

EL PROGRAMA DE ASESORIAS A LOS CENTROS EN EL ICE DE LA UNIVERSIDAD DE BARCELONA

Fernando Hernández
Maite Colén

INTRODUCCION: LA NECESIDAD DEL ASESOR EN LA EDUCACION

La figura del asesor surge en un contexto educativo concreto y como consecuencia de los cambios y revisiones que, sobre todo en los últimos quince años, se han ido produciendo en las relaciones profesionales entre los "expertos", en cuanto agentes externos, y quienes tienen que llevar a cabo la práctica diaria de la educación escolar (Pérez Gómez, 1987; Hernández, 1992). En la presencia y actuación de los asesores en los centros han contribuido una serie de nuevas visiones sobre la educación, entre las que vale la pena destacar, por su relevancia a la hora de situar el contexto del Programa y de configurar la actuación de los asesores, las siguientes:

(a) en la práctica se ha confirmado la escasa validez de los modelos prescriptivos de planificación curricular, que tienden a ser sustituidos por propuestas consensuadas entre los promotores de un determinado diseño curricular y los docentes. Consenso que lleva a que la planificación curricular se realice en función de su adaptación a las necesidades de los enseñantes y los centros;

(b) la constatación de que resulta inadecuada la definición del enseñante como un ejecutor de los "buenos planes" de los expertos, si se compara con lo que luego sucede en las aulas. Por esta razón, se tiende a producir la progresiva sustitución de esta construcción profesional por la de "un agente que toma de decisiones", un "práctico reflexivo", o "un profesional crítico";

(c) se tiende a enfatizar, en las investigaciones sobre los procesos de enseñanza y aprendizaje, el papel que juegan las características idiosincrásicas de quien enseña y de

quien aprende. Es la singularidad la característica que define y dota de sentido a las diferentes prácticas educativas. Esto supone cuestionar los principios generalizadores en educación y abrir nuevos nexos entre las concepciones de los agentes externos y las que los profesores reflejan en la práctica.

Pero si éste es el marco en el que se inscriben las posibles relaciones entre el asesor y los docentes, la necesidad de esta modalidad de intervención parece provenir de las nuevas demandas que el profesorado plantea (o se le exige) en relación con su propia actuación. Por citar sólo un ejemplo, las funciones y exigencias que la actual implantación curricular plantea al profesorado en las que se señala que "ha de ser capaz de reproducir una tradición cultural, pero también generar contradicciones y promover alternativas; facilitar a los alumnos la integración de todas las ofertas de formación internas y externas al aula; diseñar y organizar trabajos disciplinares, de colaborar con el mundo exterior de la escuela, haciendo de la experiencia educativa una experiencia individual y, a la vez, socializadora. (...) Han de atender también a las cambiantes demandas sociales acerca de los objetivos de la educación en una sociedad en rápido cambio. Y, en fin, no pueden ser ajenos a las innovaciones didácticas y de metodología educativa que las ciencias, la teoría y la tecnología de la educación aportan de continuo" (Libro Blanco para la Reforma: 1989, pp. 209-210), constituye una realidad que, por sí misma y tal y como ha sido planteada, reclama la necesidad de apoyo para llevar a cabo tales cometidos.

Este perfil lleva vinculado la necesidad de asesoramiento, tal y como se reconoce en el documento sobre "La orientación educativa y la intervención psicopedagógica" (M.E.C. 1990) En él se señala "que los profesores (...) pueden sentirse sobrecargados de responsabilidad. (...) Por bien preparado que esté (...), el profesor no puede ser dejado en solitario frente a la magnitud y complejidad de la tarea. (...) Es, por eso, necesario que el sistema educativo provea de estructuras de soporte, (...) en el propio centro y fuera de él: personas y estructuras que asistan al profesorado, le asesoren, cooperen con él y le apoyen para el desempeño mismo de sus funciones docentes ordinarias" (p.16).

Sin entrar a analizar si esta necesidad es inducida y si puede derivar en una forma de control y dependencia de los profesores, lo cierto es, que las demandas del profesorado y de los centros están ahí, y que muchas de las experiencias de formación que se le ofrecen, no acaban de responder a estas necesidades. Lo que sí parece evidente es que demandas y necesidades se entrecruzan y hacen necesario un tipo de intervención de apoyo a la tarea del profesorado. En términos generales, a este tipo de intervención se la ha denominado asesoramiento, siendo utilizada entre nosotros, como un paraguas que cubre casi cualquier forma de apoyo que vaya dirigida a la institución escolar. Sin embargo, y tal y como ha quedado señalado en otros escritos (Hernández, 1987; 1989) hay una serie de características que hacen que no toda forma de intervención pueda ser considerada como una asesoría.

Básicamente estas particularidades están en relación con dos aspectos:

(a) el marco de negociación en el que se sitúa la intervención. Ésta se plantea en función de una demanda que implica un compromiso para las dos partes, en la que están implicados la mayor parte de los profesores de un centro, que tiene un componente de innovación educativa y que se orienta hacia la articulación y revisión del currículum en el centro) y

(b) El tipo de intervención que se lleva a cabo, se caracteriza por no ser prescriptivo y se plantea desde un modelo de cambio. Se utilizan estrategias de interpretación del modelo seguido, de forma compartida. Se asume como forma de trabajo la clarificación conceptual y la reflexión crítica y se tiene en cuenta la doble dimensión psicopedagógica e institucional de la intervención (lo que excluye como fin, la transmisión de "soluciones técnicas").

Es desde estas premisas, de su profundización y revisión desde las que se plantea el Programa de Asesorías a Centros en el ICE de la Universidad de Barcelona.

Un poco de historia: ¿cómo surge el Programa?

El ICE de la Universidad de Barcelona posee una larga tradición en tareas de formación permanente del profesorado, entendida ésta como un importante elemento que favorece la innovación pedagógica de las escuelas y centros de Catalunya. Los modelos convencionales de formación de profesorado se ponen en cuestión en la primera mitad de la década de los 80 y se van transformando hacia unos modelos descentralizados que tienen como objetivo acercar la formación al lugar donde se produce la práctica (geográfica y conceptualmente). Se pasa de modelos generales de transmisión a modelos de análisis y reflexión de la propia práctica docente para transformarla y mejorarla adecuándola a la realidad del contexto. Estos modelos de formación se han denominado en Cataluña Planes Unitarios de Formación (PUF) (Colén, 1987; 1990). El P.U. F. se organiza a partir de las demandas y necesidades que plantean los profesores de cada zona a través de una comisión formada por representantes de todas las instituciones de la zona implicada en la formación permanente. Después de 8 años de desarrollo de este modelo, y ante el nuevo reto de la implantación de la Reforma, se hace necesario establecer nuevas vías de formación más adecuadas a las nuevas necesidades que plantean los profesores.

En este momento un elevado porcentaje de profesores ha participado en los últimos años en seminarios de formación y de intercambio de experiencias en su zona, ha formado parte de grupos de trabajo que han elaborado recursos didácticos o han experimentado propuestas innovadoras, algunos colectivos han estado implicados en investigaciones en el aula, etc. La preocupación que se empieza a detectar a través de las demandas de formación que llegan al ICE se concreta en la necesidad de incorporar al Centro toda la formación y información acumulada en los últimos años. El reto de elaborar Proyectos Curriculares de Centro obliga a poner en práctica todo el saber docente de los equipos, y a la vez les hace

conscientes de las lagunas de formación que tienen como colectivo en relación a la fundamentación psicopedagógica y epistemológica del currículum.

Previendo estas necesidades y en atención a algunos centros pioneros que empezaban a plantearse estas cuestiones, durante el curso 1989-90 el ICE se planteó la necesidad de iniciar un programa de carácter experimental de asesoramiento directo a los Centros. Con la colaboración de Fernando Hernández, que tenía experiencia en tareas de asesoramiento en centros, elaboramos un primer diseño de lo que sería el programa, un perfil de asesor del programa y unas condiciones que debían cumplir los centros para formar parte de él. Durante el siguiente curso se inició la experiencia, que ha ido creciendo y consolidándose hasta hoy.

Marco general del Programa

- El Programa asume la diversidad del profesorado, de los centros y de sus proyectos como una característica fundamental para llevar a cabo un proceso de innovación. Esto no quiere decir que desde el programa se apoyen todo tipo de innovaciones sino aquellas que estén en relación con el desarrollo del currículum en el centro y la reflexión sobre la práctica de los docentes.

- El punto de partida para llevar a cabo un asesoramiento son las innovaciones que ya se están realizando o que se pretenden iniciar en el centro en relación con el desarrollo del currículum.

- El ICE adquiere con el centro y el asesor la responsabilidad de dar apoyo técnico, económico y de seguimiento al proyecto acordado.

- En la relación con el centro, tanto el ICE como el asesor, tratan de tener una visión positiva de la escuela y de los profesores y se considera como factor inicial de innovación plantear una demanda de asesoramiento que el centro haya consensuado previamente.

La secuencia de la intervención asesora.

¿Qué implicaciones puede tener todo el bagaje anterior a la hora de iniciar una asesoría?. Es indudable que no puede darse una única respuesta, pues cada situación reclama una adaptación diferente. En el Programa, para que un centro pueda recibir apoyo en su demanda de asesoría, debe pasar por las siguientes fases:

Fase I: El centro elabora su demanda.

- Es necesario que el centro presente por escrito su proyecto, en el que se incluya la demanda de asesoramiento. Se recomienda que el proyecto sea reflejo de una opción en la que todo el centro esté comprometido. Para garantizar este compromiso se requiere:

1. Que se prevea la implicación de todo el claustro desde el inicio o en sucesivas fases del desarrollo del proyecto.

2. Si por las características del proyecto no fuera necesaria la implicación

del claustro, éste ha de ser informado periódicamente sobre el trabajo que se está llevando a cabo con el asesor.

- El centro se compromete a poner en juego su práctica profesional como núcleo básico del asesoramiento. Práctica que trata de revisar, para favorecer la innovación educativa que se propone llevar a cabo.

- El centro asume el compromiso de hacer públicos los resultados que se deriven de la intervención asesora.

Fase II: La valoración de la demanda

Una vez el centro ha presentado por escrito la demanda de una asesoría a la comisión de zona a la que pertenece, puede seguir la siguiente secuencia:

- El representante del ICE en la zona en la que se encuentra la escuela, conjuntamente con el coordinador del Programa realizan una primera valoración del proyecto en la que se considera si la respuesta adecuada a las necesidades que plantea el centro ha de ser una asesoría, una intervención puntual, un seminario de formación, facilitarle recursos didácticos,...

- Si se considera que el proyecto planteado es susceptible de formar parte del Programa de Asesorías, el coordinador establece un primer contacto con el centro a través de una entrevista, para clarificar las percepciones que ha generado el proyecto, acercarse a la cultura pedagógica y organizativa de la escuela y tratar de llegar a un consenso en torno a las implicaciones y compromisos que el asesoramiento puede tener para la escuela, así como las posibilidades reales de llevarlo a término.

- En función del proyecto y teniendo en cuenta las sugerencias del centro, el coordinador del Programa contacta con un asesor que tenga el perfil adecuado a la demanda. Conjuntamente:

(1) hacen una valoración de la demanda.

(2) establecen una primera aproximación en torno al marco de negociación y la forma de trabajo que se puede iniciar con el centro, y

(3) acuerdan las relaciones entre el asesor y el ICE .

- Estas relaciones se establecen a partir de tres informes, las entrevistas que sean necesarias y las reuniones trimestrales con los otros asesores y los representantes del ICE en las zonas. El compromiso inicial de intervención es de cuarenta horas por curso. De ellas 30 dedicadas al centro y diez a coordinación con el ICE.

- Los informes que presenta el asesor tienen las siguientes características:

(1) de negociación, en el que se especifican los acuerdos a los que han llegado el asesor y los docentes (horario, clarificación de la demanda, forma de trabajo, compromisos mutuos,...)

(2) de progreso, en el que se indica la secuencia de trabajo seguida en

relación con el plan trazado en el informe anterior, y

(3) final, en el que se hace un balance del proceso seguido y se valoran las perspectivas de continuidad del proyecto.

- La finalidad de los informes, las entrevistas y las reuniones es contrastar la experiencia y las visiones del asesor, de los profesores y del ICE, para favorecer nuevos elementos de reflexión e intervención.

Fase III: Inicio de la asesoría: la negociación.

- Cumplidos todos los requisitos mencionados, el asesor entra en contacto con el centro.

- La asesoría se inicia con un proceso de negociación en el que se pretende clarificar y explicitar la demanda, para facilitar las relaciones. En este proceso se evidencian las percepciones mutuas entre el asesor y el centro en relación con el proyecto presentado.

- En este proceso el asesor es independiente en su actuación y tiene autonomía de negociación para aclarar el sentido definitivo de la demanda y determinar si en realidad es necesario un asesoramiento u otro tipo de intervención en el centro.

- La fase de negociación no tiene un plazo fijo, puede durar entre dos reuniones y todo un primer año, pues supone crear una cultura común entre el asesor y los profesores para comenzar a trabajar. En ocasiones surge la necesidad de una formación previa antes de llevar a cabo la demanda. Estas sesiones de trabajo, que suponen un conocimiento mutuo se incluyen en la fase de negociación.

Fase IV: El desarrollo del proyecto: la construcción del currículum en el centro desde la práctica de los enseñantes.

Una vez consensuado el proyecto definitivo y el programa de trabajo, el asesor inicia su actuación en el centro. Tanto los profesores implicados como el asesor informan periódicamente al ICE a través de los representantes de zona y del coordinador del Programa. Además, todos los asesores del Programa, se reúnen trimestralmente para intercambiar sus experiencias en las diferentes fases del desarrollo del proyecto. En estas reuniones se pone el énfasis en la implicación del asesor, el proceso seguido para la elaboración del Proyecto Curricular y las estrategias utilizadas. Y se trata de responder a cuestiones del tipo, ¿cuándo se ha de finalizar una asesoría? ¿cómo implicar a todo el centro? ¿cómo equilibrar los intereses de los diferentes grupos de profesores?... Varios ejemplos del trabajo realizado en este fase pueden encontrarse en Hernández (1992a).

En la actualidad la mayor parte de las demandas giran en torno a la realización del Proyecto Curricular de centro, y las asesorías se llevan cabo tomando como punto de partida la experiencia del profesorado, reflexionando sobre ella, introduciendo criterios que la fundamenten y realizando un proceso de elaboración que dialoga constantemente con la

práctica y las intenciones de los docentes.

– A partir del último informe, el asesor, el centro y el ICE, toman de nuevo contacto para decidir, en función de cómo se haya desarrollado la asesoría, su renovación, la reconversión en otra modalidad de formación o la finalización de la intervención en el centro.

Todo este proceso, y las intervenciones que se están llevando a cabo en los centros, están generando nuevos elementos en la cultura sobre la asesoría, el saber del asesor y los profesores en torno a ella. Algunos de ellos se especifican en el siguiente apartado.

Balance del Programa

A continuación se detallan las diferentes asesorías que forman parte del Programa, agrupadas en función del momento en el que se encuentran. Esta relación y la explicitación de sus pormenores podría ser tema de por sí de una comunicación. Aquí hemos optado por ofrecer una visión panorámica, en la que prestamos atención a los principales hechos que marcan la evolución de cada una de las asesorías.

(a) Finalizadas:

(1) **Fundamentación didáctica del área de Matemáticas.** La intervención se lleva a cabo en un Centro Público ubicado en un barrio de Barcelona. La demanda ha estado apoyada por los docentes de los Ciclos Inicial y Medio, que se caracterizan por una gran interés por la formación, pero presentan dificultades para llevar a cabo una intervención autónoma en las aulas. Después de dos cursos de estar en el Programa el centro no pudo evolucionar hacia el trabajo sobre el currículum. Se valora con el asesor que conseguir la autonomía de los profesores sería una tarea a largo plazo, pues depende de una serie de factores internos que no puede solventar la asesoría (vinculación del grupo, relación con los padres,...) Se planteó al profesorado seguir con una actividad de formación sobre el área de matemáticas con otras escuelas en el marco del Plan de Formación de su zona. Duración: dos años.

(2) **Informática en las Matemáticas.** Centro de zona rural interesado en incorporar la informática en el currículum. La demanda la apoya todo el claustro, pero la impulsa sobre todo la persona que tiene conocimientos informáticos. La pregunta que se trata de responder en la asesoría es ¿cómo se adapta la herramienta informática al aprendizaje de las Matemáticas? ¿Cómo pasar de una utilización de la informática o encontrarle un sentido en el diseño curricular?. La dinámica del centro no favorece este tipo de profundización, por ello, después de poner en común las diferentes posibilidades de trabajo, el claustro ha de tomar la opción que se ajuste a sus posibilidades, el centro se ha de plantear su continuidad, pues resulta difícil el trabajo desde una perspectiva en la que esté incorporado todo el claustro. Han presentado una nueva demanda de asesoría para llevar a cabo el Proyecto Curricular de Centro. Duración: un año.

(3) **Secuenciación y análisis de las estrategias de aprendizaje que se utilizan en la**

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

escuela. Este centro ha formado parte del movimiento de escuelas privadas que se ha incorporado en los últimos años a la red de escuelas públicas. Se encuentra en un barrio de clase media y el profesorado tiene una tradición de enseñanza activa. La demanda es puntual y el centro tiende a reafirmar su práctica y no muestra demasiado interés en reflexionar críticamente sobre ella. La asesora responde a la demanda y plantea algunos puntos de reflexión sobre el trabajo realizado en el centro. Será éste el que decida si continúa o finaliza la asesoría, para después valorarlo conjuntamente. Duración: un año.

(4) **Proyecto Curricular del Área de Conocimiento del Medio.** Centro público ubicado en una ciudad del área metropolitana de Barcelona, que había realizado un interesante trabajo en torno a la didáctica del área de Ciencias. La tarea inicialmente propuesta ha acabado en un curso, aunque queda pendiente una mayor fundamentación y la incorporación de recursos didácticos a los contenidos elaborados a partir de la experiencia del centro y su contraste con diferentes propuestas curriculares. Duración: un año.

(b) En fase intermedia:

(5) **Revisión de los contenidos del área de Lengua** partiendo de la práctica de los profesores del Ciclo Inicial. Este centro ha formado parte del movimiento de escuelas privadas que se ha incorporado en los últimos años a la red de escuelas públicas. Se encuentra en un barrio de clase media y el profesorado tiene una tradición de enseñanza activa. En la concretización del Proyecto se ha comenzado por el análisis de las producciones textuales de los alumnos. Esto les ha llevado a plantearse la incorporación de todo el claustro para poner en común el sentido del tratamiento de la lengua que se da en la escuela en las diferentes áreas. Ahora se plantea seguir el mismo proceso con el área de Matemáticas además de seguir profundizando la organización curricular del área de Lengua. Duración: Inicia su segundo año.

(6) **Curriculum del área de Lengua y agrupamientos flexibles.** El centro es una escuela experimental de la reforma, situada en un barrio de clase media, con amplia experiencia en el tema de agrupamientos flexibles. El interés por revisar los criterios utilizados en esta modalidad pedagógica en el área de lengua les ha llevado a plantearse con el asesor los criterios psicopedagógicos que fundamentan el área e iniciar la revisión de los criterios que organizan los agrupamientos flexibles. Inicio del traspaso de la síntesis de fundamentación realizada por el grupo del departamento de Lengua al resto del claustro. Duración: Inicia su segundo año

(c) En fase final:

(7) **Fundamentación y explicitación del diseño curricular del área de Lengua.** Demanda planteada por un centro público de la comarca de Osona. Durante el primer año se trata de ordenar recursos para la coordinación de los Departamentos. En el segundo curso se aborda

de forma específica el Proyecto Curricular del área de Lengua, mediante dos grupos, uno sobre la comprensión lectora y otro sobre la ortografía. El asesor plantea la contradicción al claustro: ¿Para qué planificar si después no se traspasa en el aula? Para el tercer año se plantea la necesidad de concretización y la progresiva separación del asesor del proceso de elaboración del Proyecto. Duración: entra en el tercer año.

(8) Fundamentos psicopedagógicos y didácticos de la lengua escrita. Este centro se encuentra ubicado en un barrio de la ciudad de Barcelona. Durante el primer año se plantea lo que supone el enfoque constructivista para la enseñanza de la lengua escrita. En el segundo, se recogen las dudas generadas cuando este enfoque se lleva a la práctica y se afronta la contradicción entre el modelo lingüístico de inmersión y el enfoque constructivista de la lengua. El tercer curso, la asesora replantea la situación y pone en contradicción al grupo, pues éste manifiesta una excesiva dependencia, lo que abre el proceso de autonomía en el que en la actualidad se encuentra inmerso. Duración: inicia el tercer año.

(9) Tratamiento de la diversidad. Este centro ha formado parte del movimiento de escuelas privadas que se ha incorporado en los últimos años a la red de escuelas públicas. Se encuentra en un barrio de clase trabajadora y el profesorado tiene una tradición de enseñanza activa. La demanda gira en torno a la valoración del tratamiento de la diversidad que se adopta en el centro. En los Ciclos Medio y Superior el núcleo de trabajo es la programación. En el Ciclo Inicial, se abordan diferentes formas de diversificar la intervención pedagógica. En la actualidad el claustro trata de sistematizar en el Proyecto Educativo los aspectos extraídos del asesoramiento. Duración: entra en el tercer año.

(10) Realización del Proyecto Curricular de Centro. Este centro ha formado parte del movimiento de escuelas privadas que se ha incorporado en los últimos años a la red de escuelas públicas. Se encuentra en un barrio de clase media baja y el profesorado tiene una amplia tradición de trabajo en innovaciones educativas y, de forma especial, en la organización del currículum por Proyectos de trabajo. Durante el primer año se sistematiza lo que el centro ya posee sobre la terminología de la Reforma. En el segundo curso se explicitan los objetivos de centro y de etapa. En el tercer curso, los contenidos de cada una de las áreas curriculares. En esta última fase el asesor trabaja con el equipo directivo para preparar los claustros, de forma que los significados puedan ser compartidos por todos los docentes. Duración: entra en el tercer año.

(11) El diseño curricular del Área de Matemáticas. Esta escuela es el resultado de la división de un macro-centro en diferentes unidades. Se encuentra ubicada en un barrio de

Cultura Escolar y Desarrollo Organizativo

la ciudad de Barcelona. El punto de partida para su demanda fue "una excusa para crear visión de claustro". El proceso de trabajo con el asesor parte "del listado de contenidos a su fundamentación" y la inquietud que se hace presente es la de cómo traspasar la tarea que un grupo de profesoras realizan con el asesor a todo el claustro. Durante el segundo año se trata de encontrar guías para la acción, explicitar las intenciones y favorecer el debate. Se pretende transferir la fundamentación de una visión del área como resolución de problemas y plantearse que no se trata tanto de "hacer cosas" como de encontrar su sentido. Duración: entra en el tercer año.

(d) Nuevas asesorías:

(12) Proyecto Curricular de centro y diseño del Área de Lengua.

(13) Proyecto Curricular en un centro de Educación Especial.

(14) Proyecto Curricular del área de Matemáticas.

Aprendiendo de las asesorías en los centros

Del balance realizado hasta ahora podemos extraer las siguientes conclusiones, que tienen un valor provisional, pero que ya forman parte de la cultura de las asesorías del Programa.

(a) Sólo en contadas ocasiones la demanda procede de todo el claustro. Siempre hay un grupo promotor que, en función de su papel o aceptación en el centro puede facilitar que el resto de los docentes se vaya incorporando al proceso planteado en la demanda.

(b) Es difícil revisar reflexivamente la práctica sin contar con una fundamentación teórica donde encuadrarla. La que ofrece el D.C. es útil, pero requiere ser contrastada con otras fuentes. Esto hace que los grupos tengan que pasar por una fase de estudio y formación antes de abordar el trabajo de ordenación curricular propiamente dicha.

(c) Las asesorías pasan por tres fases. La primera es de negociación y de formación sobre el contenido de la demanda. La segunda es de revisión de la experiencia del centro y la tercera de sistematización y ordenación del Proyecto Curricular de área.

(d) El papel del asesor como facilitador de la reflexión es algo que no siempre se incorpora en los inicios de la intervención. En ocasiones se pretende que sea guía directivo del grupo, otras que tome partido por una u otra tendencia del claustro, otras que actúe como experto. Realizar una aproximación positiva e independiente (no neutral) a los docentes, saber interpretar las manifestaciones del grupo y favorecer la autonomía son factores que se hacen presentes y que el asesor necesita incorporar a su práctica.

(e) La construcción del Proyecto Curricular no sigue una única estrategia, sino que se lleva a cabo en función de la situación del centro y de la cultura pedagógica que posee. Por lo general se parte del trabajo que, en torno a un área curricular, posee ya el centro y sobre el cual tiene interés en iniciar una revisión.

La profundización en todos estos aspectos y el aprendizaje para la formación que de todo ello se deriva es la tarea que ahora se lleva a cabo en el Programa. Los resultados de este proceso formarán ya parte de otra comunicación. Será ya otra historia.

BIBLIOGRAFIA

- COLÉN, M y COROMINAS, A. (1987) Los Planes Unitarios. Una alternativa a la Formación Permanente de Profesorado. **Guix**, 120, 29-32. Barcelona.
- COLÉN, M y otros. (1990). Un modelo democrático de formación permanente de profesores: El Plan Unitario. **Actas del Congreso Pedagogía 90 de Cuba**. La Habana. 1990.
- HERNANDEZ, F. (1987). El asesor psicopedagógico y la innovación educativa. **Revista de innovación educativa**, 3, 85-96.
- HERNÁNDEZ, F. (1989). El asesor psicopedagógico en los centros. **Cuadernos de Pedagogía**, 168, 82-85.
- HERNANDEZ, F. (1991). El asesor en la educación. **Cuadernos de Pedagogía**, 191, 82-84.
- HERNANDEZ, F. (1992). La dimensión relacional en la investigación educativa. En VV.AA. **Investigar para innovar en educación**. Publicacions de l'ICE de l'UAB. Barcelona.
- HERNANDEZ, F. (1992a). El Projecte Curricular des dels continguts, **Guix**, (deseembre). En prensa.
- M.E.C. (1989) **Libro Blanco para la Reforma Educativa**. Madrid.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- M.E.C. (1990) **La orientación educativa y la intervención psicopedagógica**. Madrid.: Ministerio de Educación y Ciencia.
- Pérez Gómez, A. (1987). El pensamiento del profesor, vínculo entre la teoría y la práctica. **Revista de Educación**, 284, 199-222.