

# LA INNOVACIÓN EDUCATIVA: UN DESAFÍO PARA LOS ORIENTADORES COMO AGENTES PROMOTORES DE LAS INICIATIVAS DE CAMBIO

*THE EDUCATIONAL INNOVATION: A CHALLENGE  
FOR THE COUNSELORS LIKE AGENTS OF CHANGE*

*Lidia E. Santana Vega* \*  
*Universidad de Las Palmas de Gran Canarias*

## RESUMEN

Este artículo analiza los procesos de innovación y el papel relevante de los profesionales de la orientación a la hora de promover y gestionar el cambio educativo. La investigación sobre los procesos de innovación ha de guiar el trabajo de los orientadores y de las orientadoras y proporcionarles pautas de actuación; dichas pautas servirán a la comunidad educativa como apoyo/ayuda a las iniciativas de cambio. La percepción de los orientadores y de las orientadoras como líderes de los procesos de innovación puede desarrollarse de forma significativa y relevante a través de la investigación sobre este tópico.

Los orientadores han de jugar un papel destacado en la erradicación de la desigualdad y de la injusticia social. De ahí que, en esto últimos años, se haya incrementado la investigación que tiene como tópico central esclarecer la incidencia del trabajo de los orientadores sobre la mejora educativa.

En la literatura especializada se concede cada día más relevancia al liderazgo que puede ejercer el orientador en el entramado educativo y su papel relevante a la hora de promover la equidad y la justicia social.

En el trabajo se reflexiona sobre las distintas concepciones y dilemas sobre la innovación educativa, las dificultades inherentes a los procesos de cambio y cuál es la situación de la orientación en el contexto de la reestructuración.

**Palabras clave:** Innovación, equidad, justicia social, agentes de cambio, práctica profesional.

---

\* Catedrática de Didáctica y Organización Escolar de la Universidad de La Laguna. Líneas de investigación: diseño, desarrollo y evaluación de programas de orientación educativa y profesional; en el asesoramiento psicopedagógico y en los sistemas de apoyo a la institución escolar. E-mail: [lsantana@ull.es](mailto:lsantana@ull.es).

**ABSTRACT**

This article discusses the innovation processes and the important role of professional guidance in promoting and managing the educative change. The research on the processes of innovation has to guide the work of the counselors and to provide guidelines of action to them; the guidelines will serve to the educational community as support/help to the initiatives of change. The perception of the counselors like leaders of the processes of innovation can develop across the research on this topic.

Counselors must play a leading role in the eradication of inequality and social injustice. In these last years, the research about labor incidence of counselors on educational improvement has increased.

In the literature is increasingly: a) the importance about the leadership of counselor in the educational context and b) its important role in promoting equality and social justice.

The paper reflects on the different conceptions and dilemmas about educational innovation, the difficulties of the processes of change and the status of guidance in the context of restructuring schools.

**Key words:** Change, equality, social justice, agents of change, professional practice.

### Preámbulo

Este monográfico homenaje a la profesora Elvira Repetto es un merecido reconocimiento a toda una vida dedicada, con buenas dosis de voluntad, pundonor, disciplina y valentía, al ámbito de la orientación.

Qué duda cabe que el tiempo histórico que le ha tocado vivir en la Universidad, ha debido forjar una personalidad fundada en convicciones firmes; éstas, a buen seguro, le han abierto caminos en un mundo complejo, eminentemente copado por hombres, y le ha permitido alcanzar logros destacados.

La profesora Repetto ha sabido abrir puertas a las nuevas generaciones y ha tendido la mano a profesores y profesoras noveles, tal como me lo han hecho saber algunas compañeras de su área de conocimiento en la UNED.

A lo largo de su vida académica ha sido una profesional generosa que ha intentado robar “tiempo al tiempo” para hacer posible muchas ideas que bullían en su cabeza tratando de llevarlas a buen puerto; me consta que ha sacrificado buena parte de su tiempo de ocio para poder atender las múltiples tareas en las que siempre ha estado envuelta.

En nuestra vida universitaria hemos cruzado constantemente nuestros caminos y hemos aunado esfuerzos, junto a otros profesionales comprometidos con este campo, para mejorar la calidad de la orientación. Aunque en ocasiones hayamos estado defendiendo perspectivas no siempre coincidentes, nuestros intercambios siempre han estado presididos por el respeto.

Sería arduo y cansino relatar todos los momentos compartidos; voy a destacar sólo algunos. Los encuentros nacionales organizados por la Asociación que ella ha presidido durante muchos años era un punto de encuentro regular. También los congresos internacionales organizados por la AIOSEP. La reunión celebrada en Valencia para analizar los planes de estudios universitarios, entre otros muchos momentos que sería muy prolijo enumerar.

Con la profesora Elvira Repetto tengo un motivo de especial gratitud que deseo hacer visible desde esta revista. Su carácter intrépido y su arrojo hicieron posible que en poco tiempo

organizara la presentación, en las dependencias de la UNED en Madrid, de la primera edición del libro publicado por la editorial Pirámide “Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian los tiempos, cambian las responsabilidades profesionales”. Gracias, en parte, a esa difusión el libro está en su tercera edición, cosa harto difícil en los tiempos que corren. Ella sabe de mi gratitud por su buena predisposición para hacer posible que esa obra se presentara en la ciudad de Madrid, a la que considero mi tercera casa; hizo posible que una ilusión se hiciera realidad y eso es muy de agradecer.

Me consta que seguiré cruzando caminos con la profesora Elvira Repetto ya que esa energía, de la que siempre ha disfrutado, le permitirá emprender nuevas empresas, con el brío que nos tiene acostumbrados.

## Introducción

No pretendamos que las cosas cambien  
si hacemos siempre lo mismo  
Albert Einstein

El volumen bibliográfico sobre el tópico de la innovación educativa y la evaluación de los planes de mejora han ido creciendo a lo largo de las últimas décadas (Fullan, 1990; 1993; 1994; Elliot, 1986; 1993; Escudero, 1986; 1992; Escudero y González, 1984; 1996; Marcelo, 1997; Bolívar, 1996; 1999; Santana Vega, 1998; 2003; Cantón Mayo, 2009). En la puesta en marcha de las iniciativas innovadoras en los centros educativos, los orientadores y las orientadoras tienen un papel estelar como apoyatura de todas aquellas acciones encaminadas a potenciar el cambio.

La investigación sobre innovación debe iluminar el trabajo de los orientadores y proporcionar pautas de actuación que les permitan ser profesionales del apoyo/ayuda a las iniciativas de cambio. La visión de los orientadores como líderes de los procesos de innovación pueden seguir desarrollándose de forma significativa y relevante a través de la investigación sobre este tópico (Kaffen-Berger, Murphy y Bemak, 2006; DeVoss y Andrews, 2006). La promoción de las oportunidades académicas (no sesgada por razón de género, clase social o etnia), la justicia social y la equidad de la educación exigen a los orientadores comprender los procesos de cambio y cómo han de promoverlos en las instituciones educativas.

El papel del orientador como defensor y agente promotor de la justicia social ha sido bien documentado en la literatura especializada (Baker & Gerler, 2004; Education Trust, 2007; Walker, 2006). Lamentablemente, a pesar de los esfuerzos encaminados a promover la reforma de las escuelas hacia la equidad, las diferencias históricas entre los grupos de estudiantes han persistido (Roberts, 2004; Bemak y Chung, 2005; Kiselica y Robinson, 2001; Ratts, DeKruyf y Chen-Hayes, 2007). De ahí que debamos de redoblar nuestros esfuerzos para alcanzar el viejo *desideratum* de la igualdad de oportunidades.

Los planes de formación de orientadores han de incorporar en su currículo materias que les preparen para asumir la función profesional de agente de cambio y promotor de la justicia social. Asimismo han de ser formados para que adopten una actitud positiva y se comprometan con la defensa del principio de la diversidad humana (Holcomb-McCoy y Chen-Hayes, 2007).

Los orientadores del siglo XXI han de desempeñar un papel fundamental para liderar la transformación de la escuela, desde el modelo colaborativo, tanto en el plano local, regional y nacional, para la mejora de la calidad de la educación (Kaplan, 1995; Martin, 2002; Paisley y McMahan, 2001; Repetto, 2001)

En definitiva, la actuación de los profesionales de la orientación educativa no puede estar ajena a los procesos de innovación que, por iniciativa propia o por imperativo legal, han de acometer las instituciones escolares. Los nuevos tiempos requieren nuevas respuestas educativas, nuevas responsabilidades profesionales, que han de ser satisfechas por todos aquellos agentes implicados en la tarea de educar y por los subsistemas de apoyo a la escuela. El cambio institucional y/o personal puede ocurrir como un proceso muy lento o puede ser más dinámico sumando las sinergias de la comunidad educativa para acelerarlo.

En este artículo trataremos de esclarecer el compromiso de los profesionales de la orientación con el cambio educativo. Para ello analizaremos el papel de los orientadores en los procesos de innovación partiendo de: 1) las distintas concepciones y dilemas sobre la innovación y 2) situando la orientación en el contexto de la reestructuración.

## El orientador y los procesos de innovación

*Hace muchos años me impresionó leer un relato de un misionero de África. Contaba la fascinación que producía en los niños las hojas de papel. Desearía recuperar esa perspicacia infantil. Para ello es preciso combatir la mortal confabulación de la rutina y la pereza. Y mantener como una rebelde y creadora forma de vida, la clara decisión de no acostumbrarse.*

J.A. Marina (*Jardines en las grietas*)

### *La innovación: Distintas concepciones*

Las distintas concepciones sobre innovación educativa han estado determinadas por los distintos modelos desde los cuales se ha tratado de propiciar el cambio.

Escudero y González en un trabajo publicado en 1984 trataron de establecer un marco conceptual, integrador de los diferentes modelos de innovación, que visualizara los procesos de cambio en educación desde una perspectiva amplia: como proceso complejo, específico, progresivo, reconstructivo y situacional. La *complejidad* del proceso de innovación deriva de su naturaleza política, sociocultural y comunitaria, desmarcándose así de su estrecha y elemental concepción técnica o burocrática. Su naturaleza *específica* alude a los procesos institucionales y personales que hacen posible su ocurrencia. Es *progresiva* porque en educación la innovación no se alcanza de forma instantánea o a golpe de decretos. Puesto que va a ser generado por los propios agentes del cambio es *reconstructiva* y *situacional*. Por último, su concepción como *proceso* concede un énfasis central al análisis del desarrollo de la innovación: diseño, diseminación, adopción, adaptación, desarrollo y evaluación. De todas ellas resultan más críticas las fases intermedias que el propio diseño o evaluación.

Los planteamientos pergeñados por Escudero y González suponen un avance respecto a otras concepciones más técnicas. Desde estos enfoques, se pretende introducir modificaciones puntuales o parciales en el entorno educativo para producir escuelas más eficaces (Ruedi y West, 1972;

Loughlin y Suina, 1987). No se tiene en cuenta la implicación activa de todos los estamentos, ya que se parte del supuesto de que el cambio es sólo una cuestión de aplicación de herramientas técnicas y de promulgación de decretos, susceptibles de ser aplicados indiscriminadamente a cualquier contexto. Existe la creencia, casi mágica, de que las innovaciones, por el simple hecho de ser propuestas, van a funcionar con independencia de los contextos en donde se desean implantar, en este sentido se las podría etiquetar de «innovaciones a prueba de contextos».

Asimismo, Escudero y González (1984) consideran que los procesos de innovación para llegar a buen término precisan de la apoyatura de asesores, de la infraestructura necesaria, así como de la redefinición de todos los estamentos que puedan incidir en el proceso innovador (secciones de Pedagogía, Inspección, Gabinetes Psicopedagógicos de Orientación, Movimientos de Renovación, etc.).

Marcelo (1997: 12) ha revisado las distintas definiciones que a lo largo del tiempo se han venido formulando sobre el concepto de innovación. En el tabla 1 aparecen recogidas algunas de ellas:

**TABLA 1.** Definiciones de innovación.

Los Autores	Y sus definiciones
Miles (1964)	Cambio deliberado, nuevo, específico, que se piensa va a ser más eficaz para conseguir los objetivos de un sistema. El elemento de novedad puede venir dado por una recombinación de partes o por una cualitativamente diferente de lo que se hace.
Hord (1987)	La innovación puede referirse a cualquier cosa que es nueva para un individuo dentro del sistema; y lo que es innovación para una persona puede no serlo para otra en la misma escuela. Así la innovación puede incluir no sólo cambios curriculares sino también nuevos procesos, productos, ideas, o incluso personas. Nuevos procedimientos de atención, nuevos libros de textos, o incluso un nuevo director puede legítimamente considerarse como una innovación educativa.
González y Escudero (1987)	La innovación viene constituida por un conjunto de ideas y concepciones, estrategias y prácticas, contenidos y direccionalidades del cambio, redefiniciones de funciones de los individuos y recomposiciones en la organización de la escuela.
Medina (1990; 1995)	Distingue entre innovación educativa y curricular. La primera alude al proceso de legitimación y optimización de la cultura educativa, los resultados de la educación y las estrategias necesarias para transformar cualitativamente la formación de los sujetos insertos en el sistema escolar (1990). La segunda la entiende como la actividad de formación mediante la cual los docentes justifican y plantean la mejor adaptación y transformación del curriculum, la concepción y práctica de los procesos formativos en el centro y en el aula (1995).
Fullan (1990)	Define el cambio como un proceso de aprendizaje personal y organizativo; todo lo que sabemos sobre cómo aprenden los sujetos representa una fuente provechosa para generar ideas sobre la gestión del cambio.

Loucks-Horsley y Hergat (1985, cit. en Fullan 1990) plantean un esquema de siete pasos para hacer posible los proyectos de innovación: 1) Formulación del proyecto. 2) Valoración y establecimiento de metas. 3) Identificación de soluciones. 4) Preparación para la imple-

mentación. 5) Puesta en marcha del proyecto. 6) Revisar el desarrollo y problemas. 7) Mantenimiento e institucionalización. Además, ofrecen algunas recomendaciones de gran utilidad tales como: a) Actuar es mejor que planificar. Un análisis de necesidades muy dilatado es peor que no hacerlo. b) El director no es la clave de la innovación; aunque su papel es importante, existen otras personas en la institución que pueden dinamizarlo. c) Es ridículo pensar que en las etapas iniciales de la puesta en marcha del proyecto se pueden generar sentimientos de pertenencia; la realidad es que el sentido de pertenencia se irá construyendo y desarrollando a lo largo del tiempo y a través del trabajo cotidiano de mejora escolar. d) La ayuda y el apoyo al profesorado *después* de la planificación y de la formación inicial es más crucial que el mejor de los entrenamientos previos. e) Una presión firme acompañada de las ayudas necesarias puede situar el proyecto en el sendero del éxito.

### *La orientación en el contexto de la reestructuración*

Los subsistemas de apoyo a los centros educativos también se han contaminado de la retórica de la reestructuración. El apoyo que los mismos han de prestar a las iniciativas de reforma del sistema educativo queda fuera de toda duda. Por otro parte, como vimos anteriormente los profesionales de ayuda no sólo están directamente implicados en la reforma sino que, además, están fuertemente comprometidos con los procesos de calidad, tal como viene definido desde las instancias administrativas.

Hargreaves (1996) ha tratado de rastrear los antecedentes de la reestructuración y señala que en 1986, el *US Carnegie Forum on Education and the Economy*, en su informe *A Nation Prepared*, remarcaba la necesidad de «reestructurar las escuelas». Desde esta fecha la vaguedad ha perseguido a la reestructuración, encontrándonos que los significados que se le asignan a este término son diversos, contradictorios y, con frecuencia, mal definidos.

Autores como Sizer (1992) y Sarason (1990) han tratado de esclarecer el término. Sizer sostiene que la reestructuración consiste básicamente en ayudar a cada estudiante a «aprender a utilizar bien su mente» y los componentes más relevantes de la misma para la mayoría de autores son: la redefinición de las reglas, papeles, responsabilidades y relaciones de los alumnos, profesores y líderes de las escuelas.

Para Sarason la mayoría de los enfoques actuales de la reforma educativa han fracasado, si tales reformas son enjuiciadas bajo el criterio de su impacto sobre el aula. Dos factores, a su juicio, son directamente responsables de tal fracaso: 1) el no haber concebido ni tratado en conjunto los distintos componentes de la reforma educativa como un sistema complejo: si se trata de forma aislada cada uno de los elementos, como el cambio curricular, el desarrollo profesional o las nuevas estrategias docentes, y se dejan sin modificar los demás, se puede afirmar con casi total seguridad que las reformas no tendrán éxito; 2) el no haber tomado en consideración que los cambios educativos importantes no pueden prescindir de las relaciones de poder dentro de la escuela: entre administradores y profesores, entre maestros y padres y entre docentes y alumnos. Según Sarason el cambio educativo se centra en un cambio global seguido de redistribuciones significativas, no superficiales, de las relaciones de poder vigentes entre directores, profesores, padres y alumnos.

Lieberman; Darling-Hammon y Zuckerman, (1991) y Darling-Hammon (2001) han estudiado diferentes casos de reestructuración de las escuelas; los autores concluyen que tales

escuelas: priorizan las necesidades del alumnado, apoyan los talentos y los estilos de aprendizaje individuales, propician el aprendizaje activo basado en la experiencia, y el aprendizaje cooperativo y conectado con la cultura. Los reestructuradores intentan crear estas oportunidades de aprendizaje dentro de organizaciones escolares dinamizadas por la investigación colaborativa, con un alto sentido de la responsabilidad y con una toma de decisiones consensuada por la comunidad educativa.

Hargreaves (1996) incorpora una nueva dimensión al término reestructuración: configurar y moldear las mentes de acuerdo con los cambiantes intereses empresariales, creando para ello las estructuras oportunas, así como definiendo los objetivos y los resultados de aprendizaje bajo los límites impuestos por tales intereses empresariales, que, a su vez, se mueven bajo los límites impuestos por la «flexibilidad». Además en el contexto empresarial donde surge el término, la reestructuración a menudo se ha utilizado como sinónimo de la recesión y de la reducción.

El trabajo de los profesionales de la orientación no puede estar al margen de la retórica creada por los nuevos escenarios legislativos. En el Estado español hemos estado asistiendo a un constante vaivén de reformas que en nada benefician a la calidad de la educación; de ahí que la sociedad en su conjunto reclame un Pacto por la Educación. Si esto se lograra, las cambiantes fortunas de los partidos políticos no estarían afectando constantemente al sistema educativo y saldríamos ganando todos.

### **A modo de conclusión: algunas derivaciones para la práctica profesional**

Las conclusiones de este artículo tienen tres vertientes o derivaciones prácticas para los profesionales de la orientación:

1. Han de alcanzar una mejor comprensión de su papel en las organizaciones y en los procesos de innovación y sentir que pueden crecer personal y profesionalmente sin autolimitarse.
2. Han de hacer lo posible por entender la situación de los otros roles con los que tenga más contacto, cambiando su modo de aproximación en función de la comprensión. La empatía es una dimensión esencial para cualquier estrategia que tenga como misión el desarrollo de nuevas relaciones necesarias para alcanzar el éxito.
3. Han de asimilar el contexto de condiciones y de prioridades, el “marco general”, el contexto social en el que se sitúa su trabajo. Esta asimilación es fundamental para la empresa educativa. Tal como señala Fullan (2002: 286) “si ha existido alguna vez una función social que tenga consecuencias globales para todo el género humano, ésa es la educación”.

En las actuales coordenadas vitales debemos aprender a vivir con el cambio y sobre todo desdramatizarlo. No deberíamos estar tan preocupados como estamos por los cambios, porque la mayoría de ellos son superficiales, más ruido que nueces. La mejor defensa contra el ritmo implacable del cambio educativo es crear comunidades de aprendizaje que sean capaces de discernir los proyectos que valen la pena sacar adelante de los que entendemos irrelevantes y que no llevan a ninguna parte; y que sean una fuente de apoyo para enfrentar las consecuencias de cambios mal concebidos o elegidos de manera azarosa.

Un interrogante está siempre omnipresente en la labor del profesional: ¿De qué manera ha de afrontar un orientador el desafío que supone trabajar ante situaciones de desigualdad (social, económica, cultural, etc.), en organizaciones escolares que trabajan bajo la consigna de atención a la diversidad (de etnias, de subculturas, de necesidades educativas especiales, etc.). Evidentemente no tiene la varita mágica para resolver la compleja y enmarañada realidad escolar. Pero sí podría suscribir la siguiente secuencia de trabajo (tomada de Elliot, 1993, que a su vez se inspira en la propuesta de P. Freire) para tratar de desentrañar y hacer una lectura lo más ajustada posible de la realidad en la que se encuentra inmerso:

1. Describir (qué hago). Si algo ha de ser cambiado, un prerequisite básico es tomar conciencia de lo que se está haciendo; además hemos de ser capaces de contrastar la percepción sobre nuestro comportamiento con las percepciones de los otros; es a través de la suma de subjetividades como podemos alcanzar una cierta objetividad acerca de nosotros mismos.
2. Informar (qué significa lo que hago). Desde los filósofos de la antigua Grecia hasta el hombre moderno y postmoderno ha existido la urgencia existencial de dar significado a nuestros actos. Los buenos profesionales poseen competencia epistemológica, esto es, son capaces de responder a la pregunta ¿por qué actúa Vd. de la manera en que lo está haciendo? apoyándose para ello en sus juicios y valores así como en la teoría y en los resultados de la investigación propia o ajena.
3. Confrontar (cómo he llegado a ser como soy) En nuestras actuaciones profesionales y personales tratamos de rastrear los motivos que nos impelen a comportarnos de determinadas maneras. Para ello buceamos en nuestro interior y en los acontecimientos y circunstancias que creemos nos han marcado y han dejado una impronta indeleble en nuestra forma de ser y de estar en el mundo.
4. Reconstruir (cómo puedo hacer las cosas de modo distinto). El deseo de cambiar, de modificar nuestras prácticas personales y profesionales, puede ser una experiencia bastante común. Además al iniciar la espiral de ciclos de reflexión-acción-reflexión nos “embarcamos” en un proceso de reconstrucción profesional y personal. La investigación-acción educativa produce: a) una transformación de la práctica ya que los escenarios de enseñanza-aprendizaje son modificados (el proyecto curricular, los métodos de enseñanza, el clima del aula y del centro escolar, etc.); b) cambios en los participantes al potenciar su capacidad de discriminación y de juicio crítico en situaciones escolares complejas, ambiguas e idiosincrásicas

Una vez se ha tomado conciencia de la situación de trabajo en la que el orientador es un engranaje más de la organización, tendrá que valorar si es factible adoptar un *enfoque de trabajo sociocrítico* y comunitario e idear, en colaboración con los miembros de la comunidad educativa, las estrategias oportunas (de índole política, económica, de intervención con determinados sectores sociales...) para conseguir que las organizaciones escolares avancen en el camino de ser instituciones que atiendan a la diversidad, no homogeneizando sino respetando esa diversidad.

El objetivo último de cualquier cambio, y en esto coincido plenamente con Fullan (2002a), es que las personas se comprometan a construir un futuro presidido por la calidad del sistema educativo, y con la mirada siempre puesta en la búsqueda del sentido de nuestras acciones.

## Referencias Bibliográficas

- Baker, S. B. & Gerler, E. R., Jr. (2004). *School counseling for the twenty-first century*. Upper Saddle River, NJ: Merrill Prentice Hall.
- Bemak, F. y Chung, R. C. (2005). Advocacy as a critical role for urban school counselors: Working toward equity and social justice. *Professional School Counseling*, 8, 196-202.
- Bolívar, A. (1996). Cultura escolar y cambio curricular. *Bordón*, 48 (2), 169-177.
- Bolívar, A. (1999). *Cómo mejorar los centros educativos*. Madrid: Síntesis.
- Cantón Mayo, I. (2009). *Modelo sistémico de evaluación de planes de mejora*. León: Servicio de Publicaciones de la Universidad de León.
- Darling-Hammond, L. (2001). *El derecho de aprender, crear buenas escuelas para todos*. Barcelona: Ariel.
- DeVoss, J. A. y Andrews, M. F. (2006). *School counselors as educational leaders*. Boston: Lahaska Press.
- Education Trust. (2007). What is the Education Trust? Consultado 3 de febrero, 2010, <http://www2.edtrust.org/edtrust/about+the+ed+trust>.
- Elliott, J. (1986). Mejorar la calidad de la enseñanza mediante la investigación en la acción. En Haynes, L. (Comp.). *Investigación/acción en el aula*. Valencia: Consejería de Cultura, Educación y Ciencia.
- Elliott, J. (1993). *El cambio educativo desde la investigación-acción*. Madrid: Morata.
- Escudero, J. M. (1986). Orientación y cambio educativo. En *Actas III Jornadas de Orientación Educativa: La orientación ante las dificultades de aprendizaje*. Valencia: ICE de la Universidad de Valencia.
- Escudero, J. M. (1992). Sistemas de apoyo y procesos de asesoramiento: enfoques teóricos. En Escudero, J. M. y Moreno, J. M. *El asesoramiento a centros educativos. Estudio evaluativo de los equipos psicopedagógicos de la Comunidad de Madrid* (pp. 50-96). Madrid: Consejería de Educación y Cultura de la Comunidad de Madrid.
- Escudero, J. M. y González M.<sup>a</sup> T. (1984). *La renovación pedagógica: Algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- Fullan, M. (1990). El desarrollo y la gestión del cambio. *Revista de Investigación e Innovación Educativa*, 5, 9-22.
- Fullan, M. (1994). La gestión basada en el centro: el olvido de lo fundamental. *Revista de Educación*, 304, Mayo-Agosto. 147-161.
- Fullan, M. (2000). *Change forces: The sequel*. London: Palmer Press.
- Fullan, M. (2002). *Las fuerzas del cambio. Explorando las profundidades de la reforma educativa*. Madrid: Akal.
- Fullan, M. (2002a). *Los nuevos significados del cambio en educación*. Barcelona: Octaedro.
- Hargreaves, A. (1996). *Profesorado, cultura y postmodernidad. Cambian los tiempos, cambian los profesores*. Madrid: Morata.
- Holcomb-McCoy, C. y Chen-Hayes, S. F. (2007). Multiculturally competent school counselors: Affirming diversity by challenging oppression. In B. T. Erford (Ed.), *Transforming the school counseling profession* (pp. 74-97). Upper Saddle River, NJ: Pearson.
- Kaffenberger, C. J.; Murphy, S. y Bemak, F. (2006). School counseling leadership team: A statewide collaborative model to transform school counseling. *Professional School Counseling*, 9, 288-294.

- Kaplan, L. S. (1995). Principals versus counselors: Resolving tensions from different practice models. *School Counselor*, 42, 261-267.
- Kiselica, M. S. y Robinson, M. (2001). Bringing advocacy counseling to life: The history, issues, and human dramas of social justice work in counseling. *Journal of Counseling & Development*, 79, 387-397.
- Lieberman, A.; Darling-Hammon, L. y Zuckerman, D. (1991). *Early lessons in restructuring schools*. Nueva York: National Center for Restructuring Education, Schools and Teaching (NCREST).
- Loughlin, C. E. y Suina, J. H. (1987). *El ambiente de aprendizaje. Diseño y organización*. Madrid: Morata.
- Marcelo García, C. (1997). La naturaleza de los procesos de cambio. En Marcelo García, C. y López Yáñez, J. (Coords.). *El asesoramiento curricular y organizativo en educación* (pp. 9-33). Barcelona: Ariel.
- Martin, P. J. (2002). Transforming school counseling: A national perspective. *Theory Into Practice*, 41, 148-153.
- Paisley, P. O. y McMahon, H. G. (2001). School counseling for the 21 st century: Challenges and opportunities. *Professional School Counseling*, 5, 106-115.
- Ratts, M.; DeKruyf, L. y Chen-Hayes, S. F. (2007). The ACA advocacy competencies: A social justice advocacy framework for professional school counselors. *Professional School Counseling*, 11, 90-97.
- Repetto Talavera, E. (2001). Planteamiento de la calidad en la LOGSE: la orientación educativa como factor de calidad. *Cuadernos de pensamiento*, 14, 39-68.
- Roberts, S. (2004). *Who we are now*. New York: Henry Holt and Company.
- Ruedi, J. y West, C. (1972). *Pupil self-concept in a open school and in a traditional school*. ERIC, Report.
- Santana Vega, L. E. (1998). Los orientadores como agentes de cambio. En Bisquerra, R. *Modelos de orientación e intervención psicopedagógica* (pp. 427-436). Barcelona: Praxis.
- Santana Vega, L. E. (2003, 3ª edición 2009). *Orientación educativa e intervención psicopedagógica. Cambian lo tiempos, cambian las responsabilidades profesionales*. Madrid: Pirámide.
- Sarason, S. (1990). *The predictable failure of educational reform*. San Francisco: Jossey-Bass.
- Sizer, T. (1992). *Horace's school: redesigning the American High School*. Boston: Houghton Mifflin.
- Walker, J. (2006). Principals and counsellors working for social justice: A complementary leadership team. *Guidance and Counselling*, 21, 114-124.

**Fecha de recepción: 02-03-2010**

**Fecha de revisión: 16-04-2010**

**Fecha de aceptación: 07-05-2010**