
L'assessorament a centres escolars

Joan Teixidó Saballs
GROC

En els darrers anys la preocupació per incidir en el desenvolupament professional del conjunt dels docents d'un centre, tot superant la situació tradicional d'aïllament a l'aula, ha esdevingut prioritària i, consegüentment, ha aparegut un gruix considerable de producció bibliogràfica que s'interessa per aquesta qüestió sota denominacions diverses com formació basada en la pràctica professional, revisió basada en l'escola, actualització i desenvolupament de la funció docent, formació continuada dels docents, etc.

Partint de la idea que el creixement com a professional del docent no pot ésser *ensenyat* sinó que constitueix el resultat d'un procés de millora que requereix la participació, implicació i col·laboració d'un conjunt de persones que comparteixen una mateixa realitat, aleshores el centre educatiu ha d'ésser considerat la unitat bàsica de canvi i innovació. Així, d'acord amb IMBERNON (1996:43), quan parlem de formació centrada a l'escola fem referència al conjunt d'estratègies que empren conjuntament els formadors i els professors per dirigir conjuntament els programes de formació de manera que responguin a les necessitats definides per la mateixa escola. Des d'aquesta perspectiva, el centre escolar hauria d'esdevenir el lloc prioritari de formació permanent del professorat, tot partint de les necessitats dels seus membres.

Aquest interès s'ha vist acompanyat per un increment d'activitats de formació adreçades als docents en exercici, les quals han adoptat modalitats diverses: xerrades, seminaris, cursets, assessoraments... ofertades per diverses

institucions: Administracions Educatives, centres de professors, ICEs, EAPs, universitats, sindicats, moviments de renovació, etc., connectades pel comú denominador d'intentar reduir la distància existent entre la teoria i la pràctica, tot fomentant la reflexió, l'anàlisi crítica i la presa de posicionaments personals per part del docents davant el fet educatiu.

"Tradicionalment la professionalització dels mestres no ha pogut o no ha sabut incorporar -de forma general- components crítics i intel·lectuals (d'elaboració) i de decisió i control (d'aplicació) sobre l'objecte propi de la seva actuació (l'educació). Al professorat se li ha donat la crítica ja feta (del que cal entendre per educació), se li ha prescrit la decisió (del que cal fer a l'escola) i se li ha retirat el control de la professió. Ara bé, darrerament s'aprecia en el món dels ensenyants l'emergència d'una nova consciència col·lectiva (...), l'extensió d'una mena de sentiment comú entre el professorat respecte a l'ensenyament com a professió"

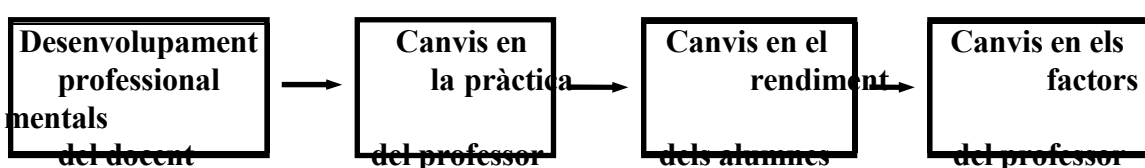
(FORNER, 1994:7)

1. DIMENSIONS I MODALITATS DEL CANVI.

La declaració que la professió docent, talment com la major part de les ocupacions professionals del nostre temps, requereix una actualització i una actitud permanent de canvi, sembla que podríem considerar-la d'acceptació generalitzada. La percepció social del mestre com a transmissor de coneixements ha estat reemplaçada per una visió més dinàmica en la qual actua com un professional creatiu que adapta el currículum al seu context arran d'un procés de qüestionament i revisió de la seva pràctica. El fet de trobar-nos en un període de reforma fa que hi hagi un clima més receptiu respecte del canvi, tant en l'àmbit escolar com en el de classe. Ara bé, ultra el discurs fet a nivell macroeducatiu, quan és el moment de passar a l'acció als professors/mestres sovint se'ls presenten dos grans interrogants: quins canvis hem d'introduir? i amb quina intenció els introduïm? Òbviament, la resposta a aquestes qüestions cau dins l'esfera d'allò personal, de les concepcions i els plantejaments que cadascú té respecte del què és ensenyar? Ara bé, atès que aquesta feina s'insereix en un marc més gran d'actuació: el grups docent, el cicle, el departament... i, en darrera instància, el centre educatiu, haurem de considerar-hi també una dimensió supraindividual.

La **dimensió individual** del canvi posa l'èmfasi en els aspectes cognitius de la persona, els quals han estat estudiats des de la perspectiva del pensament

del professor (MARCELO, 1987): el mestre és considerat com un processador d'informació, la qual li serveix per prendre decisions sobre les actuacions futures i, alhora, per generar coneixement pràctic (teories subjectives: creences, interpretacions...) que influeixen en la seva activitat. Des d'aquesta perspectiva, els processos de millora alhora que busquen canvis conductuals pretenen incidir també en els factors mentals dels professors, tot buscant d'alterar llurs creences i teories implícites. Si bé aquesta argumentació sembla coherent, automàticament se'ns planteja el dilema de l'ou i la gallina; és a dir, perquè un professor innovi cal que prèviament hi hagi hagut un canvi en llurs creences? o bé, pel contrari, primer cal introduir el canvi (metodològic, ús de materials, dinàmica d'aula, etc.) i, de mica en mica, en anar-lo desenvolupant, té una certa incidència (positiva o negativa) en els factors mentals de l'individu. En la realitat, tenint en compte els resultats de la pròpia experiència així com els testimonis dels assistents a accions d'assessorament, sembla que els ensenyants sovint introdueixen canvis en la seva actuació docent sense estar-ne totalment convençuts, els quals, un cop avaluats els resultats, tenen una o altre efecte en el seu desenvolupament professional. Aquests plantejaments foren sistematitzats per GUSKEY (1986) qui parteix de la premissa que els factors mentals del professor es modifiquen quan percep resultats positius en el rendiment dels alumnes.



Model de canvi del professor (GUSKEY, 1986)

Si això és així, pel tal que la persona es decideixi a introduir un determinat canvi: mètode de treball, introducció d'un llibre de text, tutoria d'alumnes, relació amb pares, elaboració de material, clima de classe, etc. cal que, com a mínim, hi ha hagut una actitud receptiva respecte de l'entorn i una certa predisposició (factors personals) la qual únicament s'aconsegueix quan hom té la informació necessària i compta amb temps per plantejar-s'ho i decidir-ho. Per altra banda, cal comptar també amb tota una sèrie de factors que actuen com a resistències

al canvi: aïllament, manca de material, percepció de la relació costos/beneficis, dificultats provinents del sistema: centre, administració,...

Tanmateix, a l'hora de valorar la viabilitat i les possibilitats del canvi educatiu a nivell de centre, no n'hi ha prou de considerar els factors mentals dels diversos actors organitzacionals que s'hi veuen implicats sinó que hem de tenir en compte la **dimensió grupal** del canvi. Una breu repassada a les principals teories que tracten les diverses etapes que se segueixen en el desenvolupament professional (etapes de preocupacions, cicles vitals...) dels ensenyants (MARCELO, 1994) ens porta a distingir, com a mínim, tres situacions col·lectives:

a) Apatia. Professors amb baixa inquietud per la millora professional; potser per una actitud de rebuig sistemàtic o perquè no troben cap activitat que connecti amb els seus interessos.

b) Curiositat. Professors amb un cert interès per millorar però amb un baix compromís per al treball comú: accepten assistir a activitats de formació puntuals (cursos, xerrades, jornades...) però no implicar-se en processos de desenvolupament grupal que impliquen temps, compromís i treball col·lectiu.

c) Aprofundiment. Professors que han assolit un nivell bàsic de formació i es mostren preocupats per dur-la a la pràctica. Presenten un cert grau de convenciment respecte del treball a dur a terme, estan predisposats a treballar en equip (seminaris de treball, grups d'elaboració de material, assessoraments, etc.) i reclamen treballar en aspectes concrets, aplicables en llur tasca quotidiana.

Des d'una perspectiva individual, el fet de considerar l'existència de diverses trajectòries de formació, en funció de llurs circumstàncies personals de cadascú, justifica la necessitat d'ofertes de formació diversificades que s'adaptin a les demandes dels usuaris. Des d'una perspectiva institucional, en canvi, cal tenir en compte alhora la possibilitat de delimitar trajectòries grupals (de claustre, de cicle, d'àrea...) de formació, les quals donen compte del treball fet per un grup de professorat al llarg del temps. La delimitació d'aquests estadis de desenvolupament professional grupal fa possible la formació en centres basada en la participació en processos de millora, realitzada a partir de les necessitats percebudes pels propis actors i fortament ancorada en una realitat educativa.

2. L'ASSESSORAMENT A CENTRES ESCOLARS.

L'assessorament a centres constitueix una modalitat de formació permanent del professorat, fonamentada en les teories del canvi i la innovació curricular (FULLAN, 1982) i del treball col·laboratiu (FERNÁNDEZ PÉREZ, 1988) que pretén la implicació i la col·laboració del professorat d'un centre en un projecte, el qual sorgeix com a resposta a un problema comú que l'escola té plantejat. Es basa en el treball en grup i el repartiment de responsabilitats i atribucions en el procés de disseny, implementació i valoració de la feina proposada, aspectes que, per si mateixos, generen un creixement en els coneixements i les destreses professionals dels participants, donat que assumeixen activament llurs responsabilitats com a dissenyadors i desenvolupadors del currículum (TEIXIDÓ I ALTRES, 1994)

En els darrers anys s'ha produït un increment notable de projectes de formació en centres: realització del Projecte Educatiu, disseny del currículum (bé d'àrea o bé de centre), atenció a la diversitat, educació en valors, educació per al consum, etc. Paral·lelament, s'ha consolidat una nova figura professional: l'assessor, és a dir, una persona de procedència heterogènia: un assessor d'un CPR, un professor d'un altre centre, membre de l'EAP, professor universitari, orientador... que actuen com a col·laboradors externs i com a dinamitzadors dels processos de millora institucional.

Ara bé, tot i la puixança experimentada en els darrers temps, no podem afirmar que es tracti d'una pràctica generalitzada (OCDE, 1985) i, centrant-nos en el context català, observem que al llarg dels darrers anys ha seguit una evolució atzarosa. En els moments actual, quan hi ha un bon grapat de raons (entre d'altres l'econòmica) que auguren un futur esperançador a aquesta modalitat de formació, es detecta una mancança d'estudis previs i d'avaluació de les experiències realitzades que esclareixin el camí a emprendre. Des d'aquesta perspectiva, arran de l'experiència acumulada a l'ICE de la UdG, delimitarem alguns trets identificadors dels assessoraments a centres: concepte, modalitats, requeriments personals, procés i, finalment, intentarem fer un recull de les

principals problemàtiques o aspectes que, atesa l'actualitat d'aquests plantejaments, queden pendents de resolució.

2.1. CONCEPTUALITZACIÓ.

De bell antuvi, per tal de delimitar conceptualment el que entenem per *assessorament a centres*, ens remetem a la caracterització realitzada per CORONEL, SÁNCHEZ I YÁÑEZ (1994:236), els quals el conceben com

“un procés relacional en el qual hi participen determinats professionals dotats d'un bagatge de coneixements, destreses i actituds amb els quals pretenen construir contextos de treball adreçats a la millora de la pràctica educativa. És a dir, es tracta d'un recurs de canvi i millora escolar en sentit ampli, a través del qual l'assessor proporciona al centre guiatge, coneixement i estratègies d'actuació perquè pugui elaborar els seus propis projectes de canvi, posar-los en marxa, implementar-los i avaluar-los”.

Els processos d'assessorament han d'ésser concebuts fonamentalment com a espais d'interrelació entre teoria i pràctica: es parteix d'un marc teòric que serveix com a referent del treball col·lectiu arran del qual es proposen realitzacions pràctiques en un procés de recerca i reformulació entorn de la realitat educativa quotidiana.

2.2. TIPOLOGIES.

En posar-nos a considerar les diverses activitats de formació centrades en l'escola que coneixem, de seguida ens vénen al cap realitats ben diferents, tant pel que fa als propòsits, com a la temàtica, com a la modalitat organitzativa adoptada. En un intent de posar un cert ordre a aquesta diversitat d'activitats de formació que s'aixopluguen sota la denominació *assessorament* (tot realitzant un exercici de tipificació i, consegüentment, de simplificació) distingim dos models arquetípics que es troben en extrems oposats d'un hipotètic contínuum en el qual s'hi trobarien les diverses modalitats d'assessorament. Per una banda, hi ha una modalitat de tipus tècnic en la qual l'assessor adopta el rol de l'especialitat que treballa amb un sector dels professors (per matèries, cicles...) tot intentant oferir-los solucions a problemes concrets, plantejar projecte de millorar... Per altra banda, els assessoraments de tipus col·laboratiu són conduïts per un assessor generalista que intenta implicar la totalitat dels docents a comprendre i actuar sobre els esdeveniments mitjançant projectes de treball conjunt que suposin la

revisió tant d'aspectes curriculars com organitzatius. En aquest cas, l'assessor ha d'actuar com a agent de dinamització d'un procés de treball col·lectiu que parteix de les experiències i necessitats dels professors i no pas com una font de solucions i receptes immediates per afrontar problemes. Òbviament, en les realitzacions pràctiques que es duen a terme, aquests models mai no es donen en estat pur sinó que trobem híbrids que tendeixen a decantar-se més cap a un costat o cap a l'altre. Ara bé, quan hom assessora un centre, mai no pot dissociar de manera taxativa els requeriments, tant personals com professionals, que es deriven d'aquestes dues dimensions i, per tant, actua com a especialista i com a agent de canvi alhora.

Arran dels dos models arquetípics suara delimitats, tot i les interconnexions apuntades, des de la perspectiva del desenvolupament organitzacional, hem de posar un major èmfasi en el segon dels enfocaments, atès que presenta un major interès tant pel que fa a la incidència en l'aprenentatge actiu dels professors (reflexió/actuació/aprenentatge) a partir de la seva pròpia realitat com per a l'evolució del conjunt del centre entès com una realitat socialment construïda i, per tant, subjecte a canvis. Des d'aquesta perspectiva, l'assessorament és concebut com un procés de col·laboració entre companys que dissenyen, implementen i avaluen un pla d'acció que inclou tots els professors del centre.

2.3. PAPER DE L'ASSESSOR.

Arran de l'anàlisi d'experiències concretes d'assessoraments a centres han estat múltiples les aportacions que intenten delimitar quines són les funcions i les tasques que han de dur a terme els assessors i, consegüentment, assenyalen els requeriments i disposicions personals necessaris per dur-los a terme. Entre aquestes propostes, tenint en compte el rigor i l'exhaustivitat amb què ha estat elaborada en distingim la DE NIETO I PORTELA(1992) a l'estat espanyol i la de SAXL, MILES I HUBERMAN (1988) a l'estranger. Per la nostra part, arran de la caracterització realitzada, distingim tres tipus de requisits bàsics que els assessors han de posseir:

- a) coneixements tècnico-pedagògics referits a la temàtica per a la qual se sol·licita l'assessorament

- b) sensibilitat i coneixement del context de treball en centres per tal de poder analitzar les peculiaritats culturals de cada institució i negociar una proposta de treball adequada a cada situació particular
- c) domini d'habilitats socials que els permetin actuar com a animadors dels processos (ESCUADERO I MONTERO, 1992)

Així, doncs, sembla que els assessors externs en el camp educatiu tenen més sentit com a agents de procés més que no pas com a experts tècnics o socials. La concepció del centre escolar com un sistema obert, en continua interacció amb el context en el qual es troba, ens porta a considerar l'existència d'una situació de tensió dialèctica entre la tendència al canvi, per tal d'adequar-se als requeriments externs, i la tendència a l'equilibri (evitació de la incertesa) que proporciona una major seguretat. En aquesta tessitura, cal deixar clar que el rol dels assessors externs no és el d'iniciar o propugnar canvis dels quals només ells en són conscients (i, per tant, responen al seu interès) sinó d'ajudar els docents a analitzar el context en el qual es troben i prendre consciència de la naturalesa, la transcendència i les implicacions que es deriven de l'aplicació de les millores plantejades. Per això, qualsevol assessorament implica, primer que res, la construcció d'una relació interpersonal oberta i franca entre els docents i l'assessor.

2.4. PROCÉS.

En la realització d'un assessorament a un centre, en tant que relació interpersonal dilatada en el temps, podem distingir-hi diverses etapes que són comunes a qualsevol procés de delimitació i consolidació d'un grup de treball. Les successives fases vénen determinades per l'avenç en la relació assessor-docents, per la relació interpersonal entre els assistents i pel ritme i valoració del treball a fer. De forma esquemàtica, distingim 7 grans fases tot delimitant les principals tasques a realitzar en cadascuna d'elles.

Fases	Tasques
Demanda d'assessorament	Detecció de necessitats. *Autoavaluació institucional *Distinció: necessitats percebudes i necessitats expressades.
Gestió de la demanda	Avaluació i aprovació de l'assessorament *Recerca del formador adequat a cada demanda.

	<ul style="list-style-type: none"> *Possibilitats: formador demanat o assignat. *Adequació a les possibilitats organitzatives: temps, horari, etc
Clarificació de la demanda	<p>Informació i coneixement mutu.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Deixar clara la necessitat i els interessos de la demanda *Compartir informacions *Expectatives i plantejaments mutus davant l'assessorament *Acceptació de l'agent extern. *Elaboració d'una proposta
Negociació assessorament	<p>Especificació de l'ajut ofert.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Objectius de l'assessorament. *Pla de treball, temps, metodologia, condicionants... *Delimitació dels compromisos contrets per ambdues parts *Utilitat. Per a què servirà? *Delimitació del rol de l'assessor <ul style="list-style-type: none"> quina serà la seva actuació? en què intervindrà i en què no intervindrà? per què està disposat a treballar. *Establiment de canals de comunicació <ul style="list-style-type: none"> entre l'assessor i els docents entre els propis docents. elecció d'un coordinador de centre.
Intervenció. Realització	<p>Fase de Fonamentació.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Anivellament i creació de coneixement compartit. *Creació de relació afectiva assessor-docents <p>Fase de Disseny.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Combinació trobades amb assessor i trobades de treball *Atenció al guiatge i moral de grup. *Preveure fases de desànim. Alts i baixos. *Posar-se a treballar i pensar és costós *Possibles reformulacions o adequacions <p>Fase d'implementació.</p>
Avaluació	<p>Autoavaluació dels assistents</p> <ul style="list-style-type: none"> *en funció dels objectius proposats *en relació als resultats docents *nivell de satisfacció amb l'activitat <p>Efectivitat d'estratègies d'intervenció</p>
Previsió de futur	<p>Continuïtat o bé finalització.</p> <ul style="list-style-type: none"> *Determinar les circumstàncies/criteris de cada cas *Mancances, disposició personal, circumstàncies...

Fases en el procés d'assessorament a centres (elaboració pròpia)

3. ALGUNES QÜESTIONS FINALS

Al llarg dels paràgrafs precedents hem destacat, com una de les característiques bàsiques de l'assessorament a centres, el fet d'ésser una activitat de formació grupal, adreçada al conjunt de professors d'un centre, que parteix dels problemes i preocupacions dels docents. Aquest tipus d'activitat, tanmateix, comporta una complexitat de planificació i realització donat que s'ha d'inserir en la dinàmica de funcionament d'un centre. Aquesta circumstància, unida a la provisionalitat i manca d'arrelament del model, fa que en els moments actuals es detectin algunes qüestions poc delimitades, que caldria anar solventant. Alguns dels aspectes a tenir presents, són els següents:

A l'hora d'endegar aquesta modalitat de formació cal que es donin uns determinats **posicionaments personals**, tant dels docents com dels assessors, davant del procés de formació

Per una banda, els mestres/professors han d'estar disposats a: a) *col·laborar i treballar en grup*; b) *experimentar* situacions noves i per tant, a assumir els riscos que es deriven de tota experimentació; c) *implicar-se en un procés* de detecció de necessitats, determinació d'objectiu, implementació de l'activitat i avaluació dels resultats. En conjunt, doncs, cal que tinguin molt clar de quin tipus d'activitat es tracta, el treball que comporta i el tipus de compromís que contrauen.

Per altra banda, els assessors han de defugir qualsevol mena de protagonisme en la formació. A grans trets, han d'ajudar a organitzar el funcionament del grup, han de complir funcions de formació i assessorament i han de proporcionar ajut i reforç. En cap cas però s'han de sentir protagonistes o indispensables en el desenvolupament de l'assessorament, ans al contrari un bon indicador de l'efectivitat de l'assessor pot venir donat pel desig de passar inadvertit dins el grup o, fins i tot, esdevenir superflu, la qual cosa indica que el grup ha adquirit prou autonomia i seguretat en si mateix i se sent capaç de funcionar sense ajut extern.

Ultra els factors personals, s'ha de tenir en compte també que es tracta d'una modalitat de formació que requereix molt **temps** i, per tant, ha d'ésser planificada a llarg termini. Els processos d'evolució personal de les persones són

lents, volen temps per a la reflexió, per anar paint i integrant els aprenentatges i aplicant-los al treball de cada dia. Cal considerar el temps de treball amb l'assessor, el de treball amb els companys i el de preparació, experimentació i valoració conjunta d'activitats concretes. De tots és sabut que el temps és un recurs escàs en els ensenyants, per tant cal ser cauts i realistes a l'hora d'establir els objectius de formació al llarg del curs escolar.

Com en tot procés de grup, cal un **lideratge intern**, és a dir, una persona que aglutini i dinamitzi el procés de portes endins. Es tracta d'una persona que coordina el treball dels diversos docents i actua com a nexa d'unió tant amb l'assessor com amb l'Administració.

La formació en el centre,. igualment com qualsevol altra activitat de formació necessita, òbviament, el **recolzament i suport de l'Administració educativa**, el qual, entre d'altres aspectes, es concreta en l'adopció d'una política de formació del professorat que, de forma progressiva, potencii aquest tipus d'activitats; en l'atenció a les demandes actuals; en l'establiment d'incentius específics per als professors que opten per una modalitat de formació que reverteix directament en el centre; en la coordinació de les diverses instàncies que presten serveis de suport extern al centre, etc.

Pel que fa als assessors, les qüestions pendents afecten sobretot a la **delimitació del seu rol**; si bé el paper de recolzament extern queda ben determinat a nivell teòric, quan es passa a la pràctica el terreny és més relliscós i s'entra en un terreny incert on la diferenciació extern-intern perd nitidesa. Per altra banda, caldria plantejar també qüestions de **reclutament**: quines persones són vàlides per ser assessors? de **procedència**: professors d'universitat? docents d'altres centres? etc. de **formació**, i de **compromís, motivació i plantejaments personals** davant la formació.

Finalment, una darrera qüestió per al debat posa de manifest la incidència que la **percepció de l'assessor** té en l'èxit de la formació. Aquesta qüestió, a nivell estructural, ens porta a plantejar-nos quina ha de ser la instància encarregada de reclutar i seleccionar els assessors? Si és el propi centre, es pot caure en una mena de sucursalisme; si és l'Administració, hi ha el perill d'ésser

percebut com un agent de control i, per tant, que el centre adopti una posició defensiva. La postura més prudent sembla que passa per una tria consensuada entre ambdues instàncies o bé passa per la intervenció d'una institució neutral, tal volta els ICEs?. Tanmateix, sigui quina sigui la forma de reclutament, la consideració de la importància que té la percepció que els docents tenen dels assessors, ha de portar aquests a plantejar-se quina és l'actitud que han de mantenir amb els docents a qui assessoren.

El convenciment que l'assoliment de major cotes de qualitat educativa passa inexorablement per la potenciació de la vertebració professional del professorat ens porta a creure que la formació en el centre està cridada a jugar un paper cada vegada més important en el panorama de la formació permanent del professorat en els anys a venir. La consideració de les experiències fins ara realitzades així com la resposta que es doni als interrogants suara plantejats han de constituir elements de reflexió per a la presa de decisions de futur .

joan.teixido@udg.es

BIBLIOGRAFIA

- CORONEL, J.M.; LÓPEZ, J. I SÁNCHEZ, M. (1994): *Para comprender las organizaciones escolares. Ocho temas básicos*. Repiso libros. Sevilla.
- FERNÁNDEZ PÉREZ, M. (1988): *La profesionalización del docente*. Escuela Española, Madrid.
- FORNER, A. (1994): "Desenvolupament professional dels docents", a *Temps d'Educació* núm. 11. Universitat de Barcelona, pàg. 7-9
- FULLAN, M. (1986): *The meaning of educational change*. Teachers College Press, Nova York.
- GUSKEY, T. (1986): "Staff development and the process of teacher change", a *Educational Researcher*, 15 (5), pàg. 5-12
- IMBERNÓN, F. (1996): "La formación en los centros educativos: ¿tendencia o moda?", *Aula*, núm 46, pàg. 43-46.
- MARCELO, C.(1994): "La dimensió personal del canvi: aportacions per a una conceptualització del desenvolupament professional dels professors", a *Temps d'Educació* núm. 11. Universitat de Barcelona, pàg. 11-40
- NIETO, J.M. I PORTELA, A. (1992): "Agentes educativos de apoyo externo: algunas líneas de conceptualización y análisis". *Curriculum*, núm. 5, pp. 69-83.
- NIETO, J.M. (1993): "Límites y posibilidades del asesoramiento a centros educativos: su relevancia como recursos de mejora escolar", a *Cultura escolar y desarrollo organizativo*. Actas del II Congreso Interuniversitario de Organización Escolar. Sevilla, GID
- OCDE-CERI (1985): *Formación de profesores en ejercicio. Condición de cambio en la escuela*. Narcea, Madrid.
- SAXL, E.; MILES, M. I LIEBERMAN, A. (1988): "What skills do educational "change agents" need? An empirical veiw.", a *Curriculum inquiry*, núm. 18 (2), pp. 157-193.
- TEIXIDÓ, J. I ALTRES (1994): "Una propuesta para la adecuación de los objetivos generales de la ESO al contexto del centro en el proceso de elaboración del PCC". *III Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Santiago de Compostela.