

EL PAPEL DEL PROFESOR EN LA INNOVACIÓN EDUCATIVA. ALGUNAS IMPLICACIONES SOBRE LA PRÁCTICA INNOVADORA

José Tejada Fernández

Departament de Pedagogia Aplicada
Universitat Autònoma de Barcelona

RESUMEN

En este artículo se indaga sobre el papel del profesor en los procesos de cambio-innovación. Una vez situado dicho papel en función de las distintas perspectivas teóricas (tecnológica, cultural y sociopolítica) se concreta el mismo en torno al ejecutor, implementador y agente curricular.

Posteriormente, se trata de perfilar dicho papel de acuerdo a las competencias del profesor investigador-innovador desde una consideración de profesionalidad restringida y profesionalidad amplia, incorporando algunas de las claves derivadas de la Reforma del sistema educativo (LOGSE).

Por último, se analizan algunas implicaciones de lo anterior sobre la práctica innovadora, sobre todo desde la óptica de las resistencias y los obstáculos que puede encontrar dicho profesional en nuestra actualidad para concluir señalando algunas estrategias para vencerlas.

ABSTRACT

On this paper we inquire about the role of the teacher in the innovation-change processes. One established the role depending from the different theoretical perspectives (technological, cultural, sociopolitical) it is corrected around the executor, implementor and curricular agent.

Afterwards, this role must be outlined according to competences of the teacher researcher-innovator from the consideration of restricted professionalism and wide professionalism including some of the keys derived from the reform of educational system.

Finally, some implications of the aforementioned on the innovative practice are analysed, mainly from the scope of resistences and obstacles that could be find by that professional and concluding underlining some strategies to overcome them.

Introducción

La innovación didáctica es esencial en todo cambio educativo, tanto en el sistema educativo como en la propia escuela. Implica y tiene siempre como referente al profesor. De hecho, el desarrollo de toda innovación exige la consideración de la dimensión personal o biográfica (González y Escudero, 1987), por cuanto la puesta en práctica depende del profesor.

Hoy día es imposible imaginarse, en el ámbito de la innovación, actuaciones planificadas en su totalidad; la importancia de los agentes innovadores (entre ellos el profesor) que participan en su desarrollo es extraordinaria. Su justificación la encontramos en que la innovación está sujeta a modificaciones y variaciones constantes. Lo más difícil es desarrollarla en la práctica. Por esto, son básicos los aspectos mediadores que afectan a dicho desarrollo. El papel del profesor es fundamental en este sentido.

Reparar, pues, en el papel del profesor delante de la innovación es una necesidad para poder descubrir los procesos personales implicados en el cambio y poder diseñar las estrategias más idóneas para que éste sea viable.

Pero, no debemos olvidar que esta dimensión personal, siendo importante, no es la única en los procesos de innovación. Hay que circunscribir la actuación del profesor en relación con otras dimensiones igualmente importantes. En esta dirección se torna necesario aludir a dichas dimensiones. En particular, hay que considerar, en la línea de Torre de la Torre (1992):

- a) La dimensión *cultural-contextual*, que nos remite al dónde acontece el cambio, y en este sentido el centro educativo se erige igualmente protagonista en la innovación. Es más, existen planteamientos que lo consideran como la unidad básica de cambio (Escudero, 1990).
- b) La dimensión *constitutiva*, que nos permite identificar el cambio, qué cambia, por qué, para qué, etc. y nos apunta, pues, al tipo, nivel y modelo de cambio.
- c) La dimensión *estratégico-tecnológico-instrumentalizadora*, que nos indica el cómo y el cuándo del cambio, por tanto, nos facilita la temporalización, estrategias de planificación, desarrollo e implementación de la innovación.
- d) La dimensión *evaluadora*, que nos evidencia qué, cómo y cuándo se internaliza el cambio; es decir, el nivel de consolidación, resistencias, dificultades e impactos de la innovación.

Todo esto nos remite, en síntesis, a una doble consideración. De un lado, la asunción que el fenómeno de la innovación no es algo estático, como un producto replicable, sino que supone un conjunto articulado de acontecimientos, actividades variadas y estrategias complejas en las que existen relaciones dinámicas y transformadoras (González y Escudero, 1987: 26), que adquieren uno u otro cariz según la perspectiva teórica en la que queramos posicionarnos, ya que no existe una única perspectiva teórica, universal, comprensiva y homogénea capaz de explicar y comprender la pluralidad de dimensiones y procesos de innovación. Por otro lado, el papel del profesor depende de la consideración y conceptualización que hagamos del proceso innovador, en estrecha relación con el resto de dimensiones implicadas.

En la páginas siguientes pretendemos caracterizar el papel del profesor ante la innovación, atendiendo precisamente a dicha variedad conceptual, para después centrar algunas estrategias generales y específicas en relación con su formación y práctica innovadora.

1. El papel del profesor en la innovación

Acabamos de afirmar que la innovación se ha conceptualizado de diferentes maneras según las distintas perspectivas teóricas de la misma. En aras a la brevedad, presentamos una breve síntesis de las tres perspectivas teóricas en la innovación en la línea de lo expuesto por los distintos autores que han reparado en este aspecto (Olson, 1980, 1982; House, 1988; Smith, 1984; Escudero, 1986; González y Escudero, 1987, etc.). Aunque no todos coinciden en las denominaciones sí que en el fondo de la categorización existe unanimidad, puesto que en ellas podemos entrever: a) una perspectiva *tecnológica*, en la línea positivista; b) una perspectiva *cultural* en la línea hermenéutico-fenomenológica, y c) una perspectiva *sociopolítica* en la línea sociocrítica.

Como puede apreciarse en la tabla 1 de síntesis presentada, y con independencia del resto de descriptores que hemos utilizado, la concepción de la innovación y su fundamento principal quedan diferencialmente establecidos, por cuanto:

- a) En la perspectiva tecnológica, la innovación se concibe como un proceso lineal en el que se incluyen un conjunto de funciones basadas en el análisis racional y la investigación científica, donde el diseño y la elaboración de procedimientos, programas, materiales, etc. por parte de los expertos es la clave para que después los centros educativos los

Tabla 1. Perspectivas en innovación didáctica (Tejada, 1989: 230)

	Tecnológica	Cultural	Sociopolítica
General	Años 60	Años 70	Años 70
Contexto de surgimiento	— Consenso social — Progreso y modernización	— Falta de contextualización (fracasos de las innovaciones)	— Insatisfacción social, ausencia de consenso social
Fundamento principal	— Diseño y elaboración de procedimientos, programas, materiales eficaces, etc. — Tránsito del mundo industrial y agrícola	— Puesta en práctica. Innovación — Adecuación al contexto (aula-escuela) — Escuela con cultura propia	— Justificación y legitimación de la innovación. (por qué y para qué)
Concepción de la innovación	— Conjunto de funciones basadas en el análisis racional e investigación científica — Proceso lineal — Cambio por déficit	— Proceso esencial puesta en práctica — No lineal — Mediatizado por el contexto	— Intervención entre la práctica, ideología de los profesionales e intereses sociales y culturales
Específicos			
Enseñanza	— Fenómeno susceptible de racionalidad — Modelos curriculares prescriptivos — Linealidad	— Mediada por el contexto de desarrollo — No linealidad	— Mediada por la ideología, creencias, valores de los profesionales
Organización Escolar	— Burocrática — División del trabajo — División autoridad (lineal)	— Organizaciones complejas con cultura propia (idiosincráticas)	— Ídem
Teoría práctica	— Dominancia teoría	— Práctica sobre teoría	— Ideologías, valores
Relaciones agentes	— Profesor intermediario (pasivo) — Dominancia expertos, cuerpo técnico	— Mediador — Filtro — Experto como asesor	— Influencia entre ellos — Distribución de funciones
Fases (papel)	— Planificación — Difusión — Adopción	— Adaptación — Implantación — Institucionalización	— Planificación — Implementación

adopten e implementen de manera automática. La planificación desde fuera es la fase principal.

- b) En la perspectiva cultural, la innovación no es posible desarrollarla linealmente, sino que la puesta en práctica en un contexto determinado y su adecuación son las claves que la justifican, por cuanto dicho contexto es idiosincrásico. El desarrollo en la práctica, en respuesta a las exigencias contextuales, se erige como fase fundamental, desde una perspectiva interna.
- c) En la perspectiva sociopolítica, además de asumir lo anterior, está preocupada por la justificación y legitimación de la innovación, teniendo presente la innovación como «una interrelación entre la práctica de la enseñanza, ideologías de los profesionales e intereses sociales y culturales» (Popkewitz, 1981: 189). Contexto, conflicto, negociación, consenso, compromiso, etc. son claves en este proceso de interrelación.

Además, desde la óptica que nos preocupa, el papel del profesor, obviamente conectado con el resto de descriptores, y por tanto justificado por los mismos, puede ser un mero ejecutor, un implementador o agente curricular (González, 1987).

En el primer caso, el profesor como *ejecutor*, éste no influye en la innovación, por cuanto que él mismo se limita a desarrollarla en la práctica fidedignamente, siguiendo las pautas marcadas por los expertos diseñadores de ella. Bajo esta concepción, muy enmarcada en la perspectiva tecnológica de corte positivista, el profesor tiene un papel secundario en los proyectos innovadores, donde el protagonista principal es el experto-diseñador de la innovación, que además le vive como un técnico que ejecuta las instrucciones precisas, consumidor de innovación y adoptante de innovaciones. La relación jerárquica, pues, es clara y la dependencia y subordinación del profesor al experto manifiesta (Tabla 2).

Es más, desde la óptica de la adopción y la evaluación, el profesor es considerado como resistente e incapaz, de ahí que los fracasos evidenciados en las innovaciones desde estos presupuestos sean achacados al profesor, y nunca a fallos de diseño o planificación, por cuanto el profesor no ha seguido fielmente las pautas establecidas. Para garantizar cierto éxito, este planteamiento subsume cierta formación del profesor en relación con la innovación, aunque sea como mero entrenamiento de las actividades y operaciones a ejecutar.

En el segundo caso, el profesor como *implementador*, éste empieza a cobrar importancia. Previamente hay que considerar que la evolución hasta este papel, además de originarse por las deficiencias del planteamiento anterior de falta de contextualización de los proyectos de inno-

vación, integra una visión de escuela con cultura propia e idiosincrásica, como apuntamos en la perspectiva cultural. Por tanto, hay que atender a las personas que desarrollan en la práctica las innovaciones en las medidas que las mismas son mediadoras de aquéllas.

No obstante, aunque ha existido un cambio cualitativo importante en la concepción del papel del profesor en la innovación, puede considerarse que dicho papel es todavía secundario; de hecho queda excluido del diseño, aunque ya no es un mero consumidor de proyectos. Esto significa que aún existe una cierta dependencia del experto y no tiene la suficiente autonomía en el desarrollo de una innovación. Dicha visión se fundamenta igualmente en que el profesor es incapaz por sí mismo de innovar, necesita del experto y de cualificación específica.

Por último, el profesor como *agente curricular*, nos evidencia directamente que este profesional no sólo es un técnico capaz de innovar, sino que es un sujeto que filtra y redefine la innovación, adquiriendo desde este planeamiento todo el protagonismo. Adquiere, pues, un papel primario en conexión del experto, participa del diseño, reinterpreta en su contexto, toma decisiones; en una palabra, construye la innovación. Por tanto, tiene un alto nivel de autonomía, se diferencia funcionalmente de otros agentes innovadores, se coordina con ellos, trabaja en equipo, etc.

Tabla 2

Ejecutor	Implementador	Agente curricular
<i>Desarrollar fidedignamente un proyecto</i>	<i>Implementador activo del proyecto</i>	Sujeto que <i>filtra y redefine</i> proyectos
<i>Papel secundario</i>	<i>Papel secundario</i>	<i>Papel primario</i>
— excluido del diseño	— excluido del diseño	— participa en el diseño
— instrumento de desarrollo	— instrumento de desarrollo	— rediseña
— consumidor de proyectos	— adaptante del proyecto	— reinterpreta en su contexto
— adoptante del proyecto		— toma decisiones
<i>Relación jerárquico-burocrática</i>	<i>Relación de cierta dependencia</i>	<i>Relación colaborativa</i>
— dependencia del experto	— no autonomía	— autonomía
— avalado por experto	— apoyo en el experto en el proceso de puesta en práctica	— diferenciación funcional
		— comunicación
		— coordinación
<i>Resistentes</i>	<i>Incapaces</i>	<i>Innovadores y capaces</i>
	— nuevos roles: capacitación y creación de condiciones de éxito	— Cualificados profesionalmente

2. Hacia el perfil del profesor investigador-innovador

A la luz de lo expuesto, se torna necesario realizar algunos comentarios por cuanto de la conceptualización teórica se desprenden algunas implicaciones para la práctica innovadora, sobre todo en los momentos actuales de desarrollo curricular e implementación de la Reforma Educativa en nuestro país.

De lo que no cabe duda es que hoy día es inconcebible el profesor como mero ejecutor de proyectos de innovación. Actualmente se cree en un profesor transformador de diseños según su propia situación, su contexto de funcionamiento, con lo cual nos estaríamos posicionando en torno al profesor como implementador y agente curricular.

Esta asunción nos remite automáticamente a la concepción del profesor como investigador-innovador en el aula, a la vez que nos obliga a perfilar su papel en dicho ámbito. Dado que sería prolijo caracterizar dicho perfil, además de desbordar los propósitos de este trabajo, hay que reparar en algunas consideraciones y puntar brevemente algunos rasgos.

En la línea de Hoyle (1972, citado por Stenhouse, 1987: 135-136), que intenta captar las consecuencias del desarrollo del currículum para los profesores, podemos apuntar en torno a una *profesionalidad restringida* y una *profesionalidad amplia*, teniendo en cuenta que la profesionalidad amplia integra todas las cualidades atribuidas a la profesionalidad restringida.

-
- Restringida** — nivel alto de competencia en el aula;
- centrado en el alumno-materia;
 - alto grado de comprensión de la relación con el alumno;
 - satisfactoriedad de las relaciones con los alumnos;
 - evaluación del rendimiento según sus propias percepciones de los cambios producidos en el comportamiento y las realizaciones de los alumnos;
 - interés por la formación permanente.

-
- Amplia** — considera su labor dentro del contexto más amplio de escuela, comunidad y sociedad;
- gran capacidad de autoanálisis, autorreflexión, autoaprendizaje como elementos del autodesarrollo profesional autónomo;
 - preocupación por la unión teoría-práctica, por tanto de comprobación de ideas mediante procedimientos de investigación en el aula;
 - puede ser innovador más allá del aula;
 - actúa como propugnador de una innovación entre sus colegas.
-

Por otra parte, si reparamos en la caracterización que se desprende de la Reforma Educativa actual, podemos observar un nuevo profesional, que quedaría definido por:

- Espíritu innovador
- Flexibilidad
- Trabajo en equipo
- Conocimientos tecnológicos
- Creer en su profesión
- Sentido de la responsabilidad y del compromiso
- Espíritu europeo

Al margen del cualquier comentario de lo especificado, lo que sí parece cierto es que el rol profesional es completamente distinto, por cuanto dicho profesional debe asumir:

- a) La *necesidad del cambio*, lo que implica un cambio de actitud y adquirir nuevas competencias profesionales.
- b) La *aplicación práctica de la investigación-acción*, como elemento de mejora de la propia práctica profesional y por tanto la innovación.
- c) El *trabajo en equipo*, lo que le exige nuevas destrezas sociales (el profesor aislado en su aula no tiene sentido hoy en día, por las propias exigencias del desarrollo curricular). Todo ello configura una nueva concepción del centro educativo y su sistema relacional, valores y estructuras.
- d) La *existencia de otros protagonistas* (familia, medios de comunicación, otros profesionales, etc.) con los que tiene que relacionarse.
- e) La *presencia de otros medios* (las nuevas tecnologías) que le permiten liberarse de la rutina, dejar a un lado los planteamientos memorísticos tradicionales, etc.

En una palabra, el profesional de hoy, por las exigencias de su práctica, es un profesional que toma decisiones, flexible, libre de prejuicios (actitud de anteponerse y rectificar a tiempo), comprometido con su práctica (reflexiona sobre la misma y aporta elementos de mejora), que se convierte en un recurso más para el grupo.

3. Algunas implicaciones sobre la práctica innovadora

Esta rápida revisión sobre el papel del profesor en los procesos de cambio y el acotamiento en torno a su perfil, nos llevan a su vez a conside-

rar algunas implicaciones que dicha conceptualización tiene sobre la práctica innovadora y la formación del profesorado. Concretamente nos centraremos en el contexto de funcionamiento y en las dificultades en la práctica del profesor investigador-innovador.

En primer lugar, aunque la innovación sea desarrollada por individuos, se justifica y queda delimitada por su contexto de funcionamiento. Es decir, consideramos que todo proceso de innovación, en cuanto que es un proceso de definición, construcción y participación social, de capacitación y potenciación de instituciones educativas y sujetos (Escudero, 1988, 1989), no puede entenderse al margen de su contexto específico. Queremos decir con ello que la escuela se convierte en la unidad básica de cambio (Escudero, 1990). En palabras de Pratzner, «a no ser que la escuela como sistema social se convierta en foco del cambio social, la adopción de programas y reformas difícilmente ocurrirán» (1983: 22).

Esta afirmación no es gratuita. La corta historia de la literatura sobre innovación refleja este hecho. Muchas investigaciones han demostrado que las estrategias de innovación educativas basadas en los individuos orientadas al cambio de actitudes, a la modificación de determinados aspectos del comportamiento o dirigidas al incremento de saberes profesionales y pedagógicos, aunque necesarios, resultan insuficientes para el cambio en la escuela (Groos y otros, 1971; Nicholls, 1979, 1983; Crandall y otros, 1983; Fullan, 1985, 1986, Huberman, 1984; etc.), ya que en la mayoría de los casos son absorbidos por el clima de la organización, las estructuras casi inalterables de la institución, las características de la formalización institucional, tornando éstos a los antiguos patrones de comportamiento. Santos Guerra es bien ilustrativo cuando se cuestiona el éxito de las innovaciones basadas en los individuos y viene a concluir que «cuando esto se produce así, las estructuras permanecen intactas, no se transforman, no se dinamizan; lo que pretende ser un fermento, un catalizador, actúa despertando anticuerpos que destruyen la acción» (1987: 4).

De todo lo anterior se desprende que resultaría incompleto el estudio de la innovación que dejase de contemplarla dentro del marco estructural y dinámico del centro educativo, donde cobra positividad y concreción. Ello nos conduce al reconocimiento de la importancia de la organización escolar en la innovación educativa (Gairín, 1993), que implicaría el estudio o descubrimiento de los valores institucionales, la cultura interna, el clima organizativo, la propia configuración formal e informal, y también, la índole del comportamiento institucional.

Por tanto, el centro educativo ha de caracterizarse como el espacio donde se va a llevar a cabo la innovación, a la vez que es un protago-

nista directo de la misma que permite extender el esfuerzo del profesor a otras personas y niveles, trabajar en grupo o en comunidad facilita la tarea de innovar, da lugar a la autorreflexión, autoevaluación y a una dinámica más participativa, además de servir de apoyo a personas inexpertas.

Por otra parte, desde la óptica institucional y personal en la que nos estamos moviendo, son distintos los componentes que quedan afectados en la innovación, de enorme importancia por cuanto dan sentido a la innovación. Torre de la Torre (1992) nos explicita los mismos. De un lado tendríamos el propio *centro educativo*, en la línea de lo expuesto con anterioridad, en la medida que son instituciones generadoras y gestoras de innovaciones, durante el proceso cambian su cultura y crecen. De otro lado, la *dirección*, como componente responsable de la gestión del cambio educativo. Su peso específico es ineludible en los procesos de cambio (Tejada y Montero, 1990); de hecho, actúan como introductor de proyectos de cambio, como fuerza moral del grupo, como gestor de recursos humanos, materiales y funcionales, como mediadores entre las administración y sus subordinados, como soporte técnico y medio para alcanzar infraestructura, etc. El *apoyo externo*, bien sea desde la administración, mediante el intercambio institucional, o bien como asesor pedagógico de la innovación. El *profesor* como agente de innovación, en la línea de lo especificado en los párrafos anteriores. Y también el *alumno* como destinatario del proceso innovador.

Por último, habría igualmente que reparar en las dificultades —resistencias y obstáculos— (Tejada, 1993) que tiene el profesor investigador-innovador en su práctica educativa, más allá de hacer hincapié en el contexto de la innovación donde ha de moverse, y que también justifican las estrategias de formación a utilizar.

En este sentido, en la tabla siguiente solamente perfilamos algunas de ellas, evidenciables hoy día, con un espíritu meramente indicativo.

Factores personales	— ambicioso-irreal-utópico
	— falta de información-formación
	— doble papel: docente-innovador
	— absorción por tareas diarias-rutinarias
	— esfuerzos suplementarios
	— poca conexión teoría-práctica
	— espíritu conservador
	— resistencia al cambio-miedo al cambio
	— baja autoestima, imagen profesional

Factores de la propia innovación	<ul style="list-style-type: none"> — escasa eficacia de las innovaciones previas — inconcreción de los objetivos del proyecto de innovación — amplitud de la innovación — estructura compleja — incertidumbre ante los resultados
---	--

Factores humanos	<p>Relación con otros profesores:</p> <ul style="list-style-type: none"> — falta de consulta en la planificación — no implicación en la toma de decisiones — estatus derivado de la asignación de papeles — baja comunicación entre el profesorado — baja credibilidad pedagógica — aumento de trabajo para el resto de los colegas <p>Relación con los alumnos:</p> <ul style="list-style-type: none"> — disciplina — escepticismo de los alumnos ante los cambios — inadecuadas actitudes de los alumnos — participación de los alumnos <p>Relación con la dirección-organización:</p> <ul style="list-style-type: none"> — problemas desligados de las necesidades del centro — presión de la dirección y del resto de los elementos de la comunidad educativa — limitada autonomía de la tarea docente — falta de soporte del equipo directivo
-------------------------	--

Factores funcionales, estructurales, ambientales	<ul style="list-style-type: none"> — estructura burocrática — ausencia de elementos-soportes externos — falta de recompensas-incentivos — escasa inversión tecnológico-financiera — poca inversión de personal — jerarquía muy establecida y fija — tendencia a la uniformidad — aislamiento de la institución — coste de la innovación — restricción de la observación en clase — deficiente red de comunicación — atención centrada en las exigencias académicas — deficiente ambiente-clima entorno — costreñimiento por la normativa (autonomía) — carencia de espacios y tiempos para innovar — falta de trayectoria-hábito innovador
---	--

Este breve enunciado nos remite igualmente a la consideración de que muchas veces es necesario diseñar una innovación para vencer dichas dificultades, previamente a la implementación de cualquier proyecto innovador de características curriculares. Como puede apreciarse, en la medida en que la superación de las dificultades, previo su diagnóstico y concienciación, pasa por estrategias que han de tener en cuenta al centro educativo como eje de la innovación, simultáneamente estamos en una línea de formación basado en el centro educativo. Por ello, es muy difícil contemplar la formación, sobre todo la continua o permanente, al margen de la institución educativa y en la línea del propio desarrollo profesional. Es por ello, por lo que a la hora de considerar la formación para la innovación, necesariamente hemos de contemplar el conjunto de la realidad de la institución educativa para establecer las estrategias más idóneas.

Todo ello lleva consigo a la hora de contemplar dicha formación que la misma sea «pensada y abordada bajo la idea del cambio, bajo la perspectiva, y con el norte claro, de su contribución y proyección en dinámicas educativas y relaciones innovadoras» (Escudero, 1991: 8), y por tanto, la superación de planteamientos de corte pedagógico-psicológico y personalistas, para pasar a planteamientos desde categorías más organizativas, sociales y culturales (Ibidem: 159).

Desde esta óptica, pues, hay que asumir las distintas estrategias que dan sentido al papel del profesor ante la innovación educativa en el seno de los contextos donde operan, a la par que permiten como tales la innovación y el desarrollo profesional del profesor. Con carácter general referenciamos: Escuelas Eficaces (EE), Desarrollo Colaborativo (DC), Revisión Basada en la Escuela (RBE), Solución de Problemas (SP), Programa Desarrollo Institucional (DI) y Desarrollo Organizacional (DO). Con carácter específico apuntamos: Estrategia Vínculos Intersistitucionales (VI), Red de Escuelas (RE), Formación Clínica Profesores (FCP), Estrategia Técnica Atenuada Implementación (ETAI), Revisión Departamental (RD), y Estrategia Basada en la Realidad (EBR).

BIBLIOGRAFÍA

- CRANDALL y otros (1983). «People, policies and practices». *Planing the change of school improvement Mass.*
- ESCUDERO, J.M. (1986). «Innovación e investigación educativa». *Revista de Innovación e Investigación educativa*, núm. 1, p. 5-44.
- (1988). «La innovación educativa y la organización escolar», en PASCUAL, R. (coord.). *La gestión educativa ante la innovación y el cambio*. II Congreso Mundial Vasco. Madrid: Narcea, p. 84-99.

- ESCUADERO, J.M. (1989). «La escuela como organización y el cambio educativo», en MARTÍN-MORENO, Q. (coord.). *Organizaciones educativas*. Madrid: UNED, p. 313-348.
- (1990). «El centro como lugar de cambio educativo: la perspectiva de colaboración». *1er. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, p. 189-221.
- (1991). «Prólogo», en ESCUDERO, J.M.; LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- (1991). «Una estrategia de formación centrada en proyectos de cambio: Nuevos mensajes desde la diseminación y utilización del conocimiento pedagógico para la mejora de la práctica educativa», en ESCUDERO, J.M.; LÓPEZ YÁÑEZ, J. (coords.). *Los desafíos de las Reformas Escolares. Cambio educativo y formación para el cambio*. Sevilla: Arquetipo Ediciones.
- ESCUADERO, J.M.; GONZÁLEZ, M.T. (1984). *La renovación pedagógica: algunos modelos teóricos y el papel del profesor*. Madrid: Escuela Española.
- FULLAN, M. (1985). «Change processes and strategies at the local level». *The elementary School Journal*, núm. 85 (3), p. 397-421.
- (1986). «El desarrollo y la gestión del cambio». *Simposium de Innovación Educativa* (ponencia). Murcia, documento policopiado.
- GAIRÍN, J. (1993). «Innovación educativa y organización escolar». *Jornades universitàries de reflexió i debat envers la pràctica docent: La innovació educativa*. Cervera: UNED, p. 1-31.
- GONZÁLEZ, M.T. (1987). «El papel del profesor en los procesos de cambio educativo». *Enseñanza*, núm. 4-5, p. 9-29.
- GONZÁLEZ, M.T.; ESCUDERO, J.M. (1987). *Innovación Educativa*. Barcelona: Humanitas.
- GROOS y otros (1971). *Implementin Organizational Innovations*. Nueva York: Harper & Row.
- HOUSE, E.R. (1988). «Tres perspectivas de la innovación educativa: tecnología, política y cultural» *Revista de Educación*, núm. 288, p. 5-34.
- HUBERMAN, A.M. (1984). *Como se realizan los cambios en educación. Una contribución al estudio de la innovación*. París: Unesco.
- NICHOLLS, A. (1979). *The planing and implementation of an educational innovation: a case study*. Tesis doctoral. Belfast: The Queen's University of Belfast.
- (1983). *Managing Educational Innovations*. Londres: George Alen and Unwin.
- OLSON, J.K. (1980). «Teacher constructs and Curriculum Change». *Curriculum Studies*, núm. 12 (1), p. 1-11.
- (1982) «Three approaches to curriculum change: balancing the accounts». *Journal of Curriculum Theorizing*, núm. 4(2), p. 90-96.
- POPKEWITZ, T.S. (1981). «The social context of schooling, change and educational research». *Journal of Curriculum Studies*, núm. 13 (3), p. 189-206.
- PRATZNER, F. (1983). «Quality of school life: foundations for improvement». *Educational Researcher*, núm. 13 (3), p. 20-25.

- SANTOS GUERRA, M.A. (1987). «Organización escolar e investigación educativa». *Investigación en la escuela*, núm. 2, p. 3-13.
- SMITH, L.M. y otros (1984). «Reconstruing Educational Innovation». *Teachers College Records*, núm. 86 (1), p. 20-26.
- STENHOUSE, L. (1987). *La investigación como base de la enseñanza*. Madrid: Morata.
- TEJADA, J. (1989). *Proyecto docente de Didáctica: Investigación e Innovación*, documento policopiado. Universitat Autònoma de Barcelona.
- (1993) «Resistencias-obstáculos a la innovación». *Ier. Congreso Internacional de Admnsitración Educacional*. Chile: Universidad de la Serena.
- TEJADA, J.; MONTERO, J. (1990). «El papel del director ante la innovación: algunos obstáculos que impiden la gestión del cambio en nuestros centros docentes». *Ier. Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Barcelona, p. 107-114.
- TORRE DE LA TORRE, S. DE LA (1992). *Proyecto docente Cátedra de Didáctica y Organización Escolar*, documento policopiado. Universitat de Barcelona.