

## IT-INSET GALICIA: UNA EXPERIENCIA INNOVADORA EN LA FORMACION DEL PROFESORADO

Eulogio Pernas Morado  
Univ. de Santiago de Compostela

### I. INTRODUCCION

Durante el curso 1989-90 se llevó a cabo en nuestra Comunidad Autónoma una muy interesante experiencia de formación del profesorado: el proyecto IT-INSET GALICIA, desarrollado a través de un convenio entre la Universidad de Santiago y la Consellería de Educación del anterior gobierno de la Xunta de Galicia.

Sus peculiares características, el modelo se aplicó simultáneamente en EGB y EE.MM., combinando la formación inicial de profesores en prácticas con la formación en ejercicio de profesores experimentados; y la comprobación del éxito obtenido en otros países, hacen que resulte doblemente interesante. En efecto, no sólo se inscribe dentro de un modelo de formación bien fundamentado teóricamente, y en línea con las tendencias más actuales del campo, sino que es capaz de ofrecer una respuesta eficaz a los múltiples problemas y retos planteados por la formación del profesorado (especialmente en un momento como el actual, con una Reforma educativa en marcha).

Mi intención aquí será describir someramente el proyecto IT-INSET GALICIA, aunque mi implicación en él haya sido indirecta: por un lado una primera toma de contacto en el 5º curso de licenciatura, ampliada posteriormente en mis estudios de doctorado, a través de la relación académica con algunos de los promotores del proyecto; y por otro, por mi implicación en la grabación en vídeo de algunas sesiones IT-INSET y en la transcripción a ordenador del informe que el equipo que lo llevó a cabo presentó a la Xunta de Galicia. Sobre este informe estará basada mi descripción, por lo que quiero dar las gracias a sus autores, Mª Lourdes Montero, Mª Jesús Requejo, José Manuel Vez y Miguel A. Zabalza, por las facilidades concedidas para su consulta.

El artículo comienza con una panorámica general de lo que supone el modelo IT-INSET, cuáles son sus orígenes, sus bases teóricas, y los principios y esquemas que rigen su funcionamiento. A continuación, se aborda el desarrollo concreto del Proyecto IT-INSET GALICIA, su contextualización, objetivos y fases, para terminar con un apartado dedicado a conclusiones.

### II. EL MODELO IT-INSET

#### - Orígenes

El modelo IT-INSET ("Initial Training - In Service Training" o "Formación Inicial - Formación en Servicio") es un modelo de formación del profesorado centrada en la escuela que surge en Gran Bretaña a finales de la década de los 70 como un proyecto desarrollado por la Open University en colaboración con el Departamento de Educación y Ciencia británico. Con posterioridad, el modelo se extendió, en vista de sus buenos resultados, no sólo en su país de origen, sino en otros como Suecia y Portugal. Por tanto IT-INSET ha tenido una amplia contrastación derivada de su implementación en circunstancias diversas durante los últimos diez años.

### - Fundamentación teórica

En los últimos años han aparecido una serie de enfoques novedosos en el campo de la formación del profesorado. Dichos enfoques constituyen la base teórica sobre la que se erige el modelo IT-INSET:

- a) La consideración de la enseñanza como profesión y de los profesores como profesionales
- b) La progresiva importancia cobrada por la formación en servicio y la búsqueda de una mayor relación de ésta con la formación inicial.
- c) La formación centrada en la escuela: el propio centro escolar se asume como contexto de desarrollo de procesos de innovación y formación.

Veamos que significa cada uno:

#### a) La consideración de la enseñanza como profesión y de los profesores como profesionales.

Existen diferencias significativas entre considerar la enseñanza como una mera ocupación o considerarla una profesión. En efecto, en una ocupación no existe un cuerpo codificado de conocimientos de carácter científico, y la experiencia se erige en fuente casi única de adquisición de un saber que será técnico o artesanal. La formación derivada, en consecuencia, carecerá de una base epistemológica que le conceda legitimidad. Por el contrario, hablar de "profesión" conlleva toda una serie de "resonancias valorativas", relacionadas con los derechos y privilegios sociales que una profesión posee. "Profesionalizar" la enseñanza, por así decirlo, significa ni más ni menos colocarla a un nivel parejo al de otras profesiones tradicionales y de prestigio (como la medicina o el derecho). Resulta, pues, pertinente preguntarse qué características convierten a una ocupación en profesión. Hoyle (1975, 1980, 1985), considera que dichas características son:

- Desempeña una función social importante.
- El ejercicio de dicha función requiere un grado considerable de habilidad.
- La habilidad se ejercita en situaciones en las que se producen nuevos problemas a solucionar.
- Aunque el conocimiento obtenido a través de la experiencia es importante, es insuficiente, y se necesita un cuerpo sistemático de conocimiento.
- Para ello se requiere una formación especializada de larga duración.
- El período de formación implica socialización en la cultura y valores profesionales.
- Existe formación en servicio.
- Las decisiones profesionales presentan un alto grado de autonomía, tanto a nivel individual como colectivo, desempeñando un papel importante en la configuración de la política pública y teniendo un alto grado de independencia respecto al Estado.
- La formación de larga duración, la responsabilidad y la atención a los intereses del cliente son recompensados con un prestigio y remuneración elevados.

¿Cumple, pues, la enseñanza estos criterios? Es decir, ¿podemos considerar a la enseñanza como una verdadera profesión? Montero (1990), concluye que, aunque la enseñanza cumple la mayoría de las características que definen una profesión, y tiende a más, la posición de la enseñanza como tal es débil. Considera, en primer lugar, que los criterios anteriormente citados no son estáticos, sino que evolucionan conforme a la propia dinámica social (así, incluso en las profesiones con más tradición se producen cambios que, en cierto grado, rebajan su "status", caso de la progresiva burocratización de la medicina). En segundo lugar centra su análisis en dos factores que, a su juicio, definen en especial la profesionalización:

- La existencia de un cuerpo sistemático de conocimiento en el que basar la práctica: la enseñanza presenta a este respecto la peculiaridad de la existencia de dos tipos de conocimiento, el relativo a la materia (el "qué") y el estrictamente pedagógico (el "cómo"), que es necesario articular entre sí de cara a la formación. Aunque lo más frecuente es que sólo se tenga en cuenta el primero, la consideración del profesor como profesional se basa en el conocimiento pedagógico y, de hecho, existirían una serie de indicadores de

profesionalización que apuntarían en esa dirección (aumento de la duración de los estudios de formación, nivel universitario de los estudios de formación inicial en la mayoría de los países, progresiva importancia de la formación en servicio, avances en la investigación educativa...)

- La cuestión de la autonomía (entendida como capacidad de control de las propias decisiones). Se presenta a dos niveles: por un lado, un alto grado de autonomía en el aula (o del profesor, individualmente considerado), por otro, una autonomía relativa de la profesión globalmente considerada (dependencia de currículum y materiales desarrollados en otras instancias, fuerte control administrativo y escasa influencia en la configuración de la política educativa).

b) La progresiva importancia cobrada por la formación en servicio y la búsqueda de una mayor relación de ésta con la formación inicial.

De un tiempo a esta parte, la formación continua, en ejercicio o en servicio ha venido cobrando un mayor protagonismo en el campo de la formación del profesorado, en detrimento de la formación inicial.

Entre las razones aducidas para justificar esa atención prioritaria a la formación en servicio se encuentran (Montero, 1987):

- La necesidad de atender al desarrollo de la capacidad personal y profesional del profesor.
- La mejora del sistema educativo (no debe olvidarse que, en último extremo, la formación en servicio debe contribuir a mejorar la calidad del aprendizaje de los alumnos, pues ésta y no otra es su finalidad última). Más concretamente, se espera que la formación en servicio responda a éstos problemas:
  - Extensión de la escolaridad obligatoria (en España, la Reforma en marcha lo hará hasta los dieciséis años).
  - Necesidades de poblaciones escolares especiales, comunidades multiculturales y comunidades rurales desfavorecidas.
  - Necesidades específicas de ciertas disciplinas.
  - Nuevas demandas sociales respecto a la escuela, a las que deben responder los profesores.
  - Consecuencias de la caída en la incorporación de nuevos alumnos.
- Los rápidos cambios sociales, económicos y tecnológicos que requieren una actitud flexible de los profesores ante la innovación.
- La insatisfacción ante la formación inicial recibida.
- Factores demográficos y económicos: caída de la natalidad y de la incorporación de nuevos profesores, que conlleva un desplazamiento de las inversiones de la formación inicial a la formación en servicio.

En todo caso, lo anterior no debe llevarnos a una consideración "pendular" de la formación, donde la concesión de prioridades pueda saltar casi caprichosamente de la formación inicial a la formación en servicio y viceversa. Por el contrario, ambas deben situarse en el marco de la formación como un proceso de desarrollo personal y profesional, estableciendo los cauces para una "relación dinámica" que facilite, por poner un ejemplo, la coordinación entre las distintas instancias participantes (Universidad y Administración Educativa respectivamente).

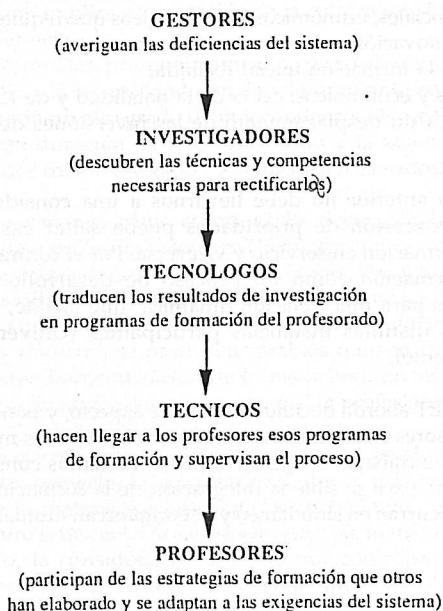
El modelo IT-INSET aborda decididamente este aspecto, y pone en contacto a profesores experimentados y profesores en prácticas con tutores universitarios mediante la constitución de equipos pedagógicos que trabajan cooperativamente. Podemos considerar, pues, a IT-INSET como una estructura que hace posible la integración de la formación inicial y en ejercicio al permitir, de hecho, que ocurran en simultáneo y se enriquezcan mutuamente.

c) **La formación centrada en la escuela: el centro escolar se asume como contexto de desarrollo de los procesos de innovación y cambio.**

Si tenemos en cuenta que la finalidad última de todo proceso de formación del profesorado debe ser siempre mejorar el aprendizaje de los alumnos, la preocupación por la falta de transferencia al aula de la formación que los profesores recibían ha motivado el análisis y reconsideración de las estrategias usadas en la formación del profesorado, para comprobar hasta que punto respondían a ese objetivo final. De este análisis surgen nuevos modos de enfocar la formación, que deja así de ser un asunto de profesores que individualmente *salían* de su centro de trabajo para asistir a cursos, seminarios, etc. y volvían a él a implementar los cambios que supuestamente *habían aprendido*, y se convierte en un conjunto de estrategias tendentes al desarrollo de una escuela globalmente considerada. Esta perspectiva ha dado en llamarse **formación centrada en la escuela**. Montero (1987, pp. 357-358) señala entre sus características:

- Duración variable, normalmente de menos de un año.
- Habitualmente tiene lugar en la propia escuela, pero podría hacerlo en el exterior.
- Su objetivo sería responder a las necesidades de perfeccionamiento del grupo y de todo el personal de la escuela.
- Proveería de conocimiento y competencias prácticas, relacionados con el trabajo o la solución de problemas.
- Pocas veces estaría sancionada con un título, acreditación, aumento de sueldo o promoción.
- Sería evaluada de manera informal por los profesores en función de su incidencia en el comportamiento pedagógico y el cambio en la escuela.

El concepto de formación centrada en la escuela, ha sufrido una evolución desde su nacimiento en Gran Bretaña a mediados de los 70 (Elliot, 1990, pp. 234-260): en un primer momento dominaba una concepción sistémica, adoptada por la administración educativa y que permitía un fundamento racional para tomar decisiones y para usar los recursos de manera eficaz. Para ello se partía de investigaciones encuadradas en el paradigma proceso-producto, cuyos resultados eran traducidos por tecnólogos en programas masivos de formación que, a su vez, eran aplicados a los profesores y supervisados por técnicos de un grado inferior. El proceso sería:



Con posterioridad, se ha pasado a una concepción deliberativa o de investigación-acción donde los profesores se mejoran a sí mismos, e identifican los recursos que necesitan para hacerlo mediante su investigación-acción cooperativa. Ya no cabe aquí la jerarquización que se daba en la concepción sistémica: ya no hay investigadores especialistas, tecnólogos, etc. sino tan solo profesores-investigadores e investigadores cooperando con ellos. Pero los numerosos estudios de casos que surgen de este planteamiento han de ser analizados en función del contexto en que se producen, lo que hace difícil su procesamiento y la generalización de resultados que permitan a los gestores una base racional para la toma de decisiones sobre el reparto de recursos. Sólo una administración que responda con flexibilidad y dinamismo a estas exigencias será capaz de hacerles frente.

#### **- Principios de funcionamiento**

Los seis principios en que IT-INSET fundamenta su acción pueden considerarse como ejes de un auténtico desarrollo profesional del profesorado. Dichos principios son (Ashton et al., 1983):

- 1) **Análisis de la práctica:** comprensión de la realidad en el aula mediante una búsqueda cuidadosa de datos relativos a lo que los alumnos hacen diariamente, cómo responden a las demandas del profesor, cuáles son sus aprendizajes, etc. siempre atendiendo a la finalidad última de mejorar éstos.
- 2) **Aplicación de la teoría:** a partir del análisis de la práctica se buscan nuevas teorías explicativas a lo que sucede en el aula, búsqueda que tiene un doble sentido: por un lado permite contrastar con la realidad qué nuevas teorías sirven para explicarla, y por otro permite construir teoría desde la propia práctica.
- 3) **Evaluación el currículum:** establecimiento de juicios fundados (con criterios explícitos y fundamentados) sobre el valor de lo que está sucediendo en el aula. El currículum es entendido no como diseño o plan, sino como aquello que los alumnos experimentan diariamente.
- 4) **Desarrollo el currículum:** Introducir cambios en el aprendizaje de los alumnos con la finalidad de mejorarlo (cambio entendido tanto en el sentido de innovación, modificación o inclusión de aspectos olvidados en la práctica).
- 5) **Trabajo en equipo:** éste es uno de los ejes del modelo, el trabajo colaborativo en un equipo que reúne a profesionales con distintos bagajes que trabajan horizontalmente, no en forma vertical o en supervisión. Ello requiere una comunicación plena y explícita entre los miembros (dadas las diferencias en conocimiento, experiencia y enfoques), de forma que se aprovechen las diferencias para que todos crezcan y aprendan.
- 6) **Implicación del mayor número posible de profesores de un centro:** estímulo del interés de los profesionales del centro y de la eficacia y posibilidades del modelo.

#### **- Esquema de funcionamiento**

IT-INSET basa su funcionamiento en la contribución de equipos pedagógicos. Dichos equipos están constituidos por:

- Un tutor universitario.
- Un profesor en ejercicio de nivel no universitario.
- Varios futuros profesores en prácticas (procedentes tanto de la Escuela de Magisterio como del C.A.P)

El equipo trabaja cooperativamente con el fin de desarrollar o profundizar en un área del currículum (en el caso de IT-INSET GALICIA el área curricular de inglés).

El periodo de trabajo oscila alrededor de un trimestre, con una sesión por semana como mínimo dedicada a la planificación y preparación conjunta de una unidad didáctica, con especial referencia a los puntos problemáticos que el profesor titular de aula ha detectado. Inmediatamente a continuación de la planificación, se lleva a cabo el desarrollo conjunto de la clase y, posteriormente, se procede a una sesión de análisis, reflexión y evaluación de la práctica.

Ashton et al. (1983) describen algunas de las ventajas de este esquema tanto para la formación inicial como para la formación en ejercicio: a los futuros profesores les da la oportunidad de una experiencia de aula rica en un contexto de apoyo y cooperación; a los profesores en ejercicio les permite participar en un tipo de formación en servicio centrada en la problemática curricular de las aulas. Además, a los tutores universitarios les da la oportunidad de "bajar al campo de la práctica" y de participar conjuntamente con futuros profesores y profesores experimentados en la búsqueda de soluciones a los problemas reales del aula.

## EL PROYECTO IT-INSET GALICIA

### - Equipo de gestión

#### a) Tutores universitarios

Manuel Bermejo (director del I.C.E.); M<sup>a</sup> Lourdes Montero (profesora en el Dpto. de Didáctica y Organización Escolar); M<sup>a</sup> Jesús Requejo (asesora técnica de formación de la Consellería de Educación e Ordenación Universitaria); J. Manuel Vez (catedrático en el Dpto. de Didáctica de la Lengua y la Literatura); Miguel A. Zabalza (catedrático en el Departamento de Didáctica y Organización Escolar).

#### b) Profesorado colaborador

Manuela Antelo (profesora de EGB del C.P. "Forte-Boqueixón"); Irene Barros (profesora de EGB del C.P. de Padrón); Carmen Fernández Santas (profesora de Inglés del I.B. n° 5 de Santiago y tutora de prácticas del C.A.P.); Manuel García Castro (profesor de inglés del I.B. "Rosalia de Castro" de Santiago y tutor de prácticas del C.A.P.); Isabel Mato (profesora de EGB del C.P. de Sigüeiro-Oroso); Flor Peliquín (profesora de EGB del C.P. "Aneja" de Santiago); Paula Vázquez (profesora de inglés del I.B. "Xelmírez I" de Santiago y ex-tutora de prácticas del I.C.E.).

#### c) Profesores en prácticas

De EGB : M<sup>a</sup> José Bermúdez, Crisanta Bustabad, Marta López, Esther López, Beatriz Hermida, Yolanda Magariños, Evanxelina Piñeiro, M<sup>a</sup> Xosé Rivas, Rosa Serantes, María Tubío, Carmen Uzal, Montserrat Uzal. De EE.MM.: Consuelo Arribi, Xurxo Balañas, Consuelo González, M<sup>a</sup> Soledad Liste, Fátima Miragaya, Margarita Nogueira, Francisco Polo, Dolores Rúa, David Troncoso.

En el mes de noviembre de 1989, y tras la selección de los 21 profesores en prácticas de enseñanza básica y media, se formaron 7 equipos pedagógicos, que actuaron en los centros a los que pertenecían los profesores colaboradores.

### - Contextualización

La Reforma educativa actualmente en marcha en nuestro país plantea, en el caso de la formación del profesorado, un problema al que urge responder con eficacia: la re-cualificación de unos profesionales encargados de transmitir los nuevos valores y actitudes que la Reforma

presupone (por ejemplo el cambio del papel de los profesores de "consumidores" a "configuradores" de currículum). Y todo ello teniendo en cuenta que, en Galicia, los profesores de niveles no universitarios son alrededor de 20.000, y han de continuar ejerciendo su actividad docente al tiempo que se adaptan a la nueva situación.

Pero lo cierto es que la realidad no es alentadora: las acciones encaminadas a la mejora de la formación no se han integrado en un Proyecto coherente; la formación inicial y continua se dan la espalda; el reparto de competencias en este terreno no está suficientemente claro, y no existen cauces que faciliten la coordinación entre las distintas instituciones implicadas; no hay tampoco agentes formativos con preparación suficiente y funciones definidas, etc.

En un contexto como éste surge el Proyecto IT-INSET GALICIA, como una contribución más, al lado de otras, que redunde en provecho de un mayor perfeccionamiento y profesionalización del profesorado gallego.

#### **- Objetivos del Proyecto**

a) Objetivos generales: formulados en congruencia con el Plan Base de Formación gallego (Consellería de Educación, 1989, pp. 9-10)

- 1) Estimular iniciativas de conocimiento de la cultura, la lengua y del entorno socioeconómico gallego que posibiliten la inserción de la enseñanza en la realidad física y cultural de Galicia.
- 2) Facilitar la renovación del profesorado de cara a su adaptación a los nuevos ciclos, niveles y, en su caso, disciplinas y aspectos curriculares que prevé la Reforma del Sistema Educativo.
- 3) Promover el conocimiento y utilización, por parte de los profesores, de los avances que se produzcan en el campo disciplinar, psicopedagógico y didáctico en cada momento, haciendo así posible una permanente actitud de innovación.
- 4) Compensar las carencias y disminuir las diferencias formativas entre los distintos tipos de profesores, partiendo de la situación real de su formación inicial.
- 5) Capacitar al profesorado para la elaboración en equipo de proyectos curriculares, contemplando las peculiaridades del centro y el entorno en que se inserta.
- 6) Favorecer la formación de equipos docentes que posibiliten la reflexión colectiva de los profesores y el intercambio de experiencias y materiales didácticos, superando así el aislamiento individual y profesional.
- 7) Atender a la actualización de todos aquellos implicados en la planificación y seguimiento de la formación de los profesores, facilitando los mecanismos necesarios para poder llevarlos a cabo.

b) Objetivos específicos:

- 1) Generar una red de agentes formativos.
- 2) Detectar las necesidades formativas de los profesores en servicio, a partir de esta primera experiencia piloto con el profesorado de inglés.
- 3) Diseñar un plan riguroso de evaluación y seguimiento, con sus instrumentos correspondientes que permita, en su caso, hacer extensivos los beneficios de IT-INSET en su experiencia piloto para inglés a otras áreas de conocimiento.
- 4) Facilitar el desarrollo de un enfoque epistemológico de relación teoría/práctica en la formación del profesorado.
- 5) Contribuir a una reactivación permanente de los currícula de formación inicial y continua del profesorado de EGB y EE.MM.

## c) Propósitos básicos de cada equipo

Los profesores en ejercicio que colaboraban con el Proyecto propusieron al equipo un área problemática en la cual incidir especialmente, de manera que cada equipo definió un propósito básico para el área curricular de inglés:

- I. B. "Fontiñas" (Santiago): elevación de los niveles de competencia lingüísticos (comprensión y producción) y logro de actividades de cooperación.
- C. P. "Rosalía de Castro" (Padrón): atención a alumnos con diferentes niveles del dominio del inglés. Atención específica a niños con dificultades de aprendizaje.
- C. P. "Sigüeiro-Oroso" (Sigüeiro): indagación de estrategias de aula que favorezcan actitudes positivas ante las destrezas de "reading" y "writing".
- I. B. "Rosalía de Castro" (Santiago): desarrollo de la destreza de producción oral.
- C. P. "Forte-Boqueixón" (Forte): desarrollo de la capacidad de captación, comprensión y retención de mensajes.
- I. B. "Xelmírez I" (Santiago): desarrollo de las destrezas cognitivas que conduzcan a la mejora de la habilidad lectora.
- C. P. "López Ferreiro" (Aneja, Santiago): indagación de estrategias de aula que favorezcan la mejora de las actitudes en el desarrollo de destrezas orales.

**- Implementación**

## 1) Etapa de iniciación (configuración de los equipos pedagógicos)

Consta de dos fases:

- Sensibilización, información y formación específica de los tutores y los profesores en ejercicio.

Actividades:

- Reflexión y estudio sobre el modelo IT/INSET a través de la bibliografía existente.
- Visita de estudio de los tutores a la Universidad de Leeds (Gran Bretaña), con el fin de estudiar "in-situ" el funcionamiento del modelo.
- Cursillo intensivo en Santiago (a cargo de un profesor de Leeds, Roger Goulden y otro de la Univ. de la Laguna, Plácido Bazo): su propósito fue la extensión de la información a los profesores de aula y la profundización en determinados aspectos. Consistió en sesiones de trabajo real en situaciones de IT-INSET que fueron grabadas en vídeo y audio para su análisis.

- Selección de los profesores en prácticas de EGB y EE.MM.: sensibilización, información y formación específica mediante reuniones y seminarios de trabajo con los tutores y los profesores de aula que colaboraron en el Proyecto.

Esta primera etapa de iniciación transcurrió aproximadamente durante el primer trimestre del curso 89-90.

## 2) Etapa de experimentación

En diciembre del 89 se produce la configuración final de los 7 equipos: cada uno establecerá su propio análisis de necesidades (partiendo de la situación concreta del aula real en la que trabajarán), materiales a utilizar, etc.

De esta manera, desde enero del 90 y a lo largo de todo el 2º trimestre del curso, cada equipo se reunió una vez a la semana para desarrollar la sesión IT-INSET. Con independencia de las peculiaridades de cada equipo, existían un esquema común de trabajo a todos ellos, consistente en tres sesiones consecutivas que eran, respectivamente:

- Sesión de planificación.

Tenía lugar en el propio centro, una hora antes del desarrollo de la clase. Durante la reunión, se planificaban y decidían conjuntamente los objetivos, estrategias didácticas, materiales, etc. Sólo cuando estos aspectos quedaban delimitados y justo antes de entrar en el aula, se procedía a una distribución de roles entre los miembros del equipo. Esto garantizaba que, previamente a la planificación, nadie supiese el papel que le tocaría desempeñar, y aseguraba la plena implicación de todo el equipo en la toma de decisiones. Los roles distribuidos eran: profesor, profesor ayudante y observadores.

El desarrollo de la sesión quedaba registrado en cintas de audio y en fichas que elaboraban un Presidente y un Secretario de la sesión (roles que iban rotando entre los miembros del equipo).

En todos los casos se trabajó con "aulas reales", es decir, con los grupos asignados a los profesores colaboradores con el Proyecto en el Plan de Centro. El resto de la semana, cada grupo seguía "normalmente" las clases de la asignatura con su profesor, lo cual debía ser tomado en cuenta a la hora de equilibrar, ajustar o coordinar los contenidos y el desarrollo de actividades.

Ya en el aula, cada miembro del equipo IT-INSET asume el papel previamente asignado: un profesor, un ayudante y tres o cuatro observadores (que se guiaban por la planificación previa). A los alumnos no les resultó difícil adaptarse a una situación que resultaba nueva para ellos y que no fue vivida como un reforzamiento de la autoridad docente, sino como un aumento de las posibilidades de interacción.

- Sesión de análisis y valoración

Transcurría inmediatamente después de finalizada la clase, durante aproximadamente una hora. El Presidente y Secretario de turno se encargaban de dinamizar la reflexión del equipo sobre el desarrollo de la lección, el papel de cada uno, la interacción en el aula, los objetivos conseguidos, el aprendizaje de los alumnos, etc. Para facilitar este proceso de reflexión, se planteaban y respondían 6 preguntas:

- ¿Qué hicieron los alumnos?
- ¿Que aprendieron?
- ¿Qué hicimos los profesores?
- ¿Qué aprendimos?
- ¿Valió la pena?
- ¿Qué haremos a continuación, el próximo día?

Este esquema de trabajo posibilitaba, además, el análisis de cuál había sido el desarrollo personal y profesional producido en cada sesión, resultando frecuente que los equipos sobrepasasen el esquema con reflexiones complementarias.

Tanto las sesiones de clase como las de evaluación fueron registradas en audio y, además, se grabó en vídeo una jornada completa de cada equipo. A nivel escrito, cada miembro elaboró un diario personal donde se recogían sus impresiones, a lo que deben añadirse las anotaciones del Presidente y Secretario en cada sesión y las autoevaluaciones individuales de los equipos. Se disponía así de abundante material en el que fundamentar el proceso de evaluación interna del Proyecto, que describimos en el siguiente apartado.

## - Evaluación del Programa

### 1) Evaluación individualizada de cada equipo.

Por evidentes limitaciones de espacio me limitaré a exponer el esquema seguido por todos los equipos, sin entrar en sus pormenores.

#### a) Situación de entrada.

- El Centro: situación y descripción general de sus características.
- El aula: el grupo de alumnos, antecedentes, problemas y necesidades...
- Estructura del equipo: tutores, profesores del aula y profesores en prácticas.
- Propósitos básicos: establecidos a partir del acuerdo entre el profesor titular y el tutor, en base a las áreas problemáticas detectadas por el primero, con el fin de intervenir en su mejora.

#### b) Desarrollo del proceso.

- Planificación de las clases: referencia a los procesos de cada equipo a la hora de planificar, peculiaridades, problemas, integración y participación de los distintos miembros.
- Materiales: cuáles eran los materiales disponibles, elaboración de otros, alternativas y aportaciones del equipo.
- Implementación de las clases: metodología, modos de trabajo, participación de los alumnos, adecuación a la planificación previa, etc.
- Reflexiones: la sesión de análisis, interpretaciones, a qué aspectos se daba preferencia, etc.
- Juego de roles: beneficios obtenidos de la rotación de papeles, grado de entusiasmo en su asunción, interpretación del rol, etc.

#### c) Resultados

- Logro de objetivos: valoración del grado en que se alcanzaron los objetivos propuestos, tanto los referidos a la evolución de los alumnos del aula en la materia como a aquellos relativos al desarrollo profesional de los profesores del equipo.
- Grado de consecución de los seis principios básicos IT-INSET: Ashton et al. (1983, p. 79), define 4 niveles de consecución:

Nivel 0: no existe evidencia.

Nivel 1 ("operar"): llevar a cabo una actividad relacionada con un principio, pero sin llegar a establecer niveles de reflexión o relación entre éste y los demás.

Nivel 2 ("conceptualización"): llevar a cabo una actividad relacionada con un principio estableciendo ciertos niveles de reflexión y relación sobre el mismo y su interacción con los demás.

Nivel 3 ("aplicar"): llevar a cabo una actividad relacionada con un principio, estableciendo claramente su relevancia para propósitos específicos de la clase y, en consecuencia, su mayor implicación con los demás principios.

Cada equipo valoró y explicitó brevemente cuál fue el nivel alcanzado para cada principio.

### 2) Evaluación global

#### 2.1. Evaluación interna

De la evaluación interna global que aparece en el Informe IT-INSET GALICIA (pp. 138-151), y que sigue la misma estructura que la anteriormente descrita para cada equipo en particular, destacaré los siguientes aspectos:

- La colaboración y apoyo prestados por los centros donde tuvo lugar la experiencia.
- La diferencia de expectativas respecto a la lengua inglesa existente en los centros situados en el contexto urbano y los centros del medio rural.

- Las, a menudo, deficientes condiciones físicas de las aulas: recursos escasos, mesas fijadas al suelo dificultando el reagrupamiento en grupos, problemas y limitaciones en el uso e instalación de medios (proyectores, magnetófonos, vídeo...), etc.
- La favorable disposición de los alumnos y su motivación para el ritmo y tipo de trabajo IT-INSET (incluso con grupos problemáticos, con escaso interés inicial hacia el inglés o con grandes diferencias internas en el dominio de la asignatura).
- La consideración de la estructura del equipo IT-INSET como favorecedora del aprendizaje de los alumnos y del desarrollo profesional de los profesores en él implicados, dada la diversidad de enfoques y su confrontación, el trabajo en colaboración, las tareas de observación, etc.
- El valor que se le concedió a los períodos de planificación previos, en especial dado su carácter grupal colaborativo. Debido a la escasez de tiempo disponible, se produjo un compromiso que todos aceptaron: en lugar de alargarlo se intentó aprovecharlo lo mejor posible, tarea en la que el tutor universitario tuvo un papel destacable.
- La cooperación y capacidad de colaboración del equipo tuvo especial incidencia en la elaboración de materiales. Además de los de tipo impreso, lógicamente mayoritarios, se introdujeron de otros tipos: transparencias, filminas, diapositivas, casetes, etc., lo que sin duda contribuyó a la motivación de los alumnos.
- Se reconoció, asimismo, el valor de IT-INSET como facilitador del análisis de la práctica, posibilitado a partir del esquema de seis preguntas anteriormente comentado, combinado con las aportaciones de los observadores.
- El intercambio de roles fue un factor que aumentó la seguridad de cada miembro del equipo, al sentirse así más respaldado, a un mismo nivel, por todos los demás.

## 2. 2. Evaluación externa

La consideración de la posible insuficiencia y subjetividad de la evaluación interna de cara a la valoración del Proyecto IT-INSET GALICIA llevó a sus miembros a plantear, como complemento, una evaluación externa que ofreciese las necesarias garantías de fiabilidad y objetividad.

Por ello se encargó al profesor Roger Goulden (Coordinador regional de IT-INSET en el Norte de Inglaterra) un informe de evaluación, para lo cual, gracias al apoyo económico de la Universidad de Santiago, se desplazó a esta ciudad durante una semana, tiempo en el que visitó los distintos centros, realizó entrevistas a alumnos y miembros del equipo, analizó materiales y registros, etc. (para profundizar en sus resultados, véanse las páginas 187 a 251 del Informe IT-INSET GALICIA).

## IV. CONCLUSIONES

- El modelo IT-INSET logra conectar la formación de los docentes con la mejora en el aprendizaje de los alumnos, objetivo final de todo proceso de formación del profesorado: así lo manifestaron los propios alumnos en frases como "entendíamos" o "participábamos más" y así también lo concluyen tanto la evaluación externa como la interna.
- La colaboración y el trabajo en equipo que el modelo fomenta entre los profesores se constituye en un factor de desarrollo personal y profesional. La consecuencia más evidente es un alto grado de satisfacción personal y profesional entre los miembros de IT-INSET: futuros profesores, profesores en ejercicio y tutores han visto indudablemente enriquecidas sus perspectivas gracias al estrecho contacto (ejercido de igual a igual puesto que todos asumían, en un momento dado, los mismos papeles) con personas de procedencias, experiencias, nivel, etc. muy diversas. Así, los primeros han podido cambiar sus perspectivas iniciales respecto a

cómo iba a desarrollarse su período de prácticas y pasaron de considerarse meros aprendices, observando como trabajaban los "expertos", a ser miembros de un equipo con igual consideración y trato, capaces de aportar ideas, materiales, etc. Los profesores en ejercicio, por su parte, han vivido una situación que en muchos casos les resultaba extraña: el sometimiento de su labor a la observación y crítica de los demás. Pero, lejos de sentirse inseguros o molestos, han vivenciado este hecho como un factor de confianza y desarrollo profesional. Los tutores, por último, han tenido oportunidad de comprobar "in situ" el funcionamiento en la práctica de un modelo teórico y hasta qué punto éste responde a las demandas que la realidad educativa plantea. Por otro lado, su participación en el modelo les ha dado argumentos fundados para acreditarse ante sus alumnos y colegas universitarios y poder hablar con autoridad de lo que significa una "buena práctica".

- Frente a la incertidumbre creada en muchas ocasiones por el proceso de enseñanza, los miembros del equipo manifiestan que el modelo ha generado en ellos un sentimiento de confianza profesional, sólidamente fundada en la cohesión del trabajo en equipo.

- Los buenos resultados que la experiencia IT-INSET GALICIA ha obtenido, deberían justificar su extensión ante la Administración y los profesionales de la educación. Argumentos no faltan: IT-INSET permite, por su propia dinámica, la generación de una red de agentes formativos que se encargarán, casi de forma geométrica, de extender el modelo; tanto la formación inicial como la continua se integran en un modelo con una consistente base teórica capaz de dar un sentido de proceso global, continuo, a la formación del profesorado; la colaboración entre los profesionales de la educación, factor clave para el éxito de la Reforma educativa, es favorecida por la forma de actuar de los equipos IT-INSET, etc.

Vemos pues que, en el futuro, la experiencia IT-INSET queda abierta a las iniciativas de los profesionales de la educación, para cualquier área curricular que se propongan, y al apoyo y flexibilidad de la Administración que propicie las condiciones que lo hagan posible.

## V. BIBLIOGRAFIA

- ASHTON, P. et al. (1983): *Teacher Education in the classroom: Initial and In-Service*. Croom Helm. London.
- CONSELLERIA DE EDUCACION E ORDENACION UNIVERSITARIA (1989): *Formación continuada do profesorado de niveis non universitarios da Comunidade Autónoma de Galicia*. Xunta de Galicia. Consellería de Educación e Ordenación Universitaria, pp. 9-10.
- ELLIOT, J. (1990): *La investigación-acción en educación*. Morata. Madrid.
- HOYLE, E. (1975): *The Role of the Teacher*. Rontledge and Kegan Paul. London.
- HOYLE, E. (1985): "Teachers Social Background". En HUSEN, T. y POSTLETWHAITE, T. N. (1985): *International Encyclopedia of Education*. Pergamon Press. Oxford, pp. 5073-5084.
- HOYLE, E. (Ed.) (1980): *Professional development of teachers*. Kogan Page. London.
- MONTERO, L. (1990): "La enseñanza como profesión y el profesor como profesional". Dpto. de Didáctica y Organización Escolar. Documento policopiado.
- MONTERO, L. (1987): "La formación del profesorado en servicio". En MONTERO, L. (1987): *Lecturas de formación del profesorado*. Tórculo. Santiago, pp. 302-374.
- MONTERO, L., REQUEJO, M<sup>a</sup> J., VEZ, J. M. y ZABALZA, M. A. (1990): *IT-INSET GALICIA. Informe 1989-1990*. Universidad de Santiago. Documento policopiado.