



## ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PROFESIONALES DE LOS ASESORES

CARLOS MARCELO,  
MARITA SÁNCHEZ,  
CRISTINA MAYOR,  
ANGELES PARRILLA,  
JÓSE MANUEL CORONEL,  
ARACELI ESTEBARANZ,  
PILAR MINGORANCE  
Y JOSÉ MARÍA RODRÍGUEZ

*Univ. de Sevilla*

### 1. INTRODUCCIÓN

Aunque tímidamente y con ciertas incongruencias la red institucional de apoyo externo a los centros ha ido creciendo durante los últimos años en nuestro sistema educativo. Profesores, formadores, asesores, orientadores etc. trabajan desde instancias diversas (EPOEs, EATAIs, Gabinetes Psicopedagógicos, etc.) realizando funciones variadas que, en general, tienen un carácter complementario a la acción formativa de los profesores en sus centros. Por otro lado los planteamientos más actuales sobre el desarrollo del cambio, la formación de los profesores o la propia evaluación educativa conceden un papel determinante a la movilización de los recursos internos, como condición imprescindible para el desarrollo de tales procesos (Bollen, 1993; Escudero y Moreno, 1992; Loucks Horsley 1993; Louis, 1992; Nieto Cano, 1993; Van Velzen, 1993). La coincidencia es unánime cuando se plantea que la movilización de dichos recursos internos exige la colaboración de agentes externos -nos referimos genéricamente a ellos como asesores- con los necesarios conocimientos técnico-pedagógicos, pero también con la sensibilidad necesaria para entender los centros como comunidades sociales con historia y cultura propias, en los que ningún proceso se puede implantar mecánicamente (López Yáñez, 1992; Nodie Oja, 1989).

El centro educativo junto con sus protagonistas, juega cada vez más un papel determinante como vertebrador de todo el conjunto de decisiones implicadas en el proceso de adaptación y desarrollo de los procesos de cambio y mejora. El asesoramiento

externo puede ayudar al fortalecimiento de los centros escolares como motores de cambios -entendidos en su significado más genérico- verdaderamente adaptados a sus necesidades y sus recursos.

En el proceso de adaptación y elaboración de nuevas propuestas concretas de actuación en los centros educativos, los asesores escolares como agentes ligados a los procesos de facilitación del cambio educativo que contribuyen y prestan su ayuda en relación a la mejora escolar, pueden contribuir de modo significativo al éxito de los esfuerzos en la consecución de las metas educativas en general, y más concretamente, en aquellas áreas en las que cada uno de los centros necesite apoyo.

Los procesos de asesoramiento se hallan ampliamente documentados desde distintos ámbitos de actuación. La teoría de la organización y la psicología social se vienen ocupando desde hace un par de décadas de proponer modelos de desarrollo organizativo o de intervención psicosocial, y de precisar las características, formación y estrategias de trabajo de los denominados "consultores" o "investigadores sociales prácticos" (Lippit y Lippit, 1986).

En educación, es a raíz de la teoría del cambio educativo y el desarrollo de reformas, cuando surgen las referencias a los asesores de disciplinas, coordinadores de programas, formadores, supervisores, agentes de cambio, etc. (Lieberman, 1988). Desde este ámbito el asesoramiento es entendido como un proceso relacional en el que participan determinados profesionales dotados de ciertos bagajes de conocimientos, destrezas y actitudes con los que se pretenden construir contextos de trabajo desde los que intervenir en la mejora de la práctica educativa. Es decir, se entiende el asesoramiento como un recurso de cambio y mejora escolar en un sentido amplio, mediante el cual se proporcione a los centros el apoyo que guíe y oriente el conocimiento y las estrategias necesarias para que la escuela pueda elaborar sus propios proyectos de cambio, ponerlos en marcha y evaluarlos.

La preocupación acerca de estos temas se concretó en la investigación aprobada por el CIDE *"Facilitar el cambio en la escuela: Análisis y evaluación de dimensiones personales, didácticas, organizativas y de asesoramiento en el proceso de innovación y formación en la escuela"*.

Uno de los objetivos propuestos en este proyecto se centró en analizar el proceso de asesoramiento a la innovación en proyectos de formación en centros, así como también en detectar estilos de asesoramiento y necesidades formativas de asesores; es decir, estudiar los asesores adscritos a los Centros de Profesores de Andalucía desde el punto de vista de sus estilos y necesidades formativas. Para ello el equipo de investigación elaboró el *"Cuestionario de necesidades formativas de asesores/as"* a través del cual hemos podido conocer por una parte las condiciones profesionales de los asesores de nuestra Comunidad Autónoma, y por otra, en qué medida los asesores/as se sienten formados para desarrollar las actividades encomendadas por la Administración Educativa, así como también hemos podido detectar cuáles son sus necesidades formativas. Este estudio nos ha permitido obtener un primer conocimiento sobre un amplio colectivo de profesionales de la enseñanza sobre el que recae la responsabilidad de contribuir al desarrollo del cambio y la mejora de los centros y en consecuencia plantear estrategias de intervención adaptadas a sus necesidades.

En esta comunicación vamos a presentar los resultados del análisis del *Cuestionario de necesidades formativas de los asesores* en relación a las condiciones profesionales de los mismos. Para ello haremos brevemente una descripción del instrumento que hemos utilizado, **El Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores**. A continuación caracterizaremos a los asesores de formación de la Comunidad Autónoma Andaluza que contestaron el cuestionario para finalmente, pasar al análisis de las condiciones profesionales en las que se desenvuelve el trabajo de los asesores de formación.

## 2. EL CUESTIONARIO DE NECESIDADES FORMATIVAS DE ASESORES

El Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores consta de dos partes claramente diferenciadas. En la primera, que incluye 11 ítems de respuesta múltiple y abiertas, se solicita información para caracterizar la figura del asesor en relación su actividad profesional. La segunda parte consta de 60 ítems y en ella se pide a los asesores que respondan en qué medida cada una de las declaraciones formuladas es importante para su trabajo como asesor y cual es su nivel de formación al respecto.

Las cuestiones que se formulan en la primera parte del cuestionario hacen referencia al CEP donde trabaja, datos generales (sexo, edad), especialidad, si ha realizado el curso de formación de asesores, si pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y las actividades formativas realizadas antes de convertirse en asesor. También formulamos cuestiones referidas a las condiciones de trabajo de los asesores: número de centros y profesores que han de atender, radio medio (en kilómetros) entre el CEP y los centros), la cantidad de tiempo que dedica a organizar actividades, a asesoramiento a trabajo burocrático, a su propia formación, etc...

La segunda parte del cuestionario adopta el formato de inventario, puesto que consta de 60 afirmaciones declaradas en términos de conocimientos, habilidades y creencias y valores que la literatura conceptual y de investigación ha demostrado como apropiadas para el trabajo de asesores. Los ítems se agrupan entorno a ocho las dimensiones: **Formación, recursos, organización, evaluación, comunicación, enseñanza, curriculum e innovación**. Las opciones de respuesta para cada uno de los ítems que componen estas ocho dimensiones, es doble. Se pide a los asesores que respondan en qué medida **se considera formado** y en qué medida representa un conocimiento o habilidad **importante** para su trabajo como asesor. Las escalas de respuestas son:

GRADO DE IMPORTANCIA	NIVEL DE FORMACIÓN
1. NULA	1. NULA
2. ESCASA	2. INSUFICIENTE
3. NORMAL	3. NORMAL
4. ALTA	4. BUENA
5. MUY ALTA	5. EXCELENTE

Del Cuestionario descrito hemos realizado un análisis cuantitativo en base a estadísticos descriptivos y multivariantes, pero además hemos analizado de forma cua-



litativa las respuestas abiertas en la que los propios profesores nos han dado su opinión personal respecto a los ámbitos en torno a los cuales se les preguntaba en el documento.

### 3. CARACTERÍSTICAS DE LOS ASESORES DE FORMACIÓN

Vamos a centrarnos ahora en el análisis de las características de los asesores de formación de la Comunidad Autónoma Andaluza que contestaron el **Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores**. Fueron 68 los asesores que lo respondieron de los cuales la mayoría corresponde a asesores de la provincia de Sevilla (14), Cádiz (11), Málaga (10) y Huelva (9), mientras que en el resto de provincias el número de respuestas fue menor: Almería y Jaén (6), Granada (7) y Córdoba (5).

Del análisis descriptivo de los datos recogidos mediante el Cuestionario que han completado los asesores extraemos que el 76,4% son varones frente a un 23,6% de mujeres y cuya media de edad oscila alrededor de los 39-40 años. Un 30% de los asesores son profesores de Enseñanza General Básica, seguidos de un 16,5% de licenciados en Ciencias de la Educación y un 12% de licenciados en Filología. El resto de los asesores se reparten casi por igual entre diferentes titulaciones Universitarias (Biología, Ingeniero, Geografía e Historia, Químicas, Matemáticas...)

Casi un tercio de los asesores que ha respondido el cuestionario son especialistas o coordinan un programa de primaria (19,4%), a los que siguen los especialistas en audiovisuales (12,5%), Infantil y Lengua y Literatura con el mismo porcentaje (11.1%).

Ciencias Experimentales, sociales, matemáticas y educación Física son las áreas que a continuación disponen de mas asesores especialistas.

De los 68 asesores que respondieron a nuestro cuestionario el 69,4% han realizado el curso de formación de asesores organizados por la Consejería de Educación y Ciencia, mientras que el 30,6% no lo han hecho. Además, el 58% de los encuestados pertenece en la actualidad a algún movimiento de Renovación Pedagógica, el 12,5% ha pertenecido aunque en la actualidad no es miembro mientras que el 20,8% no ha pertenecido nunca.

Antes de ser asesor de formación el 79,2% de nuestros asesores ha participado en Seminarios Permanentes como organizador, coordinador o ponente, un 68,1% en Cursos de formación, un 52,8% en Proyectos de Innovación y/o Experimentación, un 45,8% en escuelas de verano y entre un 5 y un 10% en Proyectos de investigación, Formación en centros y Grupos de trabajos de profesores.

Por tanto podríamos decir que el perfil del asesor de nuestra Comunidad Autónoma es un profesor de E.G.B., de sexo masculino y unos cuarenta años de edad, que con bastante probabilidad ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia. Además pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica y antes de ser asesor de formación ha participado como organizador, ponente o coordinador en Seminarios Permanente, Cursos de Formación, Proyectos de Investigación o Escuelas de Verano.

#### 4. ANÁLISIS DE LAS CONDICIONES PROFESIONALES DE LOS ASESORES/AS

Uno de los objetivos que nos planteamos en la investigación ha consistido en el análisis de las condiciones profesionales en que se desenvuelve el trabajo de los asesores de formación. En base a los resultados obtenidos a través del *Cuestionario de Necesidades Formativas de Asesores* hemos podido conocer que:

1. Casi la mitad de los asesores consultados se mueve en un ámbito de actuación de entre uno y treinta centros. El resto se reparte de forma poco homogénea, de forma que encontramos hasta un 12,6% de los asesores que ha de atender entre 90 y 150 centros. Estos datos ponen de manifiesto que son muchos los centros que los asesores de formación tienen bajo su cobertura de actuación y como veremos posteriormente, éste representa uno de los principales problemas que reconocen los asesores en su trabajo.
2. Los profesores de su especialidad a los que han de atender los asesores se reparten de la siguiente manera:
  - \* Entre 1-50 profesores = 5 asesores (23,7%)
  - \* Entre 51-100 profesores = 12 asesores (16,8%)
  - \* Entre 101-150 profesores = 12 asesores (16,7%)

El resto obtiene unos porcentajes más pequeños, pero no por ello deja de ser significativo que haya un 23% de asesores que deba atender a una población de profesores de entre 300 y 900. En este caso generalmente se encuentran los asesores de los niveles de Educación Infantil y Primaria.

3. La radio medio (en kilómetros) entre el Centro de Profesores y los centros a los que los asesores han de asesorar se sitúa:
  - \* Entre 1-15 Kms = 22,3% asesores
  - \* Entre 16-30 Kms = 23,7% asesores
  - \* Entre 31-45 Kms = 23,6% asesores
  - \* Entre 46-60 Kms = 5,6% asesores
  - \* Entre 61-75 Kms = 9,8% asesores
  - \* Entre 76-90 Kms = 8,4% asesores
  - \* Entre 90-130 Kms = 7% asesores

O sea, que en torno al 70% de los asesores realizan su trabajo en un radio de entre 1 y 45 Kms entre el Centro de Profesores y los centros a los que asesoran. Ya en un porcentaje menor se sitúan los asesores cuyo radio de acción es mayor, teniendo un 7% que recorrer entre 90 y 130 Kms. para efectuar su tarea.

Respecto a la cantidad de tiempo que dedican los asesores y el que creen que deberían dedicar en relación a diferentes tareas los datos arrojan los siguientes resultados:

1. A la organización de actividades regladas de formación: cursos, jornadas, etc. el 52,8% de los asesores piensa que dedica bastante tiempo, un 30,6% que es normal la cantidad de tiempo dedicada y por igual (un 8,3%) piensa el resto

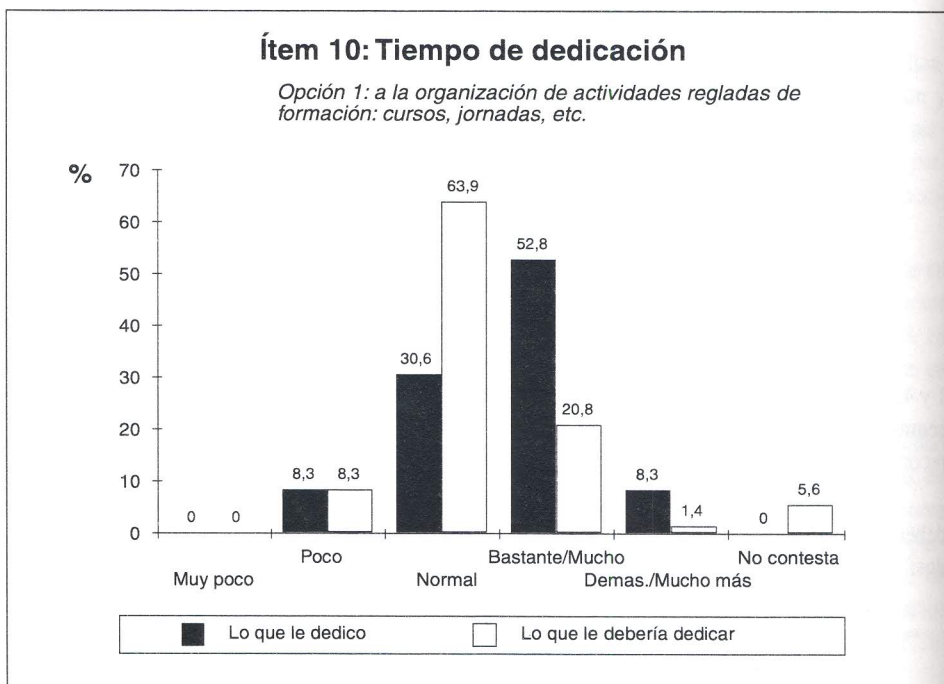
de los asesores que unos se exceden en dedicación y otros consideran que le dedican muy poco tiempo.

En relación al tiempo que creen que deberían dedicar, el mayor porcentaje de respuestas se concentran en torno a la opción de normal (un 63%) a la que sigue la opción de mucho que es elegida por un 20,8% de los asesores.

2. A la actividad "presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador" un 41,7% de los asesores le dedica un tiempo normal, el 33,3% le dedica bastante tiempo, el 18,1% demasiado y sólo el 6,9% dice dedicarle poco.

Igualmente, los asesores entienden que a esta actividad se le ha de dedicar un tiempo normal en el 66,7% de los casos, y bastante tiempo creen que es lo adecuado un 16,7% de los asesores. Sólo el 9,7% piensa que a esta actividad se debe dedicar poco tiempo.

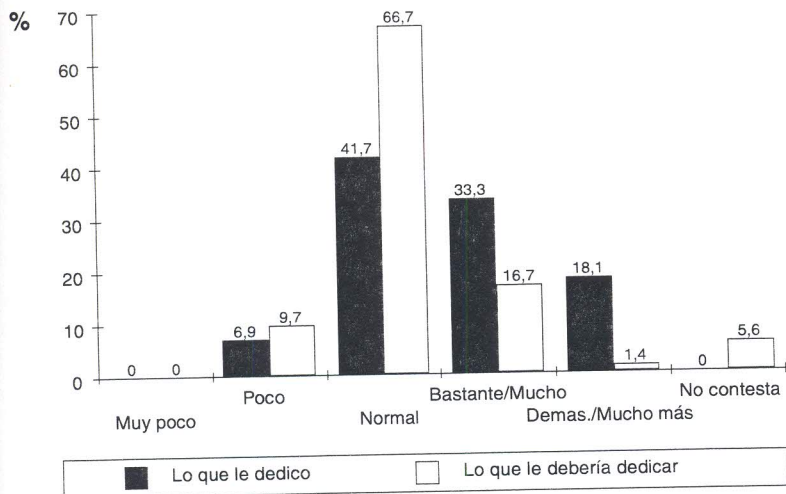
3. Al asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro los asesores reconocen que dedican poco tiempo (un 43,1% de asesores) o un tiempo normal el 22,2%. Sin embargo es esta una actividad en la que coincide la opinión de los asesores en que deberían dedicar mucho tiempo ((50%) y mucho más (26,4%) a la realización de la actividad.





### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 2: a la presencia en el desarrollo de actividades regladas de formación como ponente, coordinador, etc.



4. Las respuestas en relación a la actividad de asesoramiento a profesores individuales o en grupo fuera del horario escolar se reparten entre las diferentes opciones. Así el 31,9% de los asesores piensa que le dedica un tiempo normal, el 23,6% le dedica poco, un 16,7% de asesores le dedica bastante y un 13,9% dice destinar muy poco tiempo.

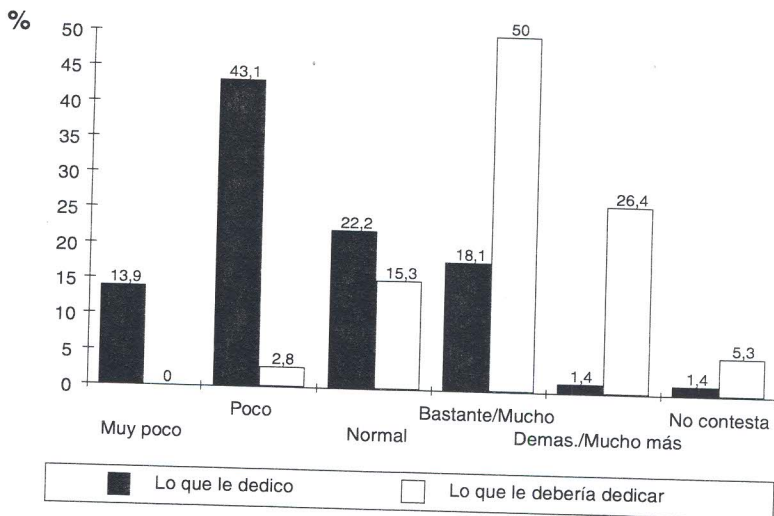
En relación al “deber ser” las respuestas de los asesores se reparten básicamente entre las opciones normal (30,6%) y mucho (23,6%), es decir, los asesores entienden que se le debería prestar más dedicación al asesoramiento individual de los profesores. Como se puede observar, existe cierta coincidencia entre los resultados actuales y aquellos que los asesores consideran que deberían darse.

5. Los asesores dedican un tiempo entre normal (30,6% de los casos) y poco (29,2) a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores, si bien el 61,1% de los asesores piensa que le deberían dedicar entre mucho y mucho más y el 30,6% de los asesores encuestados entienden que se le debe dedicar un tiempo normal

6. Al trabajo burocrático (redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc...) las respuestas de los asesores de formación se reparten en señalar en igual proporción que dedican demasiado tiempo (30,6%) y un tiempo normal (30,6%), y bastante tiempo en el 27,8% de los casos. Sin embargo, estos profesionales creen que a este tipo de tareas habría que dedicarles poco tiempo (43,1% de las respuestas) normal (31,9) o muy poco (15,3).

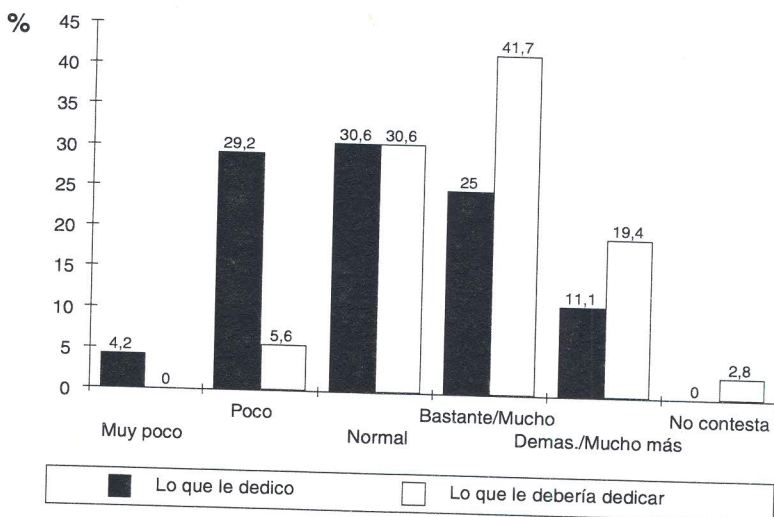
### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 3: al asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro



### Ítem 10: Tiempo de dedicación

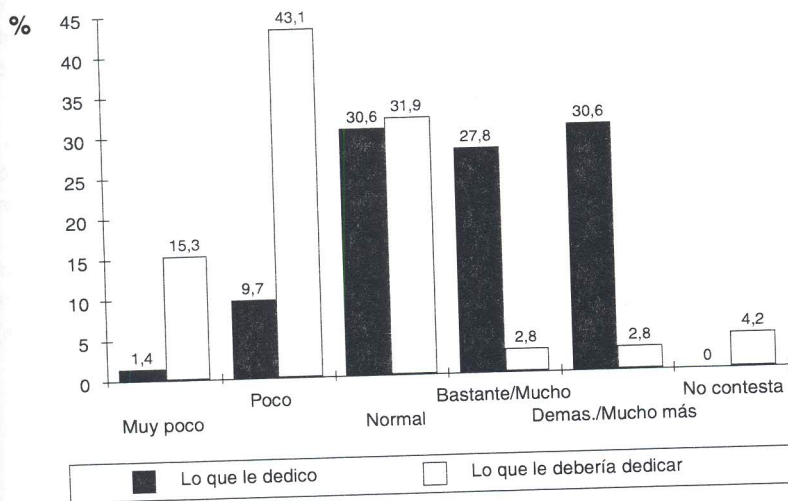
Opción 5: a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos para los profesores





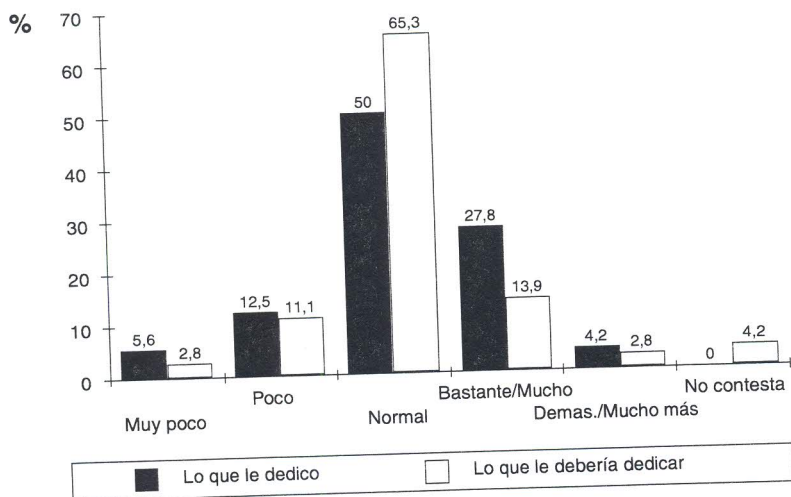
### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 6: al trabajo burocrático: redactar informes, memorias, gestión económica, llamadas, etc.

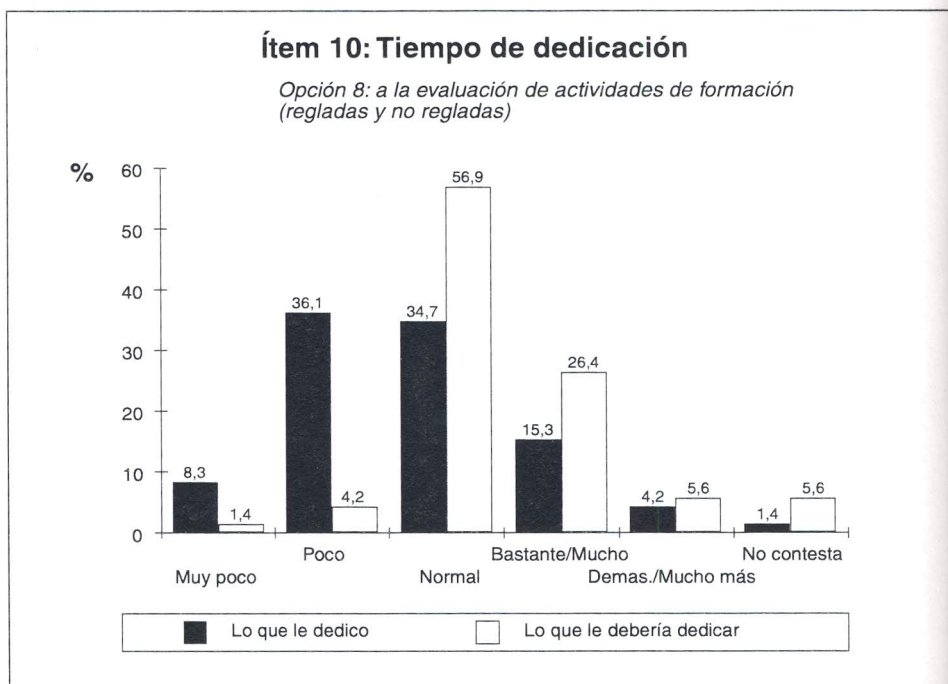


### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 7: a reuniones de coordinación en el Centro de Profesores

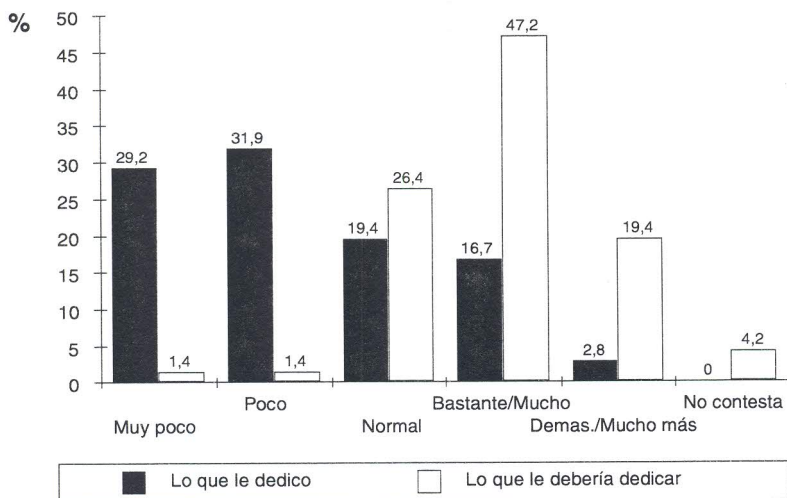


7. A las reuniones de coordinación en el Centro de Profesores los asesores en un 50% creen que le dedican un tiempo normal, el 27,8% piensa que es bastante el tiempo que le dedican y sólo el 12,5% dice dedicar poco tiempo a esta actividad. Si nos referimos a las respuestas de los asesores en relación al tiempo que estiman se debería dedicar a esta actividad los asesores vuelven a coincidir destinando un tiempo normal en el 65,3% de los casos para estas reuniones y poco tiempo (11% de los casos). Sólomente el 13% de las respuestas indican que sería adecuado dedicar mucho tiempo a este tipo de tarea.
8. El 36,1% de los asesores de formación reconocen dedicar poco tiempo a la participación en la evaluación de actividades de formación (regladas y no regladas); el 34,7% dice dedicar un tiempo normal y únicamente un 15% aproximadamente se decanta por invertir bastante tiempo en esta actividad. Sin embargo, el grueso de respuestas en relación al tiempo que los asesores creen que le deberían dedicar a la participación en la evaluación de actividades de formación se concentra en las opciones normal (65,3%) y mucho (13.9%).



### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 9: al diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores

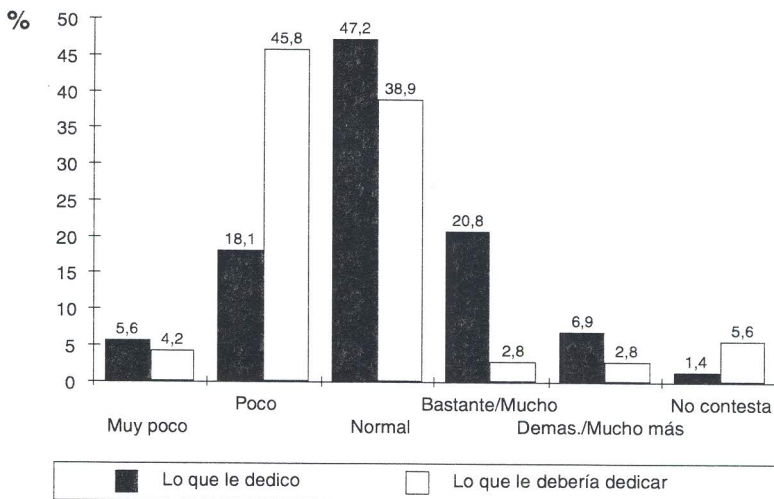


9. En el diseño de materiales didácticos y audiovisuales para profesores el 31,9% de los asesores reconoce que gasta poco tiempo y un 19,4% dice invertir un tiempo normal en la actividad, aunque doce asesores (un 16,7%) piensa que dedica bastante tiempo a esta tarea. Y las respuestas son bastante unánimes (66,6%) al expresar que debería emplearse mucho y mucho más tiempo en el diseño de estos materiales.
10. A las actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores) los asesores de formación (47,2%) dicen dedicar un tiempo normal, aunque el resto de respuestas se distribuye antagónicamente entre los que aseguran invertir bastante tiempo (20,8%) y los que dicen hacerlo poco (el 18,2%). Cuando los asesores se refieren al tiempo que estiman oportuno dedicar a esta actividad el mayor número de respuestas (45,8%) se concentran en la opción de poco tiempo seguida de la estimación de un tiempo normal con el 38,9% de respuestas.



### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 10: a las actividades imprevistas, no planificadas (reuniones, consultas por parte de profesores, etc.)

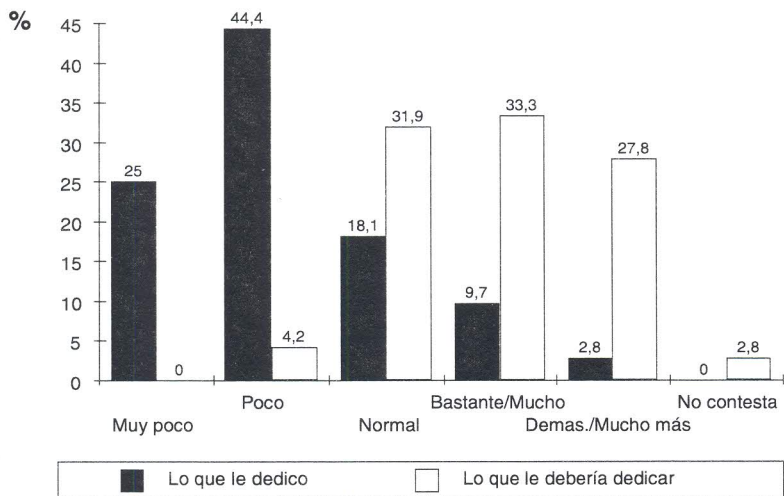


11. Los asesores son contundentes al afirmar que dedican poco y muy poco tiempo (69.4%) a la propia formación personal como asesor. Sólo el 18,1% dice dedicar un tiempo que estima normal y únicamente 7 de los 69 asesores que respondieron el cuestionario (un 9,7%) admite dedicar bastante tiempo a su formación. Por el contrario, el 61,1% de las respuestas de los asesores se dirigen a reclamar mucho y mucho más tiempo para la formación personal aunque el 31,9% opine que a esta actividad se le ha de conceder un tiempo normal.

En resumen, los asesores de formación dedican más tiempo del que creen que deberían dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al trabajo burocrático y a las actividades imprevistas y no planificadas, a las que aunque dedican un tiempo normal, piensan que aún les deberían dedicar incluso menos.

### Ítem 10: Tiempo de dedicación

Opción 11: a su propia formación como asesor



Por otra parte, los asesores de formación estiman que dedican poco tiempo y deberían dedicar más a las siguientes actividades ordenadas en función de la intensidad de las respuestas de los asesores: su formación personal, el asesoramiento a grupos de profesores en el propio centro, el diseño de materiales didácticos y audiovisuales, a la búsqueda y análisis de documentación y de materiales didácticos, a la participación en la evaluación de actividades y, en último lugar, al asesoramiento a profesores individuales. Finalmente los asesores coinciden en considerar oportuno el tiempo que dedican a las reuniones de coordinación con el que deberían dedicar.

En cuanto a los problemas que se encuentran los asesores en su trabajo los profesionales que respondieron el cuestionario subrayan en primera opción con un porcentaje del 26,4% las excesivas tareas que se le asignan a la que sigue con un índice de respuesta del 20,8% un ámbito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio y finalmente la respuesta más admitida es tanto la falta de clarificación de las

funciones y las tareas a realizar como la falta de motivación de los profesores que con una incidencia del 13,9% los asesores asumen como problema.

En segundo lugar de nuevo los asesores destacan como problemas las excesivas tareas que se le asignan (23,6% de los casos) y el ámbito de actuación (centros y profesores) excesivamente amplio (13,9%). En esta segunda opción los asesores colocan en tercer lugar con un 9,7% de sus respuestas la falta de coincidencia entre las expectativas de los profesores respecto al asesor y sus propias expectativas como asesor.

En tercera opción los asesores reconocen tener que afrontar en primer lugar (15,3% de respuestas) nuevamente el excesivamente amplio el ámbito de actuación (profesores y centros). A continuación consideran que es escasa la dotación de medios, recursos e infraestructura (13,9%) y finalmente señalan la escasa motivación de los profesores (9,7% de respuestas).

En definitiva, los problemas más relevantes y significativos que preocupan a los asesores quedan ordenados de la siguiente manera: en primer y segundo lugar los asesores dicen tener asignadas excesivas tareas y en tercer lugar aseguran tener que cubrir un ámbito de actuación muy amplio.

El principal problema y el que recibe mayor número de elecciones por parte de los asesores si sumamos los resultados de las respuestas en las tres opciones (primero, segundo y tercer lugar) es el que hace referencia a la cantidad de tareas asignadas a los asesores, seguido inmediatamente del amplio ámbito de cobertura que se les asigna para terminar situando en tercer lugar la falta de motivación de los profesores. Estas opciones son por consiguiente las que ha presentado un mayor índice de respuesta frente a otras opciones que presentan un alto grado de abstención en las respuestas de los encuestados.

El problema menos representativo para los asesores es la falta de aceptación/reconocimiento por parte de los profesores. Es decir, no representa un problema para los asesores, o en escasa medida lo hace, el que los profesores no acepten o reconozcan a los asesores de formación. Tampoco parece presentar grandes problemas a los asesores las excesivas demandas de formación realizadas por parte de la Administración Educativa.

## 5. CONCLUSIONES

El perfil del asesor de la Comunidad Autónoma Andaluza que anteriormente habíamos empezado a definir se completa con las características que hemos ido analizando.

Además de ser un profesor varón, de unos 40 años de edad, que ha realizado el curso de formación de asesores organizado por la Consejería de Educación y Ciencia, y que pertenece o ha pertenecido a algún Movimiento de Renovación Pedagógica, el asesor tipo de nuestra Comunidad atiende a un elevado número de centros (una media de 62 centros) y de profesores (una media de 223 profesores). Habitualmente recorre una distancia media de 41 Kms para desarrollar sus actividades.

Por otra parte, este asesor dedica más tiempo del que cree que debería dedicar tanto a la organización y presencia en actividades regladas de formación, como al traba-



jo burocrático y a las actividades imprevistas y no planificadas. Por el contrario, dedica poco tiempo -y estima que debería dedicar más- tanto a su formación personal como al asesoramiento en grupo y al diseño de materiales didácticos y audiovisuales.

Finalmente, para el asesor tipo de nuestra Comunidad, representa un problema significativo la cantidad de tareas que le son asignadas, así como el amplio ámbito de cobertura que actualmente ha de atender.

## BIBLIOGRAFÍA

- Bollen, R. (1993) Support Effectiveness, Reflection on Current Practice en Bollen, R. (Ed) **Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness**, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 69-81
- Escudero, J.M. y Moreno, J.M. (1992) **El asesoramiento a centros educativos**. Consejería de Educación y Cultura, Comunidad de Madrid.
- Lieberman, A. (Ed) (1988) *Buiding a Professional Culture in School*, New York: Teachers College Press.
- Lippit, G. y Lippit, R. (1986) **The consulting process in action**. San Diego, University Associates, Inc.
- López Yáñez, J. (1992a) Liderazgo para el cambio institucional: funciones, estrategias y formación de los directores escolares en Escudero, J.M. y López, J. (Coor) **Los desafíos de las reformas escolares. Cambio educativo y formación para el cambio**. Arquetipo.
- Loucks Horsley, S. (1993) Facilitating Change at the School Level: where the rubber hits the road, en Bollen, R. (Ed) **Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness**, Utrech, National Centre for Schoolimprovement, 69-81.
- Louis, K.S. (1992) **Facilitar el cambio en la escuela**, Sevilla: GID
- Louis, K. S. (1993) Supporting School Improvement: Issues of System Design and Macro-Strategy, en Bollen, R. (Ed) **Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness**, Utrech, National Centre for School Improvement, 43-57.
- Nieto Cano, J.M. (1993) Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: Su relevancia como recurso de mejora escolar en Coronel, J.M., Mayor, C. y Sánchez, M. (Eds) **Cultura escolar y desarrollo organizativo. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar**, Sevilla:GID.
- Nodie Oja, S. y Smulyan, L. (1989) **Collaborative action research: A developmental approach**, The Falmer Press.
- Van Velzen, B. (1993) A Foreword to Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness, en Bollen, R. (Ed) **Educational Change Facilitators: Craftmanship and effectiveness**, Utrech, National Centre for School Improvement, 11-17.