afrontar cada unha destas cuestións significa entrar a fondo no concepto de *coñecemento práctico*. Analizar o coñecemento práctico dos profesores/as supón, entre outras cousas, asumir o valor da práctica profesional coa finalidade de dispor dunha visión de gran angular respecto da preocupación por un ensino mellor. E significa, tamén, asumir o potencial dunhas *ensinanzas reflexivas* en termos dunha valoración crítica do noso propio estilo de ensinanza en función e á vista daquelas oportunidades que temos para analizar a nosa práctica, comprender a súa relevancia, e poñer en cuestionamento o noso xeito de ensinar, mesmo considerando direccións alternativas no marco teórico no que se inscribe.

Claro que cando todo isto se fai dun modo colaborativo, do xeito que pasamos a describir no seguinte apartado, é posible comezar a falar —con máis propiedade— de *autoavaliación* e de *desenvolvemento profesional*.

A EXPERIENCIA «IT-INSET GALICIA».

Como é ben coñecido, o proxecto IT-INSET(3) ten a súa orixe na Open University de Gran Bretaña no ano 1978 e foi inicialmente concebido para establecer e avaliar un modelo experimental de coimplicación dos procesos de formación inicial e continuada dos profesores e profesoras de ensinanzas non universitarias. O proxecto, que na pasada década foi experimentado por un considerable número de universidades británicas e doutros países europeos, contempla cunha énfase especial os aspectos da autoavaliación profesional e do desenvolvemento por medio da pertenza a un equipo que traballa colaborativamente nas aulas durante un periodo de tempo determinado. Existe unha certa diversidade na implementación do modelo IT-INSET nunhas e noutras universidades así como diferentes modos respecto da súa organización na práctica, se ben hai un feito común a todos eles que o caracteriza e singulariza: a revisión crítica das distintas tendencias dominantes que, separadamente, configuran os planos de actuación na formación inicial do profesorado e na formación permanente do profesorado en exercicio.

No contexto do crecente interese das administracións educativas españolas pola formación continuada, un grupo de colegas da Universidade de Santiago de Compostela decidimos afrontar os retos que se derivaban dunha percepción que hai tempo que estabamos a compartir: a necesidade de tender unha ponte entre a discontinuidade organizativa dos compoñentes constitutivos da formación inicial e a formación en exercicio do profesorado en Galicia. Así, unha vez constituído o equipo nuclear do Proxecto, desenvolvidas as liñas do convenio entre a Universidade e a Consellería de Educación, realizadas as tarefas de consulta, observación e análise do modelo nas súas propias fontes de aplicación, estivemos en condicións de planificar un esquema de traballo que, sen afastarse dos grandes epígrafes do modelo xeral, fose contextualizable na realidade que configuraba o noso marco de indagación.

(3) IT-INSET é o acrónimo inglés para *formación inicial* (Initial Training) e *formación en exercicio* (In-service Education and Training).

O primeiro paso tivo que ver coa consideración de que os profesores/as tutores/as das institucións de formación e os estudantes que se preparan para seren profesores teñen un papel que xogar na formación continuada na mesma medida na que o profesorado en exercicio ten un importante papel que desempeñar na formación inicial. E sobre estas bases e sobre o favorecemento dunha maior cooperación entre os centros escolares e a Universidade naceu o xermolo do proxecto «IT-INSET GALICIA» a desenvolver ao longo do curso 1989-90. (Cfr. Montero et al.1990a, 1990b, 1990c)

Un segundo paso (sempre necesario para un axeitado desenvolvemento deste tipo de modelos) tivo que ver coa colaboración institucional da administración educativa galega. O feito de situarnos no contexto dunha reforma educativa non só de tipo estrutural senón fundamentalmente curricular permitíanos que algunhas das súas propostas máis reveladoras como, por exemplo, as de:

- Proporcionar unha estrutura permanente que facilite o apoio continuado ao desenvolvemento profesional do profesorado.
- Enclavar as actividades de formación na análise da práctica de ensinanza.
- Centrar as actividades de formación no centro escolar (como núcleo básico da educación), o contexto natural no que xurden os problemas do ensino en no que se produce a verdadeira colaboración entre os profesores (optando así por un enfoque de formación centrada na escola).
- Promover as actividades de perfeccionamento considerando a necesidade de favorecer diferentes estratexias formativas que impliquen a grupos heteroxéneos de profesores/as preocupados pola mellora e implementación dos aspectos profesionalizadores da educación.

se correlacionasen con aquelas tendencias que tiñamos detectado en termos da necesaria relación entre os procesos de formación inicial e de formación en exercicio. E a partir desta correlación estivemos en disposición de formular os obxectivos específicos que formarían parte da proposta de colaboración institucional solicitada á Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. En resumo, os seguintes:

- Xerar unha rede galega de axentes formativos.
- Detectar as necesidades formativas do profesorado en exercicio, a partir dunha primeira experiencia IT-INSET (plan piloto para profesores/as de Inglés).
- Diseñar un plan rigoroso de avaliación e seguimento que permitise, no seu caso, facer estensivos os beneficios da experiencia (na súa experimentación piloto para *Lingua Inglesa*) para outras áreas curriculares.
- Facilitar o desenvolvemento dun enfoque epistemolóxico da relación teoría/práctica na formación do profesorado.
- Contribuír a unha transformación permanente dos currícula de formación inicial e continuada do profesorado de ensino básico e ensinanzas medias.
- Facilitar oportunidades para que os futuros profesores/as, o profesorado en exercicio e o profesorado universitario traballasen colaborativamente na construción da súa competencia profesional.

O terceiro paso tivo que ver coa consecución destes obxectivos por medio da consolidación de sete equipos, cada un deles configurado por tres estudantes de Maxisterio ou tres estudantes do CAP, un tutor/a da Universidade e un profesor/a de EXB ou Bacharelato. Cada un dos equipos traballaría conxuntamente na aula durante media xornada semanal, ao longo do segundo trimestre do curso 1989-90, desenvolvendo un aspecto do programa da materia (Lingua Inglesa) nos respectivos cursos da experiencia.(4)

Logo dun periodo de reflexión sobre o traballo e preparación dos equipos (¿Como imos a desenvolver o programa no seu conxunto?, ¿como daremos conta dos procesos de aprendizaxe dos alumnos?, ¿como teremos garantías de que os roles a desempeñar na aula por cada membro do equipo serán efectivamente rotatorios?, ¿a que estratexias imos recorrer coa finalidade de facilitar a discusión e reflexión nas fases de análise e de valoración —un compoñente esencial do modelo?) estruturamos o esquema de desenvolvemento para cada sesión tendo moi en conta a necesidade de acomodar, en cada centro escolar, as tres sesións (planificación, execución e reflexión) de traballo conxunto dos equipos. Como se indica no devandito traballo de Pernas (1991), cada un dos equipos mantivo rexistros en audio de todas as súas sesións e unha parte delas en video. Asemade, cada un dos membros do conxunto dos equipos elaboramos un diario como parte da nosa capacidade individual para analizar o que facían e aprendían os alumnos/as en cada sesión, a nosa capacidade para empregar a reflexión sobre esta información nas nosas tarefas académicas ordinarias e como membros dun equipo IT-INSET, como capacidade para reflexionar acerca da nosa propia aprendizaxe e, naturalmente, como evidencia da nosa comprensión acerca dos diferentes modos nos que a teoría informa a práctica. De feito, dende o mesmo comezo do Proxecto, estabamos buscando síntomas e evidencias do noso *desenvolvemento profesional* a través desta experiencia.

O derradeiro paso da experimentación do Proxecto céntrase na súa avaliación, interna e externa. O proceso tivo como base o estudo e valoración dos datos recabados polos instrumentos aplicados nunha avaliación de proceso (cara a metade da experimentación) e que, basicamente, seguiron o formulario empregado polo Centre for Evaluation and Development in Teacher Education da Universidade de Leicester (GB) que tenta medir o grao de consecución dos seguintes principios por parte de cada participante na experiencia IT-INSET:

- a) Análise da práctica.
- b) Aplicación da teoría.
- c) Avaliación do curriculum.
- d) Desenvolvemento do curriculum.
- e) Traballo en equipo.

A avaliación final de resultados tentou, a nivel interno, proporcionar un conxunto de datos e valoracións sobre a consecución dos diferentes aspectos do conxunto do proceso, seguindo o modelo CIPP (Context, Input, Process, Product) de Stufflebeam e, asemade,

(4) As circunstancias que rodearon a implementación da experiencia figuran rigorosamente descritas na publicación de E. Pernas que se cita na bibliografía. Obviaremos, xa que logo, estes datos e remitímonos á devandita publicación, e ao noso propio *Informe*, para unha maior contextualización e un singular coñecemento do Proxecto.

garantir dende unha fonte externa de análise (o encargo foi realizado ao Trinity and All Saints' College da Universidade de Leeds), con probada experiencia no desenvolvemento deste tipo de programas, o nivel e grao de implementación dos anteriores principios por parte de cada membro dos sete equipos e duns equipos en relación cos demais e co conxunto dos obxectivos do Proxecto.

BENEFICIOS DO PROXECTO PARA OS TUTORES UNIVERSITARIOS.

É un feito bastante frecuente que, por medio da nosa experiencia cotiá nas prácticas de ensinanza ou en sesións de simulacións, microensinanza, observación indirecta, etc. os tutores/as universitarios afrontemos toda unha gama de estilos e maneiras de introducir aos estudantes que se preparan para ser profesores/as naquelas opcións máis accesibles para o desenvolvemento de técnicas, metodoloxías e materiais nunha dimensión curricular determinada. Na medida en que estas actividades cobran peso e identidade na nosa función de formadores de profesores/as dispoñemos progresivamente dun corpus de datos que redundan no beneficio de novos xeitos de planificar, xestionar e avaliar estas actividades formativas. Dende este modo de pensar e proxectar a formación é posible argumentar que o papel dun tutor/a universitario na formación práctica dos futuros profesores é analizar *a práctica* que desenvolven (ou tentan desenvolver) os seus alumnos/as nas prácticas de ensinanza e axudarlles a facer aquilo que se propoñen facer da mellor maneira posible, atentos ao desenvolvemento do seu propio proceso de ensaio e erro, e cooperando con eles na avaliación procesual daquelas actividades que pensaron ou pensan levar a cabo. Dito doutro modo, estamos casi sempre tentando amosar aos nosos alumnos/as a maneira de como utilizar mellor as súas propias capacidades e, naturalmente, isto non significa que deban aspirar ás capacidades que outros/as son capaces de desenvolver.

Claro que IT-INSET non é *prácticas de ensinanza* nin é *ensinanza en equipo*. En realidade, é unha ocasión singular que permite —experimentalmente— comprobar e avaliar a aprendizaxe duns determinados alumnos/a ao longo dunha intervención puntual na aula (ocasións escasas na práctica ordinaria dos nosos centros nas actuais circunstancias de traballo escolar), e afecta aos/ás implicados/as en canto a un desenvolvemento persoal e profesional de características moi singulares. No noso caso particular, como tutores universitarios e membros de tres equipos que desenvolveron o Proxecto en centros de EXB (Colexios Públicos *Forte-Boqueixón*, *Sigüeiro-Oroso* e *López Ferreiro*), existen evidencias deste tipo de crecemento profesional alomenos en dúas áreas de identificación: a experiencia foi percibida como un decisivo incentivo do sentimento de *satisfacción na nosa función docente/investigadora* e axudounos a vernos a nós mesmos con *maior credibilidade* diante do reto de ter que teorizar sobre a práctica. En síntese, estes beneficios —nás dúas áreas de referencia— responden á seguinte análise:

a) Satisfacción na función docente/investigadora. Resulta interesante destacar, en primeiro lugar, que unha das actividades menos frecuente na formación do profesorado —a de tutores universitarios traballando conxuntamente nun aula de ensino primario con estudantes de Maxisterio e profesores de EXB— resulte identificable como beneficio profesional. No noso caso particular, a experiencia docente con nenos e nenas de idades comprendidas entre os doce e os catorce anos quedaba moi afastada, no tempo en nas circunstancias, do momento actual no que tiña lugar o desenvolvemento deste proxecto; unha razón

favorable á disposición actitudinal de *mollarnos* de novo nas reconfortantes augas da práctica escolar. Sen dúbida, e tomando como referencia non só as nosas impresións máis sentidas senón, basicamente, a análise dos datos da avaliación interna e externa do conxunto da experiencia, vivimos toda unha aprendizaxe sobre a práctica de aula que, fundamentalmente, nos permitiu apreciar o sentido profesional de pertenza a aula —en harmonía coa profesora daquela aula e as alumnas da Escola Universitaria de Maxisterio de Santiago de Compostela— por enriba do sentimento de vernos a nós mesmos como *convidados á aula*.

Unha das ideas máis difíciles de asumir na experiencia IT-INSET é, con certeza, a de proxectar toda a ampla e variada gama de funcións dun profesor/a por medio de cinco persoas diferentes (os cinco membros dun equipo IT-INSET). A nosa particular satisfacción profesional, neste sentido, ten que ver coa propia capacidade desenvolvida á hora de asumir diferentes papeis nas aulas (observador/a, axudante da profesora, profesor/a, etc.) e de experimentar *in vivo* diversas actividades de ensinanza-aprendizaxe dende perspectivas moi diferentes. E, sen dúbida, cómpre engadir ás recompensas persoais percibidas a consecución dun sentido profesional de *cohesión grupal* e *propósitos formativos comúns* dentro do marco dun enfoque educativo igualitario e democrático moi diferente ao enfoques directivos e dominados pola figura omnisciente do profesor/a.

Ao mesmo tempo, as oportunidades que tivemos de observación non só dos nenos e nenas do ciclo superior de EXB senón tamén das alumnas de Maxisterio e das profesoras dos devanditos colexios(5), e mesmo a oportunidade de avaliar procesos de aprendizaxe en Lingua Inglesa, serviron para proporcionarnos unha grande variedade de ideas e novas perspectivas nas nosas tarefas docentes e investigadoras de cotío como formadores de profesores/as. Un estilo de formación non está determinado exclusivamente polas tradicións e as propias necesidades dos que se están a formar, senón que tamén está influido —en moi boa medida— pola personalidade do formador. Cada quen ensina e forma dun xeito diferente na medida en que ensinamos e formamos como aquilo que somos e sentimos.

Neste sentido, ámbolos dous percibimos unha satisfacción profesional xeral na consecución de obxectivos relevantes que se derivaban da avaliación de diferentes estilos de ensinanza, do establecemento de pautas de coavaliación, da avaliación de materiais curriculares de propia elaboración, do desenvolvemento do traballo de aula nun equipo horizontal e igualitario, das numerosas oportunidades de contrastar teoría e práctica e de unir a construción do coñecemento profesional ás situacións da práctica... e —en grande medida tamén— da oportunidade de cambiar as nosas actitudes cara á formación do profesorado.

b) Credibilidade profesional. As oportunidades que tivemos para discutir, intercambiar opinións, proxectar novas ideas, etc. non só serviron para xerar unha intensa reflexión sobre os procesos de ensinanza e aprendizaxe senón que, basicamente, alimentaron o propósito de gañar confianza e seguridade diante dos retos da práctica. Houbo, sen dúbida algunha, un claro beneficio na propia execución profesional de impartición de clases de EXB *reais* e na oportunidade de pasar polo crisol da práctica aquelas ideas que levaban tempo bulindo nas nosas cabezas; unha oportunidade singular para profesores universita-

(5) Agradecemos ás alumnas da Escola Universitaria de Maxisterio de Santiago de Compostela no Curso 89-90 (Carmen Candal, M^a José Bermúdez, Crisanta Bustabad, Marta López, Esther López, Beatriz Hermida, Yolanda Magariños, M^a José Rivas e Rosa M^a Serantes) e ás profesoras de EXB (Manuela Antelo, Isabel Mato e Flor Peliquín) todo aquilo que nos axudaron a aprender coa súa colaboración.

rios preocupados por achegar os mundos virtuais aos mundos reais e, en simultáneo, fundamentar mellor a teoría coas aportacións da súa experimentación práctica.

Ao remate do Proxecto, e no tempo que seguíu a esta experiencia, o noso sentimento de credibilidade como formadores universitarios —profesionais aos que frecuentemente se nos cataloga de teóricos— víuse incrementado por unha mellor capacidade á hora de traballar, pensar, suxerir a amosar determinación diante da resolución de problemas que pasan por unha axeitada concepción da práctica e das prácticas. E tamén, como resultado desta experiencia, temos a evidencia de que podemos pensar con maior grao de precisión e compromiso profesional acerca dos nosos propios estilos de ensinanza e acerca das necesidades curriculares e o seu axeitado desenvolvemento na formación (inicial e continuada) do profesorado.

O mundo cambia igual que cambiamos as persoas. A nosa comprensión das problemáticas educativas cambia e mellora, se ben nunca será completa e rematada. Os tutores universitarios, o mesmo que os estudantes que se preparan para seren profesores e os propios profesores, temos ou teremos que operar sempre baixo o signo da inseguridade e o desacougo. Claro que non resulta de recibo tentar crear seguridade por medio da *ficción*. Formamos profesores/as para traballar profesionalmente nun mundo que, necesariamente, cambia a cambiará dun xeito continuo. Como advirte Schön (1992: 42), «el conocimiento en la práctica se ejercita en los ámbitos institucionales propios de la profesión, y se organiza en función de sus unidades características de actividad y sus formas familiares de situaciones de la práctica, y se ve impedido o facilitado por su tronco común de conocimiento profesional y por su sistema de valores». Aquí radica, ao noso xuízo, o principal beneficio da *autoavaliación e o desenvolvemento profesional* por medio da pertenza a un equipo IT-INSET.

REFERENCIAS E BIBLIOGRAFIA.

ASHTON, P. et al. (1983): *Teacher education in the classroom: Initial and In-service*, London: Croom Helm.

ASHTON, P. et al. (1989): *Teacher education through classroom evaluation. The principles and practice of IT-INSET*, London: Routledge.

CALDERHEAD, J. (1988a): *Teachers' professional learning*, London: The Falmer Press.

CALDERHEAD, J. (1988b): Conceptualización e investigación del conocimiento profesional de los profesores, en Villar, L.M.: *Conocimientos, creencias y teorías de los profesores*, Alcoy : Marfil.

CALDERHEAD, J. (1990): Conceptualising and evaluating teachers' professional learning, en *European Journal of Teacher Education*, 13(3); pp.153-160.

DOYLE, W. (1985): Learning to teach: an emerging direction in research on pre-service teacher education, en *Journal of Teacher Education*, 36 (1); pp. 31-33.

ESCUADERO, J.M. (1992): La construcción problemática de los contenidos de la formación de los profesores, en Montero, L. e Vez, J.M.(Eds.): *Las didácticas específicas en la formación del profesorado*, Santiago de Compostela: Tórculo Ed.; pp. 79-91.

- EVERTON, T. e IMPEY, G.(Eds.)(1989): *IT-INSET: Partnership in training. The Leicestershire experience*. London: David Eulton Publishers.
- MONTERO, Lourdes (1992): El aprendizaje de la enseñanza: la construcción del conocimiento profesional, en Marcelo, C. e Mingorance, P.(Eds.): *Pensamiento de profesores y desarrollo profesional*, Sevilla: Servicio de Publicaciones de la Universidad.
- MONTERO, L.; REQUEJO, M^aJ.; VEZ, J.M. e ZABALZA, M. (1990a): *IT-INSET Galicia. Informe 1989-90*. Universidade de Santiago de Compostela-Consellería de Educación e Ordenación Universitaria da Xunta de Galicia. Documento policopiado.
- MONTERO, L.; REQUEJO, M^aJ.; VEZ, J.M. e ZABALZA, M. (1990b): La relación entre la formación inicial y la formación continua a través de las prácticas, en Zabalza, M.(Coord.): *La formación práctica de los profesores*, Santiago de Compostela, Tórculo Ed.; pp.101-109.
- MONTERO, L.; REQUEJO, M^aJ.; VEZ, J.M. e ZABALZA, M. (1990c): IT-INSET Galicia. Una experiencia de formación centrada en la escuela, en López Yáñez, J. e Bermejo, B.(Coords.): *El centro educativo. Nuevas perspectivas organizativas*, Sevilla: Universidad de Sevilla; pp. 47-56.
- PERNAS, EULOGIO (1991): IT-INSET Galicia: Una experiencia innovadora en la formación del profesorado, en *Revista de Innovación Educativa*, n° O; pp. 107-118.
- SHÖN, DONALD (1992): *La formación de profesionales reflexivos. Hacia un nuevo diseño de la enseñanza y el aprendizaje en las profesiones*, Barcelona: Paidós- MEC.
- SMYTH, J. (ed.) (1987): *Educating Teachers*, London: The Falmer Press.
- ZEICHNER, K. e GORE, J. (1990): Teacher socialization, en Houston, W.(Ed.): *Handbook of research on teacher education*, New York, MacMillan; pp. 329-348.