

LA IMPLEMENTACION DE INNOVACIONES EDUCATIVAS: UNA PRESENTACION BIBLIOGRAFICA

MARCO AURELIO NAVARRO LEAL*

¿Cuántos países han lanzado reformas tan sólo para encontrar las naves de su implementación fondeadas en rocosas playas políticas?

SIMMONS (1980)

INTRODUCCION

Una vez que se ha diseñado un plan educativo conteniendo los cambios, reformas e innovaciones que supuestamente llevarán a las instituciones (o al sistema educativo) hacia un futuro deseado, el siguiente paso es ponerlo en práctica, es decir, implementarlo.**

Sin embargo, es tan ingenuo esperar que los individuos estén siempre listos para adoptar las propuestas para hacer las cosas de distinta manera, como también lo es el juzgar el éxito futuro de un plan al vencer la resistencia inicial de los miembros de una organización, no sólo en relación al plan mismo, sino también en relación a las condiciones que existen entre los destinatarios y las condiciones que se generan al tratar de producir cambios.

La planeación de la implementación de los planes puede auxiliarse de la teoría de la innovación, especialmente en las áreas correspondientes al análisis de los modelos de innovación y de las estrategias de implementación.

El presente trabajo tiene por objetivo presentar una visión panorámica de la bibliografía publicada sobre estas áreas, cuya producción, como podrá corroborarse al final, parece aún ser escasa en países de habla hispana.

1. El proceso de la innovación

Los modelos diseñados para representar el proceso de la innovación varían de acuerdo a diferentes puntos de vista. Algunos enfocan las condiciones en que se inicia este proceso, otros establecen las diferencias entre los procesos de adopción y rechazo de las innovaciones, y otros se diseñan a partir de un enfoque organizacional.

1.1. *El modelo Investigación-Desarrollo-Difusión*

Uno de los modelos más utilizados para describir el proceso de innovaciones es el de Clark, D. y E. Guba (1967), el cual presenta cuatro conjuntos de actividades investigación, desarrollo, difusión y adopción.

En este modelo el punto de partida es la investigación realizada por expertos o especialistas, dirigida hacia la búsqueda de soluciones a problemas específicos. Como resultado de la investigación, se diseña y transfiere una innovación, la cual es desarrollada por expertos o funcionarios. Esta será después difundida entre los usuarios potenciales, quienes supuestamente terminarán por adoptarla y utilizarla.

La principal crítica a este modelo señala que se refiere únicamente a innovaciones iniciadas fuera del círculo de los usuarios potenciales (innovaciones exógenas), y no toma en cuenta a las innovaciones que se originan en el seno mismo de la organización social que se pretende modificar.

*Asesor en la Dirección de Planeación de la UAM-RG.

**Por implementar un plan se quiere decir llevarlo a cabo. Se prefiere utilizar el anglicismo y no otros términos sugeridos, ya que éstos denotan una cierta imposición, lo cual es característico de algunas estrategias; el ejemplo más usual es el término implantar.

Además, el modelo asigna un papel activo solamente a los iniciadores y promotores de la innovación, mientras que a los supuestos beneficiarios se les asigna un papel pasivo, como si la tarea de la implementación consistiera simplemente en persuadir al público para que compre un producto.

1.2. El modelo de orientación individualizada

Una versión representativa de este modelo es el diseñado por Rogers (1962), el cual ha sido desarrollado a partir de la observación de la adopción/rechazo de innovaciones agrícolas y médicas por individuos de comunidades rurales. El modelo identifica cinco etapas críticas en este proceso: conocimiento, interés, prueba, evaluación y adopción.

Un equipo capitaneado por Zaltman (1976), realizó una síntesis de modelos con esta orientación individualizada (i. e. Lavidge y Stainer: 1961; Rogers: 1962; Colley 1961; Robertson: 1971; Kongland y Coward 1970; Zaltman y Brooker: 1971; Rogers y Shoemaker: 1971) y encontraron entre sus similitudes, las siguientes etapas: a) Percepción o reconocimiento de un problema, b) Información o conocimiento, c) Persuasión y/o interés o comprensión, d) Formación de actitudes y evaluación, e) Legitimación o prueba, y f) Adopción o rechazo.

En estos modelos, es el individuo, cuando se entera de la existencia de una innovación y ha desarrollado un interés por ésta, quien la somete a prueba y decide adoptarla o rechazarla.

Como el anterior, este modelo intenta explicar solamente las innovaciones exógenas, y más específicamente, en el caso de Rogers, la adopción/rechazo de innovaciones tecnológicas. En este sentido, la utilidad del modelo para explicar el proceso de implementación de cambios organizacionales en un sistema educativo, por su naturaleza, se ve minimizado, ya que el proceso educativo es un proceso colectivo, donde no abundan las decisiones en aislamiento.

1.3. El proceso de innovación colectiva

Rogers y Shoemaker (1971: 276), observando las decisiones innovatorias tomadas por miembros de comunidades rurales, desarrollaron también un modelo llamado el “proceso de decisión colectiva sobre innovaciones”. Este modelo se integra por cinco fases: 1) Estimulación del interés por la necesidad de una nueva idea; 2) Iniciación de la idea nueva en el sistema social; 3) Legitimación de la idea nueva; 4) Decisión para actuar; 5) Acción o ejecución de la idea nueva.

Los autores argumentan que generalmente las actividades en cada una de estas fases son desempeñadas por distintas personas. Mientras la estimulación es realizada, generalmente por los miembros de la comunidad que más información tienen sobre el funcionamiento de otros sistemas, la iniciación es efectuada por los miembros que conocen mejor el interior de la comunidad

“La visión cosmopolita de los estimuladores les provee de un acceso a las innovaciones relativamente más temprano y a un marco comparativo que les permite percibir necesidades y problemas en el sistema social, que no son percibidos por los miembros más localistas”. (p. 277)

El proceso de legitimación se realiza cuando la innovación es aprobada o sancionada por “quienes informalmente representan al sistema social en sus normas, valores y poder social”, quienes además pueden alterar o modificar las propuestas, antes de que la decisión sea tomada por el sistema social.

En términos generales, Gross et al. (1971: 17) distinguen tres etapas básicas o periodos de tiempo, en el proceso de la innovación a) El periodo de iniciación de la innovación, b) El periodo de intento de implementación, y c) El periodo durante el cual la innovación se incorpora a la organización. Estos autores también hacen referencia a las nociones o etapas con que Lewin (1958: 197-211) señala los cambios conductuales en los individuos. Dichas nociones son “descongelar, cambiar, recongelar”. Nociones que recientemente se han utilizado en el cambio organizacional para promover cambios conductuales en individuos (Shein y Bennis 1968) y en grupos (Barbro y Ostergren 1971).

La etapa de iniciación (exógena o endógena) cubre el periodo de tiempo desde que un problema es percibido y la innovación que lo resolverá es diseñada o seleccionada, ya sea por expertos, autoridades o colectivamente.

El periodo de intento de implementación empieza con la planeación de estrategias y operacionalización de tácticas, e incluye un periodo de adaptación mutua, en el cual la innovación es ajustada a los requerimientos del grupo, o el grupo sea justa a la innovación, o ambos.

El periodo de incorporación comienza desde la adopción inicial de la innovación por los miembros, hasta que ésta es totalmente empleada y sostenida a través del tiempo, y hasta que, convertida en rutina, deja de ser innovación.

En resumen, no hay un modelo único para la innovación. La gente, la cultura y el ethos de las organizaciones varían, así como también sus circunstancias con el tiempo. Los modelos para planear los procesos de innovación tienen que ser diseñados, seleccionando estrategias de acuerdo a posibilidades y circunstancias.

2. Las estrategias de la innovación

La idoneidad de un modelo para la introducción de innovaciones depende de la estrategia general diseñada para este propósito, es decir, de las formas y medios alternativos para vencer dificultades (internas o externas), incluidas en la formulación, desarrollo e implementación de la innovación para facilitar un nivel óptimo de adopción a través del tiempo.

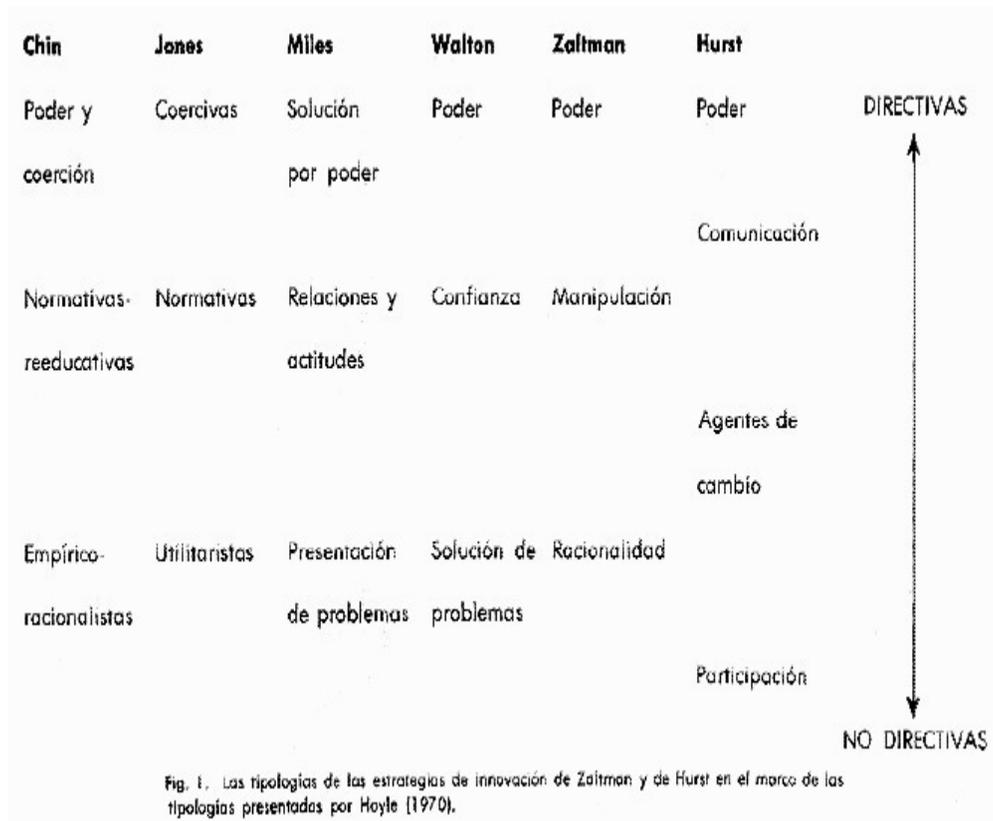
Las formas en que se agrupan las estrategias, en la literatura, varía de acuerdo a los elementos del proceso que se deseen subrayar (comunicación, características de los iniciadores, etc.). Chin y Benne (1969), por ejemplo, produjeron un tipología de las “estrategias del cambio deliberado”, que han servido de base a muchos análisis en este campo (Hoyle: 1970; Dalin 1973). Ellos han inferido diferentes estrategias empírico-rationales (visión de la ilustración y del Liberalismo clásico), b) estrategias normativo-reeducativas (actividades terapéuticas, entrenamientos, etc.), c) estrategias de poder y coercitivas (empleo de métodos represivos directos e indirectos).

Aunque este agrupamiento de estrategias pudiera ser útil para guiar un análisis de las mismas, en la práctica resulta muy artificial, ya que si el cambio educativo se contempla como proceso político (House 1974; Baldrige 1971), ni las autoridades, ni los gobiernos, ni los grupos de interés ni los de presión utilizan dichas estrategias en forma pura, sino en forma mezclada, sea cual fuera su posición filosófica.

Zaltman et al. (1977) hacen una distinción entre las estrategias, de acuerdo “a la naturaleza de las fuerzas motivadoras” empleadas. Para ellos las estrategias de poder son las que se basan en la oferta o aplicación de recompensas y castigos; las estrategias manipulativas incluyen el reacomodo de mensajes y elementos del ambiente, y las estrategias racionales incluyen la “transmisión fiel de los mensajes que justifican el cambio”. (p. 73)

El problema con las tipologías es que comúnmente la distribución entre “normativas” y “rationales” tienden a sobrevalorar a los implementadores (los racionales), lo que implica que los usuarios son “irrationales” (Hurst, 1978).

Como se mencionó anteriormente, la idoneidad de una estrategia reside en la identificación y aplicación de los medios más adecuados para cada caso específico, ya que no existe una estrategia general de la innovación. En este sentido, el criterio que podría guiar al análisis de las estrategias se basa en la visión de Hurst (1978) de una continuidad que va desde una estrategia altamente directiva, hasta una estrategia altamente no-directiva, ya que este acomodo permite mayor campo de análisis (Fig. 1).



a) Estrategias de poder, o las estrategias “político- administrativas” (Havelock y Huberman: 1977)

Con esta etiqueta se engloban aquellas estrategias basadas en poder coercitivo y en la utilización de métodos caracterizados por la presentación y control de castigos y recompensas.

Este tipo de estrategias son quizá las más utilizadas para introducir cambios, especialmente en países con estructuras de gobierno altamente centralizadas, donde las innovaciones usualmente son dirigidas desde arriba, o en palabras de Bolam y Pratt (1976: 16), en la forma de presión (puissance) donde uno determina la(s) acción(es) de otro(s), con o sin el consentimiento de éste(os).

Algunas manifestaciones de este tipo de estrategias son:

- Una clara jerarquía administrativa en la toma de decisiones y en la implementación.
- El uso de instructivos, leyes, reglamentos o manuales de procedimientos o de objetivos especificados.
- Sanciones negativas por incumplimiento de procedimientos o de objetivos especificados.
- Retención de subsidios.
- Castigos, bloqueos y despidos.
- Promoción y cohecho.
- Provisión de recompensas y ofrecimiento de prestigio.

Como apunta Dalin (1974 49): “En general, las estrategias político-administrativas enfatizan el poder político, legal, administrativo y económico como la principal fuente de poder. Otras estrategias coercitivas enfatizan el uso de poder moral, sentimiento, culpa y vergüenza.”

Havelock y Huberman (1977: 256) indican que en ocasiones hay una fuerte tentación por este tipo de estrategias en vista de que 1) Existe una necesidad de coordinación de esfuerzos; 2) Una necesidad de sobreponerse a la inercia, y 3) La necesidad de la eficiencia; necesidades que se originan en el deseo de hacer buen uso de recursos escasos y en la obvia falta de experiencia con la innovación.

Como quiera, los riesgos incluidos en el uso de estas estrategias difícilmente se justifican. Primero, porque a pesar de que parecen asegurar los resultados deseados, éstos pueden ser sólo temporales o superficiales; una vez que la recompensa ha sido obtenida, o la amenaza del castigo retirada, el pretendido compromiso con la innovación cesará. Segundo, los individuos ya cansados de las estrategias tradicionales pueden simplemente quitar o combatir la innovación. Como apunta Hurst (1978: 17):

“Ellos (los humanos) pueden desatar sus resentidas nociones de privar a sus verdugos y benefactores del poder de dispensar castigos y recompensas, y pueden actuar para asegurar este resultado. Pueden hacer esto, al rechazar simultáneamente una innovación que ellos consideran les beneficiará, para preservar o restaurar su libertad del control despótico, benevolente o no.”

b) Estrategias de comunicación y difusión

Este grupo de estrategias también puede ser etiquetado como estrategias empírico-rationales y de diseminación. Se incluyen todos los casos de iniciación exógena de innovaciones.

Cuando los procesos de comunicación, información, diseminación o difusión de la innovación se plantean como la etapa final del proceso, suponiendo que existirá disposición de los miembros de la organización para adoptar la innovación, tan sólo por la forma en que ésta se les da a conocer.

En particular, el trabajo de Rogers y Shoemaker (1971) parece influir ampliamente en la literatura relacionada con el tema. El modelo que desarrollan para representar la difusión de innovaciones, derivado de la teoría de la comunicación, ve al proceso como un flujo de ideas, en el cual una fuente (inventor, científico, líder, etc.) envía un mensaje o innovación (percepción de atributos, ventajas relativas, compatibilidad, etc.) a través de cierto canal (medios masivos o interpersonal) a los individuos receptores, miembros de un sistema social. Elementos como el uso de canales de comunicación informal, técnicas de persuasión, identificación y uso de líderes formales e informales, medios masivos, son elementos ampliamente utilizados en este tipo de estrategias.

Algunos de los puntos importantes derivados de este modelo son “1) Que el usuario individual pertenece a una red de relaciones sociales que influye ampliamente en su conducta; 2) que su lugar en la red (periferia, central o aislamiento) puede ser un indicador de su apertura a las nuevas ideas; 3) que el contacto personal informal es una parte vital del proceso de influencia y adopción; 4) que la pertenencia a un grupo y la identificación con un grupo de referencia pueden ser indicadores de la adopción individual; 5) que la difusión a través de un sistema social sigue la forma predecible de una curva “S” (despacio al inicio, seguido de un periodo de rápida difusión y después de un largo periodo de adopción tardada; Havelock y Huberman, 1977: 257-8).

La crítica a estas estrategias es el supuesto de que existe un consumidor más o menos pasivo pero racional, que acepta y adopta innovaciones si se las ofrecen en el tiempo y la forma adecuada. Este supuesto es dudoso en educación, dada la polivalente y conflictiva naturaleza de sus objetivos. El proceso de identificación de problemas (o necesidades) como la base para inventar innovaciones, no es un problema libre de valores; las innovaciones pueden percibirse relevantes para los investigadores, pero irrelevantes para la población a que se dirige, a pesar de que tengan un claro entendimiento de lo que se trata. Goodlad (1976a) argumenta que en varios movimientos de reforma de EE.UU., lo que se desarrolló y difundió “resultaron soluciones en busca de problemas”. Además, como dicen Dalin y McLaughlin (1975), “Los enfoques de investigación-difusión tienden a acompañar estrategias de-arriba-hacia-abajo que ignoran la importancia crítica de los valores locales

y el compromiso y apoyo iniciales, o la consonancia necesaria para un cambio exitoso y significativo”. (p. 147)

c) Estrategias de agente de cambio

Las diferencias entre estrategias de comunicación y las de agente de cambio se encuentran, primero, en que mientras en las primeras un grupo externo de investigadores identifica las necesidades de la organización, investigan e inventan la innovación que más tarde propondrán, en las segundas, los usuarios potenciales son los que definen sus problemas, buscan sus soluciones alternativas y hacen sus propias elecciones (o al menos las ven como propias) con la ayuda de un agente de cambio.

Segundo, aunque en ambos enfoques se mencionan los “agentes de cambio”, en las estrategias de comunicación su papel consiste en promover una innovación influyendo y persuadiendo a la población. En esta estrategia el papel del agente de cambio es el de dar asesoría profesional en un marco referencial tipo Carl Rogers (1961) consistente en “ayudar al cliente a ayudarse”. Estas estrategias también son llamadas “estrategias auto-reforzadoras” y estrategias orientadas a la solución de problemas.

Las propiedades básicas de este enfoque, según Havelock et al. (1971), son las siguientes:

1. El usuario de la innovación es el punto de partida y él decide sobre la misma.
2. El diagnóstico precede a la identificación de soluciones, dando a la estrategia un carácter altamente clínico tan pronto como las redes informales de comunicación se ponen al descubierto.
3. El papel de la ayuda del exterior no es directivo. Más bien proporciona al sistema usuario la guía y el entrenamiento para la realización de su propio diagnóstico y su recuperación.
4. Se reconoce la importancia de los recursos internos, “el conocimiento generado y acumulado localmente será probablemente más relevante y más adecuado para la solución de un problema, que el conocimiento importado”. (pp. 111-112)
5. El cambio iniciado por el usuario es más fuerte. Los cambios impuestos por autoridades externas, o importados por expertos internos, o impuestos por los altos jefes, poseen una base motivacional muy débil y pocas posibilidades de sobrevivir a largo plazo.

De acuerdo a Hurst (1978) podrían delimitarse dos corrientes de investigación en este tipo de estrategias; una orientada hacia la exploración de las redes de relaciones formales e informales en el seno de las organizaciones, en la cual las diferencias entre objetivos organizacionales y objetivos individuales se suelen identificar a la luz de la jerarquía de necesidades de Maslow, y una segunda escuela basada en la teoría de las dinámicas de grupos. En términos operativos, ambas corrientes contribuyen a producir una amplia variedad de técnicas que pueden ser a gran escala, como conferencias, foros, demostraciones; o a menor escala con trabajos de dinámicas de grupos más intensivas, similares a la psicoterapia y la orientación.

Los propósitos de estas técnicas son, esencialmente, los de armonizar conflictos entre las caras formales e informales de una organización. Las principales críticas a este enfoque se refieren, precisamente, a estos propósitos, ya que, de acuerdo a algunos autores (Silverman, 1970: 799) existen conflictos entre grupos de interés, que pueden no ser armonizables, como los factores económicos entre los obreros y los patrones de una determinada empresa. Antagónica a la visión del sociólogo organizacional que busca el consenso (reducción del conflicto) como la base para el cambio, está la visión sociológica, que ve al conflicto como factor endémico en los procesos de cambio.

d) Estrategias participativas

La principal característica de este grupo de estrategias es la ausencia de poder, influencia o asistencia externa, y en su lugar se promueve la participación de los miembros de la organización en el control del destino de las instituciones, suponiendo que lo verán como su propio destino.

Este supuesto parte del experimento llevado a cabo en una fábrica de Virginia, E.E.UU., por L. Coch y J. French (1948), donde la hipótesis, favorablemente probada, era la de que el permitir la participación de los grupos de trabajadores en la toma de decisiones administrativas crearía una actitud grupal favorable a la innovación, la cual llevaría a incrementar la productividad. Sin embargo, nunca se aclaró en el experimento si los trabajadores estaban siendo manipulados por la administración (Gross et al. 1971: 27-8). En palabras de Herzberg et al. (1959: 137): “Esperar que los individuos de los niveles inferiores de una organización ejerzan control sobre el establecimiento de las metas generales, no es una posición realista. Así que cuando la participación se sugiere en estos términos, normalmente se trata de un engaño.”

Esta calificación requiere de más análisis sobre la participación en la toma de decisiones, a partir de dos posiciones referidas al nivel de participación. Una se refiere a las situaciones en que los funcionarios informan a los subalternos sobre los cambios que se pretenden para sondear opiniones, y prevenir posibles resistencias, y otra a las situaciones en que la posición de los subalternos está formalmente representada en la toma de decisiones, ya sea directamente, eligiendo representantes, o indirectamente, a través de sistemas de consulta.

En la primera posición, se piden opiniones sobre decisiones que ya fueron tomadas a nivel central, y por tanto no hay una participación real. Por lo que respecta a la segunda posición, se argumenta que, además de que consume mucho tiempo, “es problemática cuando los participantes tienen conocimiento, competencia y deseos de tomar decisiones mayores sobre importantes cambios organizacionales” (Gross et al., 1971: 29; Alutto y Belasco, 1972).

Una reflexión sobre la relatividad de esta última opinión puede llevar a otra distinción. Primero, la participación como colaboración con la administración, y segundo, la participación como presión contra la administración (Fig. 2).

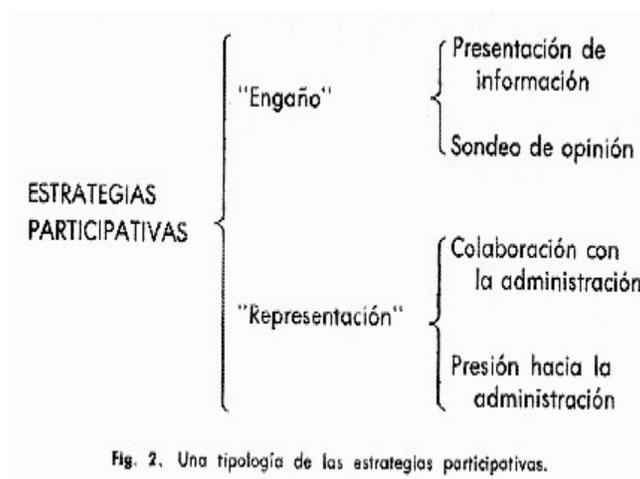


Fig. 2. Una tipología de las estrategias participativas.

Aunque los cambios propuestos por la administración no lleguen a implementarse, la experiencia en algunas universidades ha probado que, a través de procesos de negociación y de influencias políticas entre grupos de interés en conflicto, se puede construir un clima anti-tradicional y algunos cambios pueden llegar a realizarse (Baldrige, 1971; Hartnett, 1976; Goodlad, S., 1976; Westley, W., 1974).

En general, las estrategias analizadas tienen sus atributos, de acuerdo al nivel de control externo requerido para introducir cambios en las organizaciones educativas. Pero además, es útil notar que en el contexto de las organizaciones complejas, estas estrategias no deben ser mutuamente excluyentes, sino complementarias, según las características y diferencias entre las estructuras académico-administrativas y según el tipo de planes que se desee implementar.

REFERENCIAS BIBLIOGRAFICAS

- Alutto y Belasco (1972), "A typology for participation in organizational decision-making." *Administrative Science Quarterly*. No. 17.
- Argyris, C. (1972), *The aplicability of organizational sociology*. Cambridge University Press.
- Baldrige, J. V. (1971), *Power and Conflict in the University*. Research in the sociology of complex organizations, N. Y.
- Barbro B. y B. Ostergnen (1977), *Innovation and innovation process in Higher Education*. National Board of Universities and Colleges. Stockolm.
- Bolam, R. y S. Pratt (1976), *The management of innovation in schools*. Open University. Management in Education Units 4-5-E 321, Londres.
- Chin, Robert (1961), "The utility of system models and developmental models for practitioners" en Bennis, Benne and Chin (eds.), *The Planning of Change*, H, R. & W., 1972, pp. 297-313.
- Chin, R. y K. Benne (1969), "General strategies for effecting changes in human systems" en Bennis et al. (1972).
- Clark, D. y E. Guba (1967), "An examination of potential change roles in education" en *Rational planning in curriculum and instruction*. Old Sand. Washington.
- Coch, L. y J. French (1948), "Overcoming resistance to change." *Human Relations*, 1, pp. 512-532.
- Dalin, Per (1973), "Case studies of educational innovation." *Strategies for innovation in education*, Vol. IV, OECD-CERI, París.
- Dalin, Per (1978), *Limits to educational change*. Mac Millan International College.
- Dalin, P. y McLaughlin (1975), "Strategies for innovation in Higher Education" en N. Entwistle (ed.), *Strategies for Research and Development in Higher Education*. Council of Europe. Amsterdam.
- Eide, Kjell (1974), "Participation and participatory planning in educational systems" en Hayward (ed.), *Participatory planning in education*. OECD, París.
- Goodlad, S. (1976), *The dynamics of education change*. McGraw- Hill.
- Goodlad, S. (1976), *Conflict and consensus in Higher Education*. Hodder and Stoughton educational. Londres.
- Gross, et al. (1971), *Implementing organizational innovations. A sociological analysis of planned educational change*. Open University-Harper. Londres.
- Guba, E. G. (1968), "The process of educational innovation" en Goulet (ed.), *Educational Change*. Citation Press, N. Y.
- Harnett, R. (1976) "The effects of collective bargaining on academic authority in American higher education" en Flood and Yates (eds.), *Power and Authority in Higher Education*. Society for Research into higher education. Surrey, Eng.
- Havelock, R. G. et al. (1971), *Planning for innovation-Through dissemination and utilization of knowledge*. Institute for Social Research. Michigan.
- Havelock, R. y Huberman (1977), *Solving Education Problems. The theory and reality of innovations in developing countries*. UNESCO.
- Hayward (1974), "The infrastructure for the participatory planning process." *Participatory planning in education*. OECD. París.
- Herzberg, F. et al. (1959), *The motivation to work*. Wiley, N. Y.
- House, E. R. (1974), *The politics of educational innovation*. McCutchan. Berkeley.
- Hoyle, E. (1970), "Planned organizational change in education." *Research in education*. Vol. 13. Mayo.

- Huberman, A. M. (1973), *Understanding change in education: An Introduction*. IBE-UNESCO.
- Hurst P. (1975), "Three criteria for the selection stage of the transfer of educational innovations." *Comparative Education*. 11, 1, pp. 63-71.
- Hurst, P. (1978), *Implementing innovatory projects: A critical review of the literature*. Education and science Division of British Council.
- Katz, D. y R. Kahn (1966), *The Social Psychology of Organizations*. Wiley, N. Y.
- Larkin, R. (1976), "Pattern maintenance and change in education", *Teachers College Record* 72, Columbia.
- Lewin, Kurt (1958), "Group decision and social change" en McCoby et al. (eds.), *Readings in Social Psychology*. H. R. & W., N. Y.
- Miles, M. B. (s/f), "Innovation in education: some generalizations" en Miles (ed.), *Innovation in Education*, Teachers College, Columbia.
- Morrish, I. (1976), *Aspects of Education Change*. Unwuin. Londres.
- Robertson, T. S. (1971), *Innovative Behavior and Communication*. H. R. & W., N. Y. Rogers, E. (1962), *Diffusion of innovations*. Free Press, N. Y.
- Rogers, E. y Shoemaker (1971), *Communication of innovations: A cross cultural approach*. Free Press, N. Y.
- Sarason, S. (1971), *The culture of the school and the problem of change*. Allyn and Bacon. Boston.
- Schein, E. y W. Bennis (1965), *Personal and Organizational Change through group methods*. Wiley, N. Y.
- Schmuck, R. et al. (1977), *The second handbook of Organizational Development in Schools*. Mayfield, California.
- Simmons, J. (1980), *The education Dilemma. Policy Issues for Developing Countries in the 80's*. Pergamon.
- Thomas, J. y W. Bennis (1972), *Management of change and conflict*. Penguin.
- Westley, W. (1974), *Sociology of participatory planning*, en Hayward (1974).
- Whiteside, T. (1978), *The sociology of educational innovation*. Methuen and Co. Londres.
- Zaltman, G. y Brooker (1971), *A new look at the adoption process*. Northeastern University.
- Zaltman, G. et al. (1973), *Innovations and organizations*. Wiley, N. Y.
- Zaltman, G. et al. (1977), *Dynamic educational Change: Models, strategies, tactics and management*. Free Press, N. Y.