

# IT-INSET GALICIA: UNA EXPERIENCIA DE FORMACIÓN CENTRADA EN LA ESCUELA

Montero, M<sup>a</sup> Lourdes  
Requejo, M<sup>a</sup> Jesús  
Vez, José Manuel  
Zabalza, Miguel A.

## INTRODUCCION

La década de los ochenta ha supuesto un enorme revulsivo para las maneras habituales de pensar al profesor y a la formación del profesorado. Entre las coordenadas que configuran los cambios, pueden citarse las siguientes:

- a) La consideración de los profesores como profesionales, lo que suele significar una mayor atribución de responsabilidad, tanto en lo que respecta a la autonomía de su función docente, cuanto en lo que respecta a la autonomía sobre su propio desarrollo profesional. Las metáforas de los profesores como "investigadores", "innovadores", "profesionales reflexivos" ... utilizadas abundantemente, son expresivas de ello.
- b) La consideración de la formación como un medio para la mejora y el desarrollo profesional de los profesores, lo cual significa, entre otras cosas, la búsqueda de las estrategias que realmente permitan la implicación activa de los profesores en su propio proceso formativo.
- c) La consideración del currículum como el ámbito de referencia adecuado en el que, y respecto al cuál, debería instalarse cualquier proceso de desarrollo profesional.
- d) Progresivo conocimiento de la manera cómo tienen lugar los procesos de innovación curricular, del papel que los profesores desempeñan en ellos, y de las características que los definen.
- e) Finalmente, y casi como núcleo aglutinador de todo lo anterior, la escuela, el centro, como el contexto adecuado en el que producir, estudiar, valorar, el desarrollo curricular, el desarrollo profesional, los procesos de formación e innovación....

Este estado de cosas, ha llevado a algunos autores a proponer la expresión "mejora de la escuela", como omnicomprensiva de los fenómenos arriba enumerados (Hopkins y Wideen, 1.984; Wideen y Andrews, 1.987). Otros, proponen hablar de "escuelas eficaces" (Good y Brophy, 1.985; Purkey y Smith, 1.983; Reynolds, 1.985). Desde esta óptica, y sin entrar ahora en sus posibles matices diferenciales, la escuela se plantea como el referente ineludible, en el que y para el que, convergen otros fenómenos. Podríamos suponer que, al menos conceptualmente, parece estarse superando en la formación del profesorado, una etapa de planteamiento individualista-centralista, caracterizado por modelos de formación consumista, apresuradamente planificados para satisfacer las necesidades de formación planteadas por los cambios curriculares, de imaginación recortada en el terreno de las estrategias, por otra, todavía emergente, cuyo modelo de formación tiene como foco el contexto habitual de trabajo de los profesores: el aula y la escuela.

Pues bien, desde nuestro punto de vista, la consideración de los profesores como agentes formativos, con suficiente grado de autonomía y capacidad de gestión de su acción educativa cotidiana, descansa sobre un modelo de formación del profesorado centrada en la escuela, capaz de integrar la formación inicial, preservación, con la formación continua, en servicio, mediante el trabajo cooperativo de la Universidad y los centros de enseñanza no universitaria, a través de la constitución de equipos pedagógicos mixtos que desarrollan su cometido a lo largo del período de prácticas de enseñanza. Estas son, en síntesis, las características de un modelo IT-INSET (Initial Training-Inservice Training) de formación centrada en la escuela.

Nuestro objetivo en este trabajo, es presentar el proyecto IT-INSET GALICIA que, como experiencia piloto, se está desarrollando durante el curso 1.989-90 para el área curricular de inglés. La experiencia está llevándose a cabo a través de un Convenio entre la Universidad de Santiago y la Consellería de Educación de la Xunta de Galicia. En coherencia con este objetivo, este trabajo está estructurado en dos grandes apartados. En el primero, damos cuenta de las características más destacadas del modelo IT-INSET. En el segundo, abordamos la concreción que el modelo ha adoptado en Galicia en un doble nivel: en el de las razones para su adopción, y en el de su estructura específica.

## 1. BREVE DESCRIPCIÓN DEL MODELO IT-INSET.

### 1.1. Origen y funcionamiento.

Decíamos en la introducción, que IT-INSET es un modelo de formación del profesorado centrada en la escuela, que integra la formación inicial con la formación continua, mediante el trabajo cooperativo de la Universidad y las escuelas, a través de la constitución de Equipos Pedagógicos.

IT-INSET tiene su punto de partida en Gran Bretaña como un proyecto de formación del profesorado con base en la Open University y financiación del Departamento de Educación y Ciencia (1.978 - 1.981). Se diseñó originariamente como modelo para la integración y evaluación de la formación inicial y continua centrada en la escuela y, pese a su relativa complejidad estructural debida al número de instituciones, centros y personas implicados, su operatividad y resultados positivos en su capacidad de respuesta a la problemática de la formación del profesorado en gran escala, han hecho que el modelo se extendiera no solo en Inglaterra -donde en la actualidad hay más de 20 universidades implicadas en el mismo- sino también fuera de ella, en países como Suecia y Portugal, por citar sólo un par de ejemplos. Puede pues considerarse como uno de los modelos de formación del profesorado mejor contrastados y evaluados (véase Ashton et al., 1.983, 1.989; Donoughue, 1.981; Everton e Impey, 1.989; Marsh, 1.986).

El funcionamiento del IT-INSET descansa, fundamentalmente, en la configuración de equipos pedagógicos, integrados por un tutor universitario, un profesor en ejercicio de los niveles no universitarios y varios futuros profesores en prácticas. Este equipo trabajo cooperativamente en un área del curriculum, elegida, bien en función de su desarrollo,

bien en función de su mayor profundización. El trabajo se lleva a cabo durante un período largo -un trimestre- con, al menos, una sesión por semana, que se dedica a la planificación y preparación conjunta de una unidad didáctica, con especial incidencia en aquellos aspectos detectados como problemáticos por el profesor de la clase. Una vez planificada la unidad, se lleva a cabo su desarrollo en el aula por el conjunto del equipo, que actuará desempeñando sucesivamente los roles de profesor, ayudante del profesor y observador; posteriormente, se procede a una sesión de análisis, reflexión y evaluación de la práctica. El equipo se compromete así en un continuo desarrollo del área curricular elegida, a través de un proceso de construcción de la teoría desde la práctica o de aplicación de la teoría relevante para interpretar la práctica.

Esta configuración, puede ampliarse a la escuela en su conjunto mediante la progresiva implicación de otros profesores en el análisis, evaluación y desarrollo del curriculum.

El esquema de funcionamiento descrito proporciona ventajas tanto para la formación inicial cuanto para la formación continua: para la formación inicial, porque da oportunidad a los futuros profesores de tener una experiencia de aula rica en un contexto de apoyo y cooperación; para la formación continua, por la oportunidad que para los profesores en ejercicio significa la participación en un modalidad de formación centrada en la problemática curricular de las aulas. Por otra parte, a los tutores, les da ocasión para participar con futuros profesores y profesores en ejercicio en la búsqueda de soluciones a los problemas reales del aula (Ashton et al., 1.983, p. 9).

En síntesis, IT-INSET es por una parte, una oportunidad de desarrollo profesional para el conjunto de los miembros de los distintos grupos, al implicar a todos y cada uno en un proceso formativo en el que resulta prácticamente imposible la inhibición. Por otra, beneficia al centro que se implica en la experimentación del modelo, al proporcionarle una oportunidad de análisis y desarrollo de proyectos curriculares, especialmente relevantes cuando se produce la concurrencia de varios equipos pedagógicos trabajando en áreas diferentes.

### 1.2. Principios.

IT-INSET fundamenta su acción en seis principios, comúnmente aceptados por los especialistas en el campo de la formación del profesorado, como ejes de un auténtico desarrollo personal. Son los siguientes: a) Análisis de la práctica. b) Aplicación de la teoría. c) Evaluación del curriculum. d) Desarrollo del curriculum. e) Trabajo en equipo. f) Implicación del mayor número posible de profesores de un centro.

Siguiendo a Ashton et al. (1.983, pp. 21-23) el significado de los principios anteriores, brevemente expuesto, sería:

a) **Análisis de la práctica:** Consiste en la búsqueda de una mejor comprensión de lo que sucede en el aula a fin de mejorar el aprendizaje de los alumnos. Para ello, es necesaria la búsqueda cuidadosa de datos acerca de lo que los alumnos están

realizando diariamente, la medida y variedad de su aprendizaje, así como las direcciones en que responden a las demandas del profesor.

**b) Aplicación de la teoría:** Consiste en la búsqueda de explicaciones acerca de lo que sucede en las aulas en su marco de comprensión amplio. Esta teoría puede adoptar la forma de "teorización" o puede ser derivada de fuentes externas. En cualquier caso, el punto de origen es siempre el análisis de la práctica. De esta manera, los profesores pueden desarrollar una comprensión más personal, y progresivamente más coherente, de lo que están haciendo y de sus porqués.

**c) Evaluar el currículum:** Consiste en hacer juicios fundados acerca del valor de lo que está sucediendo en el aula. Independientemente de los planes y diseños curriculares, el currículum es para los alumnos lo que ellos experimentan día a día, lo que cotidianamente realizan en su aula. Si la evaluación está dirigida al desarrollo valioso del currículum, entonces los juicios tienen que hacerse acerca del aprendizaje que los alumnos realizan y no sobre lo que se espera que consigan. Igualmente, los juicios necesitan abrirse a la comprobación, a los criterios explícitos y fundamentados.

**d) Desarrollar el currículum:** Consiste en introducir cambios en el aprendizaje de los alumnos con la finalidad de su mejora. Los cambios pueden ser sustanciales, o pueden ser pequeños pero significativos, pueden representar innovación, modificación o incluso de aspectos olvidados en la práctica.

**e) Trabajo en equipo:** Implica, tanto compartir un propósito, cuanto las tareas necesarias para alcanzar ese propósito. El propósito precisa de clarificación, de las tareas dilucidadas y las responsabilidades distribuidas. Todo ello requiere, en consecuencia, una comunicación plena y explícita entre los miembros, especialmente cuando se producen variaciones en conocimiento, experiencias y enfoques.

**f) Implicación del mayor número posible de profesores de un centro:** Supone estimular el interés de los colegas por el currículum y persuadirles acerca de la disponibilidad de una estrategia para hacerlo. Estos aspectos apenas si han sido considerados como parte de la competencia profesional de los profesores, tanto durante la formación inicial cuanto durante la formación continua.

A la luz de los principios expuestos, bien podemos considerar IT-INSET como una propuesta innovadora en la formación del profesorado, inscrita en la consideración de la escuela como unidad básica del cambio educativo, como, en otras palabras, el ámbito en el que necesariamente se entremezclan procesos innovadores y procesos formativos, hasta tal punto que se hace difícil distinguir cuáles son unos y cuáles son otros. Tanto es así, que bien podríamos afirmar, que cualquier proceso formativo que se plantee el desarrollo profesional de los profesores en el lugar habitual de su trabajo profesional, contribuirá a transformar la práctica habitual. En un principio, contribuirá a la transformación de la práctica del aula, espacio privilegiado en el que actúa y se desarrolla el equipo. Después, y si no se descuida el proceso de inserción de la experiencia en el ámbito escolar completo, y se está atentos, a través de un proceso de investigación colaborativa, al

conjunto de aspectos que pueden facilitar y obstaculizar el proyecto de desarrollo profesional, será difícil que el centro escolar se quede al margen de la innovación que se está produciendo en su seno.

En síntesis, IT-INSET descansa en un conjunto de tendencias actualmente existentes en la formación del profesorado, tales como: la focalización en la práctica profesional, la evaluación y el desarrollo cooperativo del currículum, la búsqueda de una mayor relación entre la formación inicial y la formación continua, y la consideración del centro como el lugar donde no solo los alumnos aprenden, sino que también pueden hacerlo los profesores (Blacburn y Moisan, 1.986; Montero, 1.987; OCDE, 1.985).

## 2. IT-INSET GALICIA.

### 2.1. Contextualización.

La idea de plantear un modelo IT-INSET para Galicia, surgió en el curso de Formación de Formadores en Didáctica del Inglés, desarrollado por la Universidad de Santiago durante el último trimestre de 1.988 (fase intensiva). La idea, mil y una veces acariciada, tomó cuerpo en un proyecto que fue presentado a la Consellería de Educación en junio de 1.989. Nació así IT-INSET que, pensábase, podía responder a las características específicas del contexto gallego. ¿Cuáles de esas características sirvieron como referente para realizar la propuesta del modelo? Destacamos los siguientes:

I) La atención ineludible a un proceso de Reforma de la Enseñanza, que genera la necesidad consiguiente de atender las demandas de recualificación profesional del profesorado, para hacer frente a los retos, tanto de desempeño de papeles profesionales más complejos, cuanto de dominio de nuevos contenidos.

II) La necesidad de prestar apoyo a un colectivo de unos 20.000 profesores de los niveles educativos no universitarios, para que puedan responder a las nuevas demandas de concepción de su papel docente con los ajustes necesarios y de la forma menos traumática posible.

III) El cambio de la conceptualización de los profesores de "consumidores" a "configuradores" de currículum exige, para su efectiva realización, entre otras cosas, oportunidades reales de reflexión y valoración del contexto en el que cada profesor desarrolla su actividad profesional, la identificación de las necesidades de formación propias y el apoyo formativo indispensable para atender las necesidades de formación detectadas.

IV) La inexistencia, hasta muy recientemente, de un Plan de Formación Continua que señalara y justificara las líneas básicas por las que la formación debía ocurrir, inexistencia que ha sido interpretada como uno de los factores causantes de la escasa repercusión de las acciones formativas emprendidas por instituciones públicas y privadas en la mejora profesional de los profesores.



V) La distancia, entre las acciones formativas planteadas y las necesidades de formación de los profesores generadas por la práctica profesional, lo que provoca la queja respecto a la escasa repercusión de las acciones formativas realizadas en la mejora del aprendizaje que se desarrolla en las aulas.

VI) La escasa relación entre la formación inicial y la formación continua, en un momento en el que coinciden dos procesos de reforma: el correspondiente al Sistema Educativo no universitario y el de los Planes de Estudio universitario. Difícilmente podrá llevarse a cabo un cambio real de los actuales Planes de Formación del profesorado de educación infantil, primaria y secundaria, sobre todo en lo que respecta a una mayor interacción teoría-práctica, si no se cuidan los mecanismos de interrelación entre la formación inicial y la formación continua.

VII) La inexistencia de agentes formativos, con preparación adecuada y funciones suficientemente clarificadas, como para actuar como un sistema de apoyo externo a la escuela.

VIII) La dificultad de penetrar en las aulas para poder desarrollar en ellas la tarea formativa.

IX) La socialización profesional de los profesores como individualistas, y la consiguiente contradicción que se produce al demandar de ellos el desempeño de un rol profesional que exige el trabajo en equipo con otros profesores.

Los factores anteriores, nos parecen suficientemente expresivos del sentido que, para el contexto gallego, puede tener un programa de formación como el que plantea un modelo IT-INSET.

En coherencia con lo anterior, se plantearon como objetivos específicos los siguientes:

1. Generar la red de agentes formativos.
2. Detectar las necesidades formativas de los profesores en ejercicio, a partir de la experiencia piloto (curso 1.989-1.990) para lengua inglesa.
3. Diseñar un plan riguroso de seguimiento y evaluación, con la consiguiente elaboración de los instrumentos más adecuados, que permita hacer extensible los beneficios de la experiencia piloto de inglés a otras áreas del currículum.
4. Facilitar el desarrollo de un enfoque epistemológico de relación teoría-práctica en la formación del profesorado gallego.
5. Contribuir a una mayor relación y reactivación permanente de los currícula de formación inicial y continua del profesorado de EGB y EEMM.

## 2.2. Experiencia piloto.

La experiencia piloto para lengua inglesa, a desarrollar durante todo el curso 1.989-90, tiene una estructura de tres fases:

a) Fase de iniciación, realizada durante los meses de septiembre a enero. Su objetivo básico ha sido la constitución y preparación de los equipos pedagógicos. Se han constituido siete equipos, cuatro de EGB y tres de EEMM, compuestos respectivamente por un profesor tutor, un profesor en ejercicio y tres futuros profesores en prácticas. Los siete equipos representan un conjunto de 21 personas (4 tutores, 7 profesores en ejercicio, y 21 alumnos en prácticas -tres por equipo-, de los cuales 12 proceden de la Escuela de Formación de Profesorado de EGB y 9 del CAP).

El conjunto de acciones desarrolladas en la fase de iniciación, ha tenido que ver con la sensibilización, información y formación de los integrantes de los equipos. Para ello, y tras un período de estudio de la bibliografía existente, (no mencionado hasta el momento pero que nos parece de inexcusable mención), en un primer lugar, se realizó una visita de los tutores a la Universidad de Leeds, con el fin de entrar en contacto y estudiar "in situ" el funcionamiento de los equipos IT-INSET allí existentes, equipos que tienen una experiencia de trabajo de 10 años. En segundo lugar, se realizó un cursillo intensivo con dos ponentes, uno perteneciente a la Universidad de Leeds, y el otro perteneciente a la Universidad de la Laguna. Se realizó también una sesión informativa a aquellos organismos, entidades y personas que pudieran desear implicarse en el programa en años sucesivos. En tercer lugar, se desarrollaron un conjunto de reuniones con los futuros profesores en prácticas.

La primera actividad - visita de los tutores al Trinity College de la Universidad de Leeds, tuvo como objetivo fundamental, la sensibilización de los propios tutores acerca de sus necesidades de formación para poner el proyecto en marcha, junto al conocimiento de los requisitos estructurales y de interrelación de las partes implicadas. De esta forma, se trataba de contrastar los supuestos teóricos y organizativos del modelo IT-INSET con su desarrollo real en un centro que, como el Trinity College, ha sido uno de sus principales impulsores.

La segunda actividad, el cursillo intensivo, tuvo como objetivo fundamental, hacer extensiva la información a los profesores en ejercicio que colaboran en el proyecto, profundizar en aquellos aspectos que, por su especial dificultad, novedad o especificidad, requerían una atención específica, y facilitar la identificación de las necesidades formativas surgidas de las exigencias teóricas y operativas del proyecto. Junto a lo anterior, el cursillo contribuyó también al conocimiento mutuo de los miembros del equipo, mediante la iniciación de un proceso abierto de interrelación profesional.

El cursillo adoptó una estructura de desarrollo poco convencional, y las sesiones teórico-expositivas, frecuentes en este tipo de estrategia formativa, fueron sustituidas por la implicación del grupo en sesiones IT-INSET completas de trabajo real de aula en

centros de EGB y BUP. Esto permite, con el apoyo de los ponentes, una comprensión mayor de las exigencias del modelo y de las necesidades del equipo para afrontarlo.

La tercera actividad, las reuniones con los futuros profesores en prácticas, tuvo doble objetivo de información sobre el proyecto y de sensibilización acerca de los retos que el proyecto iba a suponer para todas las personas implicadas y, en concreto para ellos. Las reuniones subrayaron el interés que tenía, para el aprendizaje de la función de la enseñanza en situaciones de prácticas, la inclusión en un equipo compuesto por personas con diferentes bagajes profesionales que se comprometen en un trabajo cooperativo, y en el que, el diferente estatus académico de sus miembros, no comporta mayores cotas de poder sino posibilidades de contribuir al desarrollo profesional mutuo.

b) **Fase de experimentación** En desarrollo durante los meses de enero y abril. Su característica fundamental es el trabajo de cada equipo en un centro de EGB o de BUP, media jornada a la semana, y en un aspecto del currículum valorado como preocupante por el profesor de aula. La secuencia de trabajo del equipo tiene siempre tres fases de planificación desarrollo de la clase, y análisis, con una duración aproximada de tres horas. Más concretamente:

I) Primero se planifica la clase de manera conjunta: se señalan los objetivos, actividades, materiales, organización del espacio físico del aula, modalidades de agrupamiento, observaciones a realizar... Una vez que la planificación está completa, se distribuyen los papeles a desempeñar por los miembros del equipo. Existen tres papeles a desempeñar: La actuación como profesor de aula, la actuación como ayudante del profesor (apoyo didáctico), y la actuación como observador. Los tres papeles son desempeñados relativamente por todos los miembros del equipo, de forma tal que todos puedan tener la perspectiva diferente que, sobre la práctica docente, proporciona el desempeño de uno y otro papel.

II) Después se desarrolla la clase, interviniendo el equipo en las líneas previstas en la planificación y según las distribuciones de roles planteada.

III) Finalmente, tras la sesión de clase, el equipo se reúne de nuevo para analizar conjuntamente el desarrollo de la clase y plantear el trabajo de la semana siguiente.

La secuencia arriba descrita es siempre grabada en su totalidad, habitualmente en audio, en alguna ocasión en vídeo. Junto a las grabaciones, se emplean también registros escritos de todas las sesiones, tarea de la que suele encargarse el tutor del equipo. Por último, todos los miembros del equipo escriben un diario. Este conjunto de instrumentos, configurará la base de datos disponible para la evaluación global del proyecto.

c) **Fase de evaluación.** Por los que llevamos expuesto, fácilmente puede deducirse que el modelo IT-INSET implica una evaluación continua del conjunto de los aspectos en él incluidos. Constantemente, las decisiones que se toman están apoyadas en la reflexión realizada en cada secuencia de actividad del equipo. Ahora bien, la evaluación global de la experiencia está planteada en el proyecto a través de la realización de una memoria final, en la que se analizará cuál ha sido el significado de la experiencia para la mejora

del aprendizaje de lo alumnos, para el desarrollo profesional del conjunto del equipo, para la mejora del centro, para el desarrollo curricular, para la identificación de necesidades formativas, etc.

### 3. OBSERVACIONES FINALES

Con lo dicho hasta aquí, bien puede afirmarse que el modelo IT-INSET rompe con algunos de los moldes y preconcepciones más enraizadas en la formación del profesor. Esta ruptura puede examinarse a tres niveles:

A nivel estructural, el modelo rompe con el tradicional aislamiento, incluso menosprecio entre las distinta instancias en el implicadas: la universidad y las escuelas. Se parte de un trabajo cooperativo entre los integrantes de ambas instituciones. Esto, permite disponer de un punto de partida mejor para la consecución de la relación teoría-práctica más estrecha en el currículum de la formación del profesor, contribuye a la ruptura de la imagen profesional de los profesores como individualistas, y cuestiona la concepción del aula como "espacio para la intimidad".

A niveles operativos, también rompe con tradiciones largamente aceptadas como las soluciones más viables para llevar a cabo la formación del profesor, tales como el curso o el cursillo, proponiendo otras tales como la utilización del espacio del aula por y ante un grupo de docentes.

Para terminar: Hemos planteado lo que supone trabajar en un modelo IT-INSET de formación centrada en la escuela. Hemos tratado de describir el proyecto en el que estamos implicados para ofrecer una imagen lo más icónica posible con la realidad. Intencionalmente, hemos dejado fuera el análisis del significado de todo esto para el equipo en su conjunto, para cada uno de los equipos implicados, y para cada uno de sus miembros. Tampoco hemos entrado en lo que la experiencia está significando para cada uno de los centros en los que se está llevando a cabo, ni en los problemas que constantemente se nos plantean, ni en el cuestionamiento y enriquecimiento profesional que la experiencia está suponiendo, ni en la difícil solución de los problemas de un aula solo desde ella misma, obviando el contexto organizativo en el que está inmersa y la determinación que lo supone para la práctica, ni.... Pero en todo ello entraremos.

### BIBLIOGRAFIA

- ASHTON, P. et al. (1. 983): *Teachers education in the classroom. Initial in-service*, London, Croom Helm.  
ASHTON, P.; HENDERSON, E.S. Y PEACOCK, A. (1.989): *Teacher education through classroom evaluation. The principles and practice of IT-INSET*, London, Routledge.  
BLACBURN, V. Y MOISAN C. (1.986): *La formation continue des enseignants dans les douze Etats membres de la Communauté Européenne*, Maestricht, Presses Interviuniversitaires Européennes.  
DONOUGHUE, C. (1.981): *Inservice: The teachers and The Schools*, London, Kogan Page.

- EVERTOM, T. e IMPEY, G. (Eds.) (1.989): *TI-INSET. Partnership in training. The Leicestershire experience*. London, David Eulton Publishers.
- GOOD, T. Y. BROPHY, J. (1.986): "School effects", en WITTRICK, M. (Ed.): *Handbook of research on teaching*. Third edition, New York, MacMillan.
- HOPKINS, D. Y. WIDEEN, M. (1.984): *Alternative perspectives on school improvement*, Philadelphia, Falmer Press.
- MARSH, C. (1.986): "TI-INSET: dissemination strategies and tactics", *British Journal of Educational Studies*, 34, (2), pp. 182 - 196.
- MONTERO, L. (1.987): "La formación del profesorado en servicio", en MONTERO, L.: *Lectura de formación del profesorado*, Santiago, Tórculo.
- OCDE - CERI (1.985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición del cambio en la escuela*, París, OCDE.
- PURKEY, S. Y. SMITH, M. (1.983): "Effective schools: A review", *The Elementary School Journal*, 83 (4), pp. 427 - 452.
- REYNOLDS, D. (1.985): *Studying school effectiveness*, London, Falmer Press.
- WIDEEN, M. Y. ANDREWS, I. (1.989): *Staff development for school improvement*, New York, Falmer Press.

# EL PERFECCIONAMIENTO DEL PROFESORADO BASADO EN LA ESCUELA. LA FASE DE IDENTIFICACION Y ANALISIS DE NECESIDADES: PRESENTACION DE UNA EXPERIENCIA

Amador Guarro Pallas  
Juan S. Arencibia Arencibia

## INTRODUCCION.

El perfeccionamiento del profesorado es sin lugar a dudas uno de los mecanismos más influyentes y decisivos en el cambio educativo, en general, y en su fase de desarrollo, en particular (Fullam y Pomfret, 1977). Además, cada vez estamos más convencidos de que este perfeccionamiento debe estar vinculado lo más directamente posible a la propia escuela.

Si admitimos estas dos premisas, estaremos de acuerdo en que uno de los enfoques que más decididamente aborda este problema desde la perspectiva apuntada es el denominado Desarrollo Curricular Basado en la Escuela (DCBE).

El DCBE, a pesar de su denominación, no sólo se refiere a ese proceso de elaboración curricular, ni tampoco es únicamente un método o técnica para abordarlo. Es una concepción del cambio curricular que incluye de forma consustancial el perfeccionamiento del profesorado.

Esta comunicación tiene por objeto presentar una experiencia, aún en desarrollo, de aplicación de esta concepción del perfeccionamiento del profesorado en un centro de la ciudad de Las Palmas de Gran Canaria.

## 1. SUPUESTOS BASICOS DEL DCBE

Detrás del DCBE existe un marco teórico referencial que lo soporta y que podríamos situarlo en torno a tres grandes conjuntos de teorías:

En primer lugar, la **teoría de la organización escolar**, cuyo referente más claro sería el enfoque conocido como Desarrollo Organizativo (DO) (Organizational Development: OD). Los programas de DO pretenden, en última instancia, hacer que la escuela sea cada vez más "inteligente", que sea capaz de "aprender por sí misma", de ser progresivamente más eficaz en la consecución de sus metas y en la resolución de sus propios problemas.

En segundo lugar, una **teoría del curriculum y del cambio curricular**, que asume algunos de los presupuestos del enfoque deliberativo y sociocrítico. Por último, una **teoría**