



REICE. Revista Iberoamericana sobre
Calidad, Eficacia y Cambio en Educación

E-ISSN: 1696-4713

RINACE@uam.es

Red Iberoamericana de Investigación Sobre
Cambio y Eficacia Escolar
España

Imbernon, Francesc

Asesorar o Dirigir. El Papel del Asesor/a Colaborativo en una Formación Permanente Centrada en el
Profesorado y en el Contexto

REICE. Revista Iberoamericana sobre Calidad, Eficacia y Cambio en Educación, vol. 5, núm. 1, 2007,
pp. 145-152

Red Iberoamericana de Investigación Sobre Cambio y Eficacia Escolar
Madrid, España

Disponible en: <http://www.redalyc.org/articulo.oa?id=55100108>

- Cómo citar el artículo
- Número completo
- Más información del artículo
- Página de la revista en redalyc.org

redalyc.org

Sistema de Información Científica

Red de Revistas Científicas de América Latina, el Caribe, España y Portugal

Proyecto académico sin fines de lucro, desarrollado bajo la iniciativa de acceso abierto

ASESORAR O DIRIGIR. EL PAPEL DEL ASESOR/A COLABORATIVO EN UNA FORMACIÓN PERMANENTE CENTRADA EN EL PROFESORADO Y EN EL CONTEXTO¹

Francesc Imbernon

1. INTRODUCCIÓN

En el transcurso de los últimos años del siglo XX, en los alrededores de los años 80, la formación del profesorado fue uno de los campos de conocimiento educativo sobre el cual se incidió más en textos escritos, jornadas, congresos y otras modalidades, y también en prácticas reales tanto esporádicas por parte de movimientos de enseñantes, sindicatos y colectivos de renovación pedagógica, como institucionales por parte de universidades y de las diversas administraciones. La extensión y la intensidad de este campo de conocimiento y la institucionalización de la formación permanente tuvo también una parte negativa, ya que ésta estaba históricamente involucrada en una racionalidad técnica (que ve la actividad docente incapaz de tratar lo imprevisible, la complejidad y la formación como un producto, un paquete formativo que es preciso transmitir y que otro desde fuera desarrolla y lleva a cabo) y con una visión determinista y uniforme de las tareas de los docentes. Esto llevaba irremediablemente (y también lógicamente) a potenciar un modelo de formación permanente basado en el entrenamiento mediante muchos cursos estándar y dirigidos a la persona individual del enseñante que aún, pese a la crisis del modelo, perdura. Pero el avance y la preocupación por el campo de conocimiento de la formación permanente del profesorado también permitió desarrollar aspectos positivos: la preocupación del ámbito universitario por estudiarla e implicarse en la investigación, la mayor concienciación del profesorado comprometido, el desarrollo de modelos de formación alternativos, la aparición de una cantidad ingente de textos de análisis teóricos, de experiencias y de comunicaciones, y la organización de encuentros, jornadas, congresos y actos similares. Y, a partir de 1984, la creación de los centros de profesorado y la figura del asesor/a (progresivamente a todo el Estado excepto Cataluña, que continuó con la red formativa de los ICE universitarios).

Este incipiente campo de conocimiento —aunque de entrada con una cierta confusión conceptual y una gran cantidad de bibliografía ajena a nuestro contexto— permitió que se empezasen a cuestionar aspectos que durante mucho tiempo habían sido inamovibles y potenció que apareciesen elementos nuevos que actuaron como fuerzas ocultas e impulsoras de un pensamiento formativo innovador. Entre estos elementos, se pueden destacar los siguientes:

- La casi nula efectividad de las prácticas formativas (no en las concepciones del profesorado) basadas en procesos de asesoramiento o de formador académico que dirige al profesorado hacia sus hitos (donde el profesorado es visto como un ignorante que asiste a sesiones donde le dicen como lo debe hacer y le «culturizan» profesionalmente), que intentan solucionar, desde fuera, los problemas prácticos del profesorado. Las soluciones a los problemas de la práctica estaban fuera de las aulas y las escuelas.

¹ Una primera versión de este artículo se publicó en la revista *Perspectiva CEP*, número 7, julio de 2004. Sevilla.

- El cambio en el profesorado, por el hecho de ser un cambio en la cultura profesional y en su pensamiento práctico, es complejo y muy lento. Pero esta complejidad y lentitud comporta también una necesidad de vivir personalmente la experiencia de cambio y adaptarla a su realidad profesional. Los cambios de los otros no ayudan necesariamente al cambio de uno.
- Provoca más innovación el hecho de unir la formación a un proyecto de trabajo y no al revés (hacer formación y, posteriormente, elaborar un proyecto de innovación). Esto comporta que la formación esté al servicio del proyecto elaborado por un grupo donde éste puede seleccionar los elementos más importantes por el cambio.
- La formación (y el asesoramiento) debe tener en cuenta que, más que enseñar y actualizar los conocimientos de una persona, tiene que crear las condiciones y los espacios porque ésta aprenda. El binomio enseñanza-aprendizaje se invierte.
- La formación por sí misma tiene poco impacto en la mejora y la innovación si no está unida a cambios del contexto, organizativos, de gestión y de relaciones de poder. El desarrollo profesional del profesorado no recae en la formación, sino en diversos componentes que se dan conjuntamente en la práctica laboral de la enseñanza.

Son evidencias que hoy en día son casi incuestionables para todos aquéllos que, de una manera u otra, se dedican a la formación del profesorado y al asesoramiento con la intención que el profesorado sea sujeto y no objeto de formación y recupere el protagonismo que la racionalidad técnica le robó.

Si a todos estos elementos frutos de la experiencia, la práctica, la reflexión y la investigación, añadimos la entrada con fuerza de la teoría de la colaboración como proceso imprescindible en la formación del profesorado y la investigación-acción como un elemento importante (a pesar de ser más teórico que real) de forma de trabajo colaborativo, se va introduciendo una racionalidad práctica mayor (con la incorporación de ciertas reflexiones y alguna práctica de racionalidad crítica) y, puedo afirmar que, pese a los intentos institucionales de los últimos años de paralizar estos procesos, se han ido dando condiciones para un cambio de manera de ver la formación permanente del profesorado, que ha pasado progresivamente de una etapa en que se veía totalmente como producto formativo que el profesorado tenía que asimilar acríticamente, a otra en que existen formas diferentes de entenderla, según indica el cuadro siguiente.

TABLA 1. RELACIÓN ENTRE LA MANERA DE VER EL CONOCIMIENTO FORMATIVO Y SU FORMACIÓN

Maneras de ver el conocimiento formativo	Maneras de ver la formación del profesorado
Una información que uno tiene y transmite a otros.	Un producto para asimilar de manera individual.
El desarrollo de habilidades y destrezas profesionales.	Un proceso de asimilación de estrategias de enseñanza para cambiar los esquemas personales del profesorado.
Compartir significados en el contexto.	Creación de espacios y recursos para construir aprendizaje colectivamente.
Una construcción colectiva con todos los agentes educativos y sociales.	Elaboración de proyectos educativos de cambio comunitarios mediante procesos dialógicos.

2. ASESORAR PARA UNA NUEVA FORMACIÓN PERMANENTE DEL PROFESORADO

Una formación no tiene que establecer únicamente espacios de aprendizaje sino también mecanismos de desaprendizaje para volver a aprender (a veces la formación, más que aprender a aprender, tendría que consistir en aprender a desaprender). Pero si esta formación tiene la intencionalidad de provocar innovación y se da en contextos de escasez, provocará, lógicamente, una cierta reivindicación en el profesorado. Una buena formación (entienden por buena la que introduce elementos de mejora en la identidad profesional del enseñante) siempre comporta cierta reivindicación, según mi punto de vista es un indicador de calidad de la formación. Eso tiene que ver con una vigilancia mayor de los gobiernos que no desean la reivindicación y que, como consecuencia, establecen mecanismos para abortar prácticas formativas alternativas o prácticas formativas innovadoras y críticas, aunque consten en sus papeles oficiales, documentos y planes de formación.

Podría ser uno de los motivos, entre otros, que cada vez hay más formación y poco cambio. También es posible que sea porque aún predomina la formación transmisora con un modelo de entrenamiento que antes comentaban y que parece difícil de superar en muchas prácticas institucionales (por comodidad, por cultura, etc.), con una supremacía de una teoría descontextualizada (ya que la explica una persona desde otro contexto), alejada de los problemas prácticos (de los asistentes) y basada en un profesorado medio que no existe.

Desde mi punto de vista, para que haya cambio e innovación del profesorado mediante la formación, ésta se tiene que introducir en la teoría y en la práctica de la formación en nuevas perspectivas: las relaciones de poder entre el profesorado, sus emociones y actitudes, la complejidad del pensamiento docente cuando se traspasa a la práctica, el cambio de relaciones de poder en los centros, la importancia de la autoformación, la comunicación en las instituciones, la formación conjuntamente con la comunidad, etc., y dejar estar la formación estrictamente disciplinaria, normativa y dirigida a un profesorado ingenuo, ignorante y subsidiario de otros.

Si empezamos a reflexionar sobre lo que la evidencia, la investigación y la práctica de los últimos años nos muestra y no nos dejamos llevar por lo que nos dice la tradición formativa, y ponemos las (pre)concepciones sobre la formación en cuarentena y en discusión, podremos comenzar a ver las cosas de otra manera e intentar cambiar e ir construyendo una nueva manera de concebir la enseñanza y la formación permanente del profesorado.

Si hacemos este esfuerzo, es posible que esta nueva formación permanente del profesorado y su asesoramiento pueda (y debería) facilitar:

- La necesaria reflexión teórico-práctica sobre la misma práctica mediante el análisis de la realidad, la comprensión, la interpretación y la intervención sobre ésta. La capacidad del profesorado de generar conocimiento pedagógico mediante la práctica educativa puede ayudarle a esta reflexión.
- La potenciación del intercambio de experiencias entre iguales y con la comunidad para posibilitar la actualización en todos los campos de intervención educativa, y aumentar la comunicación entre el profesorado desde la experiencia de los colegas y de otras prácticas posibles.
- Diseñar modalidades que permitan la unión de la formación a un proyecto de trabajo del centro. Una formación en el puesto de trabajo, donde se dan las situaciones problemáticas, una «formación desde dentro».

- Ver también la formación como elemento importante para ser revulsivo crítico a prácticas laborales como la jerarquía, el autoritarismo, el sexismo, la proletarización, el individualismo, etc., y a prácticas sociales como por ejemplo la exclusión, la segregación, la intolerancia, etc.
- Pensar que la formación es el desarrollo personal, profesional e institucional del profesorado, de manera que se potencie una tarea colaborativa para transformar la práctica desde la práctica. Posibilitar el paso de la experiencia de innovación (aislada y celular) a la innovación institucional en los centros y territorios.

La formación y el asesoramiento debe apoyarse en una reflexión de los sujetos sobre la práctica docente, de manera que les permita examinar las teorías implícitas del profesorado, sus esquemas de funcionamiento, las actitudes, etc., y que se lleve a cabo un proceso constante de autoevaluación que oriente el camino hacia el desarrollo personal, profesional e institucional. La orientación hacia este proceso de desarrollo profesional exige un planteamiento crítico de la intervención formativa y unas modalidades que permitan un análisis de la práctica educativa desde la perspectiva de los supuestos educativos, ideológicos y actitudinales, que son su base. Esto implica que la formación permanente se tiene que extender (más allá de la necesaria formación científica y psicopedagógica) al terreno de las capacidades, habilidades, emociones y actitudes, y se tienen que cuestionar permanentemente los valores y las concepciones de cada profesor o profesora, y del equipo colectivamente.

Es el abandono del concepto obsoleto que la formación del profesorado es únicamente la actualización científica, didáctica y psicopedagógica del profesorado por la creencia que la formación tiene que ayudar a descubrir la teoría, ordenarla, fundamentarla, revisarla y construirla. Si es necesario, se tiene que ayudar a remover el sentido común pedagógico, recomponer el equilibrio entre los esquemas prácticos predominantes y los esquemas teóricos. Este concepto parte de la base que el profesorado es constructor de conocimiento pedagógico de manera individual y colectiva.

Pero, ¿qué significa todo esto para el cambio en la práctica asesora con el profesorado?

Por un lado, y como aspecto básico, tomar en consideración la experiencia personal y profesional del profesorado (individual y colectivamente), sus motivaciones, sus necesidades, el medio de trabajo, el contexto y, por otro, la elevada participación de los interesados en la formación y en la toma de decisiones que los conciernen directamente. Los que participan en la formación se tienen que poder beneficiar de una formación permanente (y, por lo tanto, de un asesoramiento) que se adecue a sus necesidades profesionales en contextos sociales y profesionales reales, que parta de sus prácticas dialogadas colectivamente y que puedan elaborar un proyecto de cambio, desde su realidad educativa, analizando las causas y las posibles soluciones a sus situaciones problemáticas. Y todo ello lleva a ver la formación del profesorado y la función asesora de manera diferente.

Esta manera de ver la formación necesita asesores y asesoras pedagógicos capaces de identificar y ayudar a identificar situaciones específicas, es decir, una capacidad de diagnóstico tanto para el análisis de las necesidades sentidas y expresadas y de las motivaciones del profesorado, como para las condiciones profesionales, sociales y culturales existentes en un lugar y en un momento determinado, en lugar de prepararse epistemológicamente para dar soluciones genéricas a los problemas educativos. También tienen que estar preparados para la acción formativa cuando ésta sea solicitada para vencer un obstáculo, y saber estar con un grupo humano, así como saber acceder a las

estrategias adecuadas para ayudar al grupo en todo cuanto se ha identificado en los procesos de diagnóstico. Es un cambio de modelo de asesoramiento.

3. MODELOS DE ASESORAMIENTO

Siguiendo a Schein (1988) podemos considerar tres grandes modelos de asesoramiento:

- El modelo de adquisición de servicios por parte de una institución por la falta de conocimiento especializado o falta de disponibilidad de recursos y tiempo. La institución encarga a un asesor o consultor externo el suministro de un determinado servicio, ya sea de carácter meramente informativo, de oferta de propuestas o de resolución de problemas concretos.
- El modelo doctor-paciente en el cual un consultor o asesor especialista y externo hace una revisión, diagnóstica e identifica ámbitos de problemas o mal funcionamiento de la escuela, decide lo que es preciso cambiar y ofrece recomendaciones para mejorarlo.
- El modelo de consulta como asesoramiento de proceso, que vendría dado por un conjunto de actividades colaborativas con las cuales un asesor/a ayuda al profesorado a percibir, comprender y actuar sobre un ámbito problemático que tiene lugar en su entorno, para mejorar la situación tal y como ha sido definida por él mismo.

Por otra parte, Tichy (1974) identifica cuatro tipos de asesoramientos llevados a cabo por agentes de cambio planificado, cada uno de los cuales estaría construido entorno a una determinada relación de congruencia entre ciertos valores, conocimientos, habilidades y actuaciones. En primer lugar, considera el tipo llamado *presión externa*, que es un asesor que postula la introducción de ciertos cambios en la institución, planifica estrategias para difundirlas y desarrolla su actuación a través de un conjunto variado de técnicas: información, demostraciones, formación, prescripción, seguimiento, etc. Un segundo tipo es el del *analista desde arriba* y correspondería al primero de los modelos de Schein (adquisición de servicios), aunque aquí se matiza el trabajo para los directivos de la institución. El tercer tipo de asesoramiento se identifica como *tecnología para el cambio personal*. Se trata también de un experto que ofrece servicios a los individuos de una organización a través de actividades de formación. Su foco de actuación, pues, son los individuos, siempre y cuando residan en el seno de una institución como contexto. Finalmente, Tichy habla de asesoramiento como «facilitación del desarrollo organizativo». En este caso, la actuación del experto trata de incidir sobre el aspecto humano de la organización, ofreciendo a los individuos un tipo de ayuda que les permita operar sobre sus problemas (relación interpersonal, comunicación, resolución de conflictos, etc.). El asesor/a se implica en procesos de planificación y desarrollo de procedimientos para la formulación de metas, investigación de soluciones alternativas y resolución de problemas.

Para no continuar, podemos decir que en todas las diferentes clasificaciones sobre los diversos modelos de asesoramiento encontramos dos extremos, en uno hay la actuación de un asesor experto de carácter académico a partir de las demandas que orienta el cambio desde el exterior y, en el otro, un asesor de proceso o de carácter práctico donde prevalece el cambio desde dentro y el autodesarrollo del profesorado mediante prácticas colaborativas. Entre estos dos extremos están todos los otros modelos. Unos decantándose hacia el asesoramiento más experto y otros más hacia la ayuda y el proceso. Todo eso lo podemos sintetizar de la siguiente manera:

3.1. Modelo de asesoramiento académico

Implica la existencia de soluciones elaboradas por especialistas, formadores, sin la participación de los formatos. Se interviene desde fuera. El contexto no se tiene en cuenta. Tradicionalmente, se trata de lecciones modelo y se basa en la imitación de lo que hacen o hicieron otras personas en situaciones similares. En su versión más tecnocrática, se trata de herramientas formativas deducidas del análisis de los contenidos disciplinarios. El principio de la actividad formativa es, en este caso, la reproducción centrada en el tratamiento nocional (*si sabes más cosas las sabrás enseñar*). Significa un anticipo de la solución en cuanto a la situación práctica que llevarán a cabo los que se formen.

Es un modelo arraigado en una determinada imagen social y profesional del profesorado, la creencia de la existencia de denominadores comunes en las personas y contextos y de la uniformidad de quién asiste a la formación.

Actualmente se cuestiona este modelo de asesoramiento en la formación, entre otras cosas, por la heterogeneidad y la idiosincrasia del profesorado en los diversos contextos en los que actúa, por la diversidad educativa que lleva a la necesidad de adaptar la metodología de manera flexible y por la imposibilidad de la perfección metodológica (que «teóricamente» otros practican y se tiene que imitar). También porque el modelo ejerce un currículum oculto de subordinación a la producción del conocimiento, a la separación entre teoría y práctica, al aislamiento profesional, a la marginación de los problemas morales, éticos y políticos, el gremialismo y al componente del individualismo como elemento destacable del cambio de aula. Pero pese a todo no podemos negar que esta perspectiva haya sido la predominante en la formación y en muchas tareas de asesoramiento a centro.

3.2. Modelo de asesoramiento colaborativo

Se caracteriza por el hecho de situar el profesorado en situaciones de participación, suscitar su inventiva así como su capacidad de regularla según los efectos. La confianza en la capacidad del profesorado de elaborar itinerarios educativos diferenciados, proyectos de innovación y prácticas alternativas.

El asesor/a asume un papel de comprometido con la práctica de los otros, se implica en una empresa de innovación respetando las prácticas educativas en las cuales también puede experimentar y aprender con los otros. Es un asesor práctico que dispone de diversas herramientas formativas (diseño de proyectos, bibliografía, experiencias, etc.) con un carácter abierto, es generador de dinamismo grupal, y se adapta a situaciones diversas.

Este modelo implica una orientación hacia un proceso de reflexión y autonomía basado en la participación (casos, debates, lecturas, trabajo en grupo, incidentes críticos, situaciones problemáticas, etc.) y exige un planteamiento crítico y alternativo de la formación y un análisis de la práctica profesional desde la perspectiva de los supuestos ideológicos y actitudinales que hay en la base. El asesor/a pasa de ser un experto que dicta normas ortodoxas y dirige la formación de los otros, a un práctico heterodoxo que promueve la colaboración en el contexto para que el profesorado llegue a la solución de las situaciones problemáticas de su práctica por sí solo. En este escenario complejo del asesoramiento, las situaciones problemáticas que aparecen no son únicamente instrumentales, ya que obligan al profesorado a elaborar y construir el sentido de cada situación, muchas veces única e irrepetible. Y el asesor/a ayuda a esta construcción.

Para este modelo, el factor de la contextualización será fundamental en la formación, ya que el desarrollo de las personas siempre tiene lugar en un contexto social e histórico determinado, que influye en su naturaleza. En ésta contextualización también intervienen los diversos marcos sociales en los cuales se produce la formación, ya que se asume su importancia. Y cuando hablamos de marcos sociales, nos referimos tanto a los lugares concretos (instituciones educativas) como a todos los agentes e instituciones que intervienen en la educación de los niños/as. En la formación interactúan múltiples variables, como por ejemplo la cultura de las instituciones, la complejidad de las interacciones de la realidad, los estilos de liderazgo, las relaciones y la comprensión por parte de la comunidad, las relaciones, los cambios sociales, etc. Y todo ello hay que tenerlo en cuenta cuando se ejerce un asesoramiento.

TABLA 2. MODELOS DE ASESOR/A.

Formador/Asesor académico	Formador/Asesor colaborativo
Espera que el profesorado confíe en sus conocimientos y sabiduría superiores para identificar, aclarar y resolver sus problemas.	Colabora con el profesorado a la hora de la identificación de necesidades formativas, la aclaración y la resolución de sus problemas.
Realiza una comunicación unidireccional. El profesorado no sabe, el asesor/a sí. Mientras éste habla, el profesorado escucha y obedece, puede preguntar pero difícilmente cuestionar.	La empatía, el trabajo en grupo y la comunicación con el profesorado es bidireccional y sumamente importante como medio para comprender las situaciones desde su punto de vista.
Entiende y maneja las situaciones en que se encuentra exclusivamente en términos de categorías de conocimiento especializado.	La práctica profesional se basa en una comprensión holística de las situaciones educativas.
El juicio profesional del asesor/a se basa en un estereotipo intuitivo más que en la reflexión de las situaciones reales. Su perspectiva es la única realmente válida.	El juicio profesional es producto de la autorreflexión de todos. Éste es el medio para superar los juicios y las respuestas estereotipadas.
Los cambios aparecen de cuando en cuando y pueden ser planificados. Tiene sentido en una sociedad concebida como un estado estable e invariable.	El cambio social y educativo siempre es posible aunque, a veces, su planificación es bastante complicada. Tiene sentido en una sociedad dinámica, imprevisible y basada en el cambio.
Actúa como fuente experta de conocimiento pertinente.	Participa en un proceso de resolución de situaciones problemáticas en colaboración.
La adquisición del conocimiento proposicional («saber qué») y el desarrollo de la competencia profesional son dos procesos diferentes. El primero se puede adquirir fuera del trabajo, mientras que el segundo sólo se puede desarrollar a partir de la experiencia directa.	La adquisición del conocimiento pertinente y útil no se puede separar del desarrollo de la competencia profesional, concebida como un conjunto de capacidades de actuación en la práctica en situaciones sociales y educativas complejas e impredecibles.

Para acabar, diríamos que el peso de la mejora no puede recaer en el asesor/a sino que el asesoramiento a las instituciones educativas debe ir acompañado de otras cosas importantes como:

- Apoyar al profesorado en sus clases mediante recursos y la posibilidad de que la institución sea más autónoma, parece fundamental para introducir ciertas formas de cuestionarse el trabajo y proponer nuevas formas de trabajar.

- b. La mejora de la institución educativa requiere un proceso lento y sistémico, hecho que supone que los cambios en una parte del sistema afecten a las demás. Por lo tanto, la formación del profesorado influye y recibe la influencia del contexto en que tiene lugar, y esta influencia condiciona los resultados que se puedan obtener. La formación se tendría que acercar al máximo al contexto donde se desarrolla la práctica educativa.
- c. Se necesita una serie de requisitos organizativos para que la formación permanente pueda dar los frutos esperados:
 - Que las instituciones educativas tengan un conjunto de normas asumidas de manera colegiada y en la práctica.
 - Que los representantes de la Administración que trabajan para y con el profesorado aclaren los objetivos que pretenden alcanzar con la formación, y den soporte a los esfuerzos del profesorado para cambiar su práctica posibilitando modalidades alternativas y prácticas de investigación colaborativa.
 - Que los esfuerzos institucionales en los cambios curriculares, en la instrucción, en la gestión de la clase, etc., contribuyan al objetivo de mejorar el aprendizaje de profesorado y alumnado.
 - Finalmente, que una formación en el contexto, partiendo de los problemas de los enseñantes y seguida de los soportes necesarios durante el tiempo que haga falta, con un asesoramiento colaborativo, pueda contribuir en hacer que nuevas formas de actuación se incorporen a la práctica educativa.

Y, seguramente, hay muchas más cosas que pueden ayudar a una formación permanente útil, y con un asesor/a que encuentre que su trabajo es más una situación de paso donde ayuda a los otros de forma colaborativa en repensar y construir su práctica, que no un trabajo de académico que deja el poso del sabio.

REFERENCIAS BIBLIOGRÁFICAS

- Bárcena, F. (1994). *La Práctica reflexiva en educación*. Madrid: Editorial Complutense.
- Goodchild, S. y Holly, P. (1989). *Management for Change. The Garth Hill Experience*. Londres: The Falmer Press.
- Holly, P. y Southworth, G. (1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.
- Imbernón, F. (2002). El asesoramiento a los centros educativos. ¿Qué tipo de asesores y asesoras necesitamos?». *Revista CEP. Formación del profesorado*. Sevilla, Junta de Andalucía.
- Pérez, A., Angulo, F., Barquín, J. (Editores) (1999). *Teoría, políticas y práctica de la formación del profesorado*. Madrid: Akal.
- Schein, E. H. (1988). *Process consultation: its role in organization development*. Nueva York: Addison-Wesley.
- Schön, D. (1998). *El profesional reflexivo*. Barcelona: Paidós.
- Tichy, N. M. (1974). Agents of Planned Social Change: Congruence of Values, Cognitions, and Actions. *Administrative Science Quarterly*, 19.