

La investigación en organización escolar

Javier Goikoetxea Piérola

Departamento de Didáctica y Organización Escolar

El presente trabajo trata las siguientes temáticas: la investigación social y los enfoques de investigación alternativos, los métodos de investigación sobre organizaciones, las temáticas de la investigación actual en organización escolar y alguna comparación entre la investigación española e internacional, las posibles líneas de investigación futura y la ubicación de nuestra investigación (Goikoetxea y otros, 1996a, 1996b, 1997, 1998) dentro de este panorama.

Area de conocimiento: 215

Código de la UNESCO: 580202

Palabras clave: Investigación en organización escolar, campos de investigación, investigación española e internacional, administración educativa, dirección de centros educativos.

This paper deals with the following subjects: social research and the approaches of alternative research, research methods into organisations, current research subjects in school organisation and a comparison between the research done in Spain and abroad, the possible areas of future research and the position of our research (Goikoetxea et al., 1996a, 1996b, 1997, 1998) within this scenario.

Area of knowledge: 215

UNESCO code: 580202

Key words: Research into school organisation, fields of research, research in Spain and abroad

El presente trabajo trata de plantear las cuestiones básicas en el desarrollo de la investigación en el campo de la Organización Escolar proponiendo al lector un pequeño mapa de carreteras que le ayude a situarse y ,si es posible, le anime a emprender alguna aventura en este campo.

La primera cuestión a tratar será la aparición de paradigmas alternativos en la investigación en ciencias sociales. De todos es conocido que la investigación social, en sus primeras etapas, adoptó los modelos, métodos e instrumentos atribuidos a las ciencias físico-matemáticas (identificados como “enfoque positivista” y, recientemente, como “orientación verificativa”), siendo en las últimas etapas cuando se ha planteado la importancia de descubrir los significados e interpretaciones que sus propios autores atribuyen a los fenómenos sociales y educativos. Asistimos así al surgimiento de múltiples lenguajes científicos, de pluralidad de posiciones epistemológicas y de nuevas perspectivas de investigación que pueden englobarse bajo la denominación de enfoques o paradigmas de investigación.

El paradigma positivista y los que han ido emergiendo recientemente como alternativas- postpositivista, constructivista y sociocrítico – pueden caracterizarse por las respuestas que sus defensores dan a tres cuestiones básicas vinculadas por Lincoln (1990) a las siguientes dimensiones: ontológica (¿cuál es la naturaleza de lo cognoscible?, ¿cuál es la naturaleza de la realidad social?), epistemológica (¿cuál es la naturaleza de la relación entre el que conoce y lo conocido?, ¿cómo se conoce?) y metodológica (¿cómo debería proceder el investigador para descubrirlo cognoscible?). Es lo que se refleja en el cuadro siguiente.

La dimensión ontológica conduce a la epistemológica que, a su vez, condiciona el uso de metodologías concretas y las técnicas que se obtienen para la obtención de la información. La relación de coherencia que se da queda reflejada en la aportación recogida en el cuadro 2.

Está claro que la relación entre la conceptualización del objeto de estudio y el modelo metodológico es claramente dialéctica. Por una parte el concepto que se tiene de la realidad determina la elección de los procedimientos de estudio; por otra, la utilización de unas estrategias metodológicas determinadas conduce aun tipo de conocimiento de la realidad que se estudia.

Igualmente, la coherencia con los criterios regulativos (ver cuadro 2) obliga tanto a la metodología empírico analítica como a la constructivista y sociocrítica a mantener sus propios criterios. Tal es el caso de Guba (1983: 104) cuando se refiere a la investigación naturalista (de orientación cualitativa) y propone los criterios regulativos de credibilidad, transferibilidad, dependencia y confirmabilidad. Salvado el principio de coherencia, la elección del método de investigación vendrá definido por el problema a investigar. No obstante, no hay que perder de vista el hecho de que los problemas de investigación no suelen encontrarse aislados y claramente definidos en la realidad social. Por eso, el primer esfuerzo deberá ir dirigido a identificar, reformular y elaborar una y otra vez el problema hasta que pueda ser clarificado.

Una cierta posición relativista nos permite también superar el tradicional dilema que ha enfrentado a los dos enfoques: la utilización de métodos cuantitativos versus métodos cualitativos. En la investigación sobre Organización Escolar hay temáticas que pueden hacer uso de unos u otros: las cuestiones de macroplanificación organizativa tienen mejor tratamiento con métodos cuantitativos, la investigación

sobre el desarrollo concreto de cada institución escolar se aborda mejor con métodos cualitativos, pero hay temáticas como el análisis de los rendimientos de los alumnos, la participación en elecciones o en procesos organizativos, etc., que requieren de las metodologías cuantitativas y cualitativas.

Desde esta perspectiva también podemos superar la distinción categórica y artificial entre lo objetivo (observable) y lo subjetivo (no observable), entre la realidad social y el lenguaje utilizado para describirla. Igualmente podemos superar el distanciamiento tradicional entre la teoría y la práctica, entre “investigadores” y “prácticos”: ambos pueden trabajar en común si por parte de los prácticos se reconoce la necesidad de desarrollar el conocimiento científico, actualmente insuficiente, para abordar muchos problemas complejos de las organizaciones educativas, y por parte de los investigadores se admite que gran parte de la investigación empírica puede ser irrelevante si no se sabe para qué se hace.

La segunda cuestión a tratar son los métodos de investigación a utilizar en el estudio de las organizaciones sociales. Podemos señalar que la Organización Escolar emplea métodos de trabajo comunes a otras Ciencias Sociales y de la Educación, únicamente insistir en la necesidad de buscar metodologías sensibles a los contextos concretos y que tengan una preocupación aplicativa. Tradicionalmente se han mencionado los métodos filosófico, histórico, experimental y, en algunos casos, el comparativo, como métodos propios de las ciencias sociales.

Dada la naturaleza empírica de los problemas a analizar el método filosófico es quizás el menos valorado en la configuración de nuestra disciplina; sin embargo nos sigue pareciendo esencial al tratar con temáticas básicas como las cuestiones epistemológicas y metodológicas relacionadas con el Ideario educativo de los centros educativos, o el estudio de la esencia de la participación, etc., El método histórico puede tener gran utilidad al tratar cuestiones sobre la evolución de la escuela, razones de fracaso/éxito de los agrupamientos de alumnos, la evolución de los programas, la influencia de la legislación en la configuración de los centros, etc., recientemente una línea de investigación muy activa en el campo organizativo tiene que ver con la utilización de los métodos biográficos e historiográficos en la descripción del desarrollo institucional (Nicastro, 1997; Adizes, 1993; Bolívar, 1999). Los métodos comparativos tienen interés para ilustrar diferentes soluciones a problemas organizativos o cuando se trata de establecer medidas de homologación entre países.

Pero indudablemente la investigación educativa se ha asentado durante muchos años sobre el paradigma positivista, situación a la que no ha escapado el estudio de las organizaciones educativas, tal y como evidencian Beltrán (1989) y Griffiths (1985) en la revisión de investigaciones realizadas. Este hecho ha contribuido poderosamente al alejamiento de la investigación de las necesidades reales de la práctica.

“La medición de variables, la selección de muestras, los diseños con grupos experimentales y grupos de control dominan el ámbito de la indagación. La imposibilidad de comprender un fenómeno tan complejo a través de la fragmentación artificial de los parámetros que lo integran, la dificultad de extraer conclusiones riguro-

sas sobre la causalidad mediante estudios correlacionales, la pretendida generalización de conclusiones meramente estocásticas, ha hecho que la investigación estuviese alejada de la realidad y brindase escasos medios para la comprensión y la transformación de la práctica” (Santos, 1995, p. 2).

Argumento que es ratificado por Walfford:

“Hoy en día, generalmente se admite que el modelo de proceso de investigación objetivo, que sigue unos pasos fijados de antemano, es un fraude, y que, tanto dentro de las ciencias naturales como de las sociales, la manera en que se enseñan los métodos de investigación y en que se elaboran los informes escritos para su publicación no hacen sino perpetuar lo que de hecho es un mito de objetividad” (Walfford, 1995).

La investigación sobre organizaciones requiere, sin embargo, el uso de planteamientos y metodologías capaces de captar la complejidad, de interpretar los hechos en función y relación al contexto, que tengan en cuenta las variables inter e intraorganizacionales que se dan en los centros, que permitan y potencien la reflexión de los implicados sobre su propia práctica, que no separen los hechos y los valores, y que permitan mejorar la práctica analizada vinculando teoría y práctica. Todo ello justifica la búsqueda de nuevos enfoques y está en la base de planteamientos más cualitativos y de modelos de investigación fenomenológica, etnográfica y de investigación-acción.

De hecho, hoy en día se asume que la investigación naturalista y la investigación-acción son dos metodologías que se ajustan mejor al estudio de las organizaciones escolares. Según Santos (1996, 7-10) la investigación naturalista tiene estas ventajas:

- No parte de hipótesis encorsetadas, aunque es inevitable que considere suposiciones y juicios previos nacidos de las experiencias, las lecturas, los informes de participantes de la realidad e intuiciones.
- No utiliza un diseño experimental riguroso al considerar que la realidad educativa no puede ser encajonada en contextos espaciales, temporales, metodológicos, etc.,
- Contextualiza la exploración y la sitúa en escenarios naturales donde se produce la acción.
- Utiliza métodos diversos, para evitar que un solo tipo de instrumentos condicionen y sesguen la calidad de los datos.
- Utiliza métodos sensibles para captar la calidad de los fenómenos que se analizan.
- Trata de comprender la realidad como un todo, sin fraccionarla en parcelas inconexas, sin fragmentarla en variables aisladas, descontextualizadas.
- El investigador se convierte en la pieza angular de la indagación, al implicarse como observador y participante.

- La búsqueda de las interpretaciones y significados exige de la participación de los implicados.
- Impregna a la investigación de un sentido crítico y emancipatorio que está presente en todas sus fases-
- Permite la mejora de la práctica educativa.
- No formula generalizaciones que, partiendo de valoraciones estocásticas, pretenden servir para un porcentaje de casos en el que no necesariamente se incluye el que interesa.
- Utiliza el lenguaje natural en el que se expresan los participantes.
- Busca la transferibilidad a través de 3 caminos diferentes: a) mediante la similitud de contextos y la afinidad ideológica que los inspira; b) gracias a la descripción minuciosa de los hechos de que se trata y c) en referencia a la transferibilidad reader made, es decir aquella que está en manos del lector que se pregunta: ¿Puede ser aplicable lo que se ha descubierto en esta investigación al contexto que yo conozco?.
- Al no operar con grandes muestras puede ser emprendida por prácticos que están inmersos en el marco de la organización.

Por su parte, la investigación-acción se orienta más al análisis del proceso didáctico que el organizativo y trata de superar el aislamiento tradicional del profesor planteando la evaluación, investigación e innovación de manera colectiva.

Requiere algunas condiciones organizativas previas: como la participación voluntaria en los procesos de investigación y el compromiso del staff o equipo directivo en asumir las decisiones que estos grupos vayan tomando. Constituye algo más que un intento de resolver problemas prácticos del día a día, se configura como estrategia alternativa que, además de promover el cambio organizativo de abajo-arriba, permite (McKernan, 1988:155):

- Ayudar a los participantes a incrementar su propia comprensión de los problemas educativos o de las dificultades curriculares personalmente experimentadas.
- Centrarse en problemas de preocupación inmediata, por oposición a la investigación fundamental.
- Buscar soluciones prácticas a corto plazo.
- Estimular la colaboración de varios participantes en pie de igualdad.

El hecho de que la investigación-acción se enfoque a la práctica, utilice la resolución de problemas como elemento vehicular y promueva la formación de equipos y la profesionalización ha llevado a entenderla como una variedad del Desarrollo Organizacional (DO), pero son dos estrategias esencialmente distintas cuyas diferencias básicas pueden estar en la metodología, en la forma de utilizar el método de pro-

ceso en la identificación y resolución de un problema: para la investigación-acción este es un proceso abierto mientras que para el DO este es un proceso técnico y cerrado. Y en los resultados que se buscan: la DO busca cambios organizativos, la investigación acción busca mejorar la capacidad de resolución de problemas de los usuarios.

No obstante, y a pesar del poderoso papel emergente que se les reconoce a estas nuevas estrategias de investigación, es de justicia reconocer que en la investigación actual sobre organizaciones educativas siguen conviviendo tres enfoques (De Miguel, 1988,1989): a) el explicativo-positivista, como modelos jerárquicos causales, diseños compartivos e “input-output”, b) el interpretativo, con estudios etnográficos, interaccionistas y de antropología cultural; y c) el denominado “en la acción”, sobre el desarrollo organizativo, investigación en la acción, análisis de casos e investigación cooperativa.

Una tercera cuestión a tratar tiene que ver con las temáticas de investigación actual en España y su comparación con la investigación internacional; es necesario advertir que no tratamos de ser exhaustivos sino simplemente ofertar al lector cierta panorámica general que le ayude a orientarse en el campo. Si el lector desea profundizar puede consultar el trabajo de Gairín J.,1996. En particular puede resultar útil el trabajo de Martín Moreno (1995:531) quien, a partir de un estudio compilatorio sobre la actividad universitaria del Area de Didáctica y Organización Escolar (Medina,Sevillano y Castillo, 1994), identifica nueve líneas actuales de investigación relacionadas con los tópicos que se recogen en el cuadro 3.

CUADRO 3

Líneas de investigación (y temas explicitados) en organización de centros educativos de las universidades españolas (Síntesis de Q. Martín, 1995:532-533).

1. APERTURA DE LOS CENTROS EDUCATIVOS A LA COMUNIDAD.

- Apertura de Isocentros educativos a la comunidad.
- Desarrollo y configuración del centro educativo comunitario.
- Modelos de centros educativos comunitarios.
- Modelos de “School Based Service System”.
- Organización de centros para la diversidad.
- Organización del centro y su incidencia en la comunidad.
- Participación escolar.

2. ARQUITECTURA ESCOLAR.

3. CRITERIOS APLICADOS EN LA ELECCION DE CENTRO ESCOLAR.

4. CULTURA Y CLIMA ESCOLAR.

- Cultura colaborativa de la institución escolar y clima sociorrelacional.
- Cultura democrática en la escuela.
- Nivel de satisfacción del profesorado universitario.
- Relaciones interpersonales en el ecosistema escolar.

5. DESARROLLO PROFESIONAL DEL PROFESORADO Y EQUIPOS DIRECTIVOS.

- Desarrollo institucional y liderazgo.
- Desarrollo profesional centrado en la escuela.
- Formación y desarrollo profesional de profesores, coordinadores de centros, asesores de COPs, equipos directivos y miembros de equipos psicopedagógicos.
- Problemas de los directores escolares principiantes.

6. EVALUACIÓN DE CENTROS EDUCATIVOS.

- Autoevaluación profesional.
- Evaluación externa de centros.
- Evaluación de centros.
- Evaluación organizativa del ciclo 12-16.

7. GOBIERNO DE LOS CENTROS EDUCATIVOS.

- Dificultades de los directores noveles.
- Dirección de los centros públicos de enseñanza.
- Dirección escolar.
- El administrador escolar.
- Gobierno de los centros.
- Liderazgo.
- Liderazgo pedagógico.
- Necesidades formativas de los equipos directivos.

8. ORGANIZACIÓN DE LOS CENTROS ESCOLARES Y REFORMA EDUCATIVA.

- Innovación en la escuela.
- Investigación sobre los procesos de cambio en la escuela y en los profesores.
- Organización de los centros escolares ante la reforma y el cambio educativo.
- Participación de directores en la Reforma.

9. ORGANIZACIÓN INFORMÁTICA DEL CENTRO EDUCATIVO.

- Organización informática y telemática del centro educativo.

Nosotros estaríamos dispuestos a dirigir estudios en cualquiera de estas líneas; no obstante, la trayectoria de trabajo que llevamos coincide más, y en el orden que se indica, con las siguientes líneas de investigación: Número 7 “Gobierno de los centros educativos”, Número 8 “Organización de los centros escolares y reforma educativa”, Número 5 “Desarrollo profesional del profesorado y equipos directivos”, y Número 4 “Cultura y clima escolar”.

En cuanto a la comparación de la investigación española e internacional en el campo de la organización educativa, recogeremos algunas de las conclusiones que elabora Molina (1995: IV) quien ha realizado uno de los estudios comparativos más amplio y exhaustivo. En la investigación internacional se da la presencia en un mayor porcentaje de categorías como : innovación/cambio, ordenación de recursos humanos, el poder en los centros, las reflexiones sobre la escuela y sus tipologías, la administración educativa y los enfoques o teorías sobre organización. Mientras que la investigación nacional mantiene un mayor interés por los temas relacionados con la ordenación de recursos humanos y las reflexiones sobre la escuela y bastante menor en relación a la innovación/cambio y el poder en los centros educativos.

Puede decirse, en términos generales, que la investigación internacional está más preocupada por cuestiones como el Desarrollo Organizativo (DO) y de la Administración de Calidad Total (TQM), dentro de los enfoques organizativos, mientras que en España se da una preocupación por la calidad en general y una gran presencia de estudios sobre legislación escolar centrados en el análisis y evaluación de las leyes educativas generales como la LGE de 1970 o la LOGSE de 1990.

Llama también la atención la gran cantidad de estudios centrados en cuestiones como la autoridad y el poder, la toma de decisiones y la adopción de decisiones compartidas que, junto con la administración basada en la escuela, constituyen temáticas centrales de la investigación internacional; no así en España. Igualmente la temática de los valores y objetivos de la organización, así como las cuestiones de innovación, cambio y mejora relacionadas con programas de mejora concretas y estrategias y agentes relacionados con la reestructuración de los centros educativos, tienen gran peso a nivel internacional; mientras que en España los estudios se centran en temas como las normas y la disciplina y cuestiones e implicaciones generales de la reforma educativa. Los aspectos sociológicos y tipologías de escuela, en

cuanto a su función social (domesticador o promotor del cambio) como a propuestas de funcionamiento (escuela abierta, por ejemplo), tienen una presencia importante tanto a nivel internacional como español: hay más referencias centradas en la escuela secundaria que en la primaria, en España preocupa especialmente los centros de formación profesional. La atención a otras modalidades tipológicas de centros (escuelas aceleradas, de la comunidad, multiculturales, pequeñas, urbanas/suburbanas, etc.) es mayor en el contexto internacional.

Otras temáticas generales de comparación son cuestiones como la investigación, la planificación, la evaluación o el clima escolar. En el ámbito internacional hay un gran interés por la temática de la colaboración, donde se presta más atención al estudio de los procesos colaborativos y la configuración de equipos que al análisis de las estructuras organizativas consecuentes. En España preocupa especialmente la temática de la evaluación, centrándose en la supervisión y evaluación de la escuela y prestando nula atención a la evaluación de programas de mejora y escasa (y teórica) la referente a la autoevaluación.

Sentimos no poder extendernos más en el apartado anterior pero necesitamos desarrollar una cuarta temática: las posibles líneas de la investigación futura y la ubicación de nuestra investigación dentro de este panorama. El desarrollo de la posterior investigación debería tener en cuenta la profundidad conseguida en las temáticas ya presentadas así como cuestiones metodológicas de fondo. Por ejemplo, Willower (1987, citado por Gairín, 1995, p. 539) considera que la investigación actual en organización educativa se desarrollará atendiendo a los siguientes principios metodológicos:

- La diversificación de nuevas áreas y subáreas investigativas, lo que exige una definición clara de posturas so pena de hacer incomprensibles los juicios que se emiten o las conclusiones a las que se llegan.
- Una marcada orientación a investigar en los contextos reales en los que personas, acciones y escenarios adquieren su significado preciso.
- La asunción de la complejidad de los procesos, objetivos y sujetos implicados en la vida de la organización de la escuela.
- Tendencia a orientarse a la práctica e intervención, manteniendo un equilibrio entre descripción y explicación.
- Inclusión de la perspectiva de los valores como indisociables de la acción organizacional.
- Un creciente interés por clarificar las bases epistemológicas sobre las que se sustenta la investigación en organización escolar, especialmente a partir de las críticas al positivismo.

En cuanto a las temáticas sobre las que se debe profundizar en la investigación organizativa escolar, Santos Guerra (1987: 45) propone las siguientes trayectorias:

- La flexibilización y agilización de las transformaciones del marco organizativo.

- La potenciación de las tareas investigadoras en equipo.
- La planificación conjunta del desarrollo del diseño curricular.
- La autonomía de profesores y equipos.
- La potenciación de las funciones más ricas de la acción directiva.
- La organización del profesorado.
- La estimulación de la creatividad organizativa.
- La autoevaluación institucional.

Klafki (1988), por su parte, sugiere las siguientes temáticas de investigación:

- Las diferentes estructuras de la organización escolar.
- La investigación sobre el desarrollo curricular en el centro.
- Formas de organización y procesos de decisión.
- Cogestión de padres y alumnos.
- Relaciones entre profesores y dirección escolar.
- Currículum oculto.
- Comportamientos y rendimiento de los alumnos y sus tácticas por “sobrevivir en la escuela”.
- El ambiente o “ethos” escolar.

Sea como fuere, todos los autores insisten en la necesidad de realizar estudios contextuales, deben ser estudios centrados en la realidad, utilizar varias metodologías y basarse en el funcionamiento real de las instituciones.

Trataremos, finalmente, de relacionar nuestra investigación con las temáticas sugeridas por Santos Guerra y Klafki. Las temáticas definidas por Santos Guerra tienen que ver con las condiciones organizativas y los factores que facilitan el desarrollo institucional; en ese sentido, nuestra investigación puede relacionarse con todas y cada una de las temáticas sugeridas por este autor y de forma muy específica con la temática que él concreta como “la potenciación de las funciones más ricas de la acción directiva”, que nosotros definiríamos como “liderazgo pedagógico”, “liderazgo simbólico” y “capacitación institucional” o “institucional empowerment”. Se correspondería con la temática que Klafki concreta como “Relaciones entre profesores y dirección escolar”.

La investigación actual que estamos realizando (Goikoetxea y otros, 1998) lleva por título “Los directores, otros agentes de cambio, y los niveles internos de capacitación para el desarrollo escolar alcanzado en seis centros educativos de Primaria y Secundaria en los últimos 10 años” y es continuación de un estudio anterior subvencionado, también por la UPV, (Goikoetxea y otros, 1995) “Recontextualización del liderazgo escolar y pedagógico en los equipos directivos de Enseñanza Secundaria” cuyos resultados se recogen en Goikoetxea, J.; Oteiza, R.; Preciado, A.; y García, J. (1996); Goikoetxea, J.; y García J. (1996); Goikoetxea, J. (1997); y del estudio etnográfico que se ha realizando sobre cuatro equipos directivos de centros de Educación Secundaria (Manjón, M. J. 1998, documento policopiado).

El estudio actual que estamos realizando es un estudio complementario que trata de recoger información cualitativa, mediante el uso de entrevistas individuales

y colectivas, sobre el comportamiento de los equipos directivos y los profesionales de apoyo interno y externo en seis centros de educación primaria y secundaria, tres de cada nivel. Se trata de un estudio descriptivo que trata de recoger información sobre los niveles internos de capacitación para el cambio y el desarrollo escolar (Hopkins el al, 1994;1996) de cada centro. Niveles de desarrollo logrados en parte como consecuencia de los procesos generales de implantación de la LOGSE y especialmente de los procesos de asesoramiento externo desde 1990 hasta nuestros días. El estudio comparte un cierto enfoque histórico y es una de las principales novedades metodológicas del trabajo.

REFERENCIAS

- Adizes, I. (1993). *Ciclos de vida de la organización. Cómo y por qué crecen y mueren las organizaciones y qué hacer al respecto*. Madrid: Diaz Santos.
- Beltrán, F. (1989)**. *Proyecto docente*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar, Universidad de Valencia (Documento policopiado).
- Bolivar, A. (1999). *Ciclo de vida profesional del profesorado de secundaria. Desarrollo personal y formación*. Bilbao: Mensajero.
- De Miguel, M. (1988)**. **Paradigmas de la investigación educativa española**. En **I. Dendaluze (Coord.)**, *Aspectos metodológicos de la investigación educativa*. Madrid: Narcea.
- De Miguel, M. (1989)**. **Modelos de investigación sobre organizaciones educativas**. *Revista de Investigación Educativa*, 7,13,21-56.
- Del Rincón et al. (1995)**. *Técnicas de investigación de ciencias sociales*. Madrid: Dykinson.
- Gairín, J. (1995)**. *Proyecto docente e investigador*. Departamento de Didáctica y Organización Escolar. U. Autónoma de Barcelona (Documento policopiado).
- Gairín, J. (1996)**. La investigación en Organización Escolar. *Ponencia presentada al IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- Goikoetxea, J. et al. (1996a)**. Algunas funciones del liderazgo escolar y pedagógico en un Equipo Directivo de Secundaria. Estudio Exploratorio. *Comunicación presentada en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Noviembre.Tarragona.
- Goikoetxea, J.; y García, J. (1996b)**. Algunos problemas en el Asesoramiento Externo de centros de secundaria, la descripción de un caso. *Comunicación presentada en el IV Congreso Interuniversitario de Organización Escolar*. Tarragona.
- Goikoetxea, J. (1997)**. La construcción del liderazgo pedagógico en un macrocentro de secundaria. ¿Desde dónde empezar?. *Organización y Gestión Educativa*, 2, 3-8.
- Goikoetxea, J. (1998)**. Las diversas estrategias de mejora escolar y la capacidad interna de cambio de cada centro: un estudio descriptivo en la CAV.

Comunicación presentada en V Congreso Interuniversitario de Organización de Instituciones Educativas. Madrid.

- Griffiths, D. E.(1985).** *Administrative theory in transition.* Victoria: Deakin University.
- Guba, E.(1983).** **Criterios de credibilidad en la investigación naturalista.** En **J. Gimeno; y A. Perez (Eds.),** *La enseñanza:su teoría y su práctica,* (pp. 148-165). Madrid: Akal.
- Hopkins, D.; Ainscow, M; y West, M.(1994).** *School Improvement in an era of change.* London: Cassell.
- Hopkins, D.(1996). Estrategias para el desarrollo de los centros educativos. *Ponencia presentada en II Congreso Internacional sobre Dirección de centros.* Deusto, Bilbao.
- Klafki, W. (1988).** ¿Se modifica la realidad escolar por efecto de la investigación escolar?. *Revista de Educación, 286.*
- Lincoln, N. Y. (1990).** The making of a constructivist: a remembrance of transformations past. En E. Guba (Ed.), *The paradigm dialogue.* Newbury Park: Sage.
- Martin, Q. (1995).** *Proyecto docente y de investigación.* Departamento de Didáctica, Organización Escolar y Didácticas especiales. Madrid: UNED. (Documento policopiado).
- McKernan, J. (1988).** Teacher as researcher: paradigm and praxis. *Contemporary Education, 598(3),* 154-158.
- Medina, A.; Sevilano, M. L.; y Castillo, S. Coeds.) (1995)..** *Líneas de investigación del área de Didáctica y Organización Escolar en la universidad española.* Madrid: UNED.
- Nicastro, S. (1997).** *La historia institucional y el director de la escuela. Versiones y relatos.* Barcelona: Paidós.
- Santos, M. (1995).** *Proyecto docente y de investigación.* Departamento de Didáctica y organización Escolar. Sevilla: Universidad. (Documento policopiado).
- Santos, M. A. (1987).** Organización escolar e investigación educativa. *Investigación en la Escuela, 2,* 3-13.
- Santos, M. A. (1996).** **Investigar en organización escolar o el arte de cambiar a través del conocimiento.** En **G. Domínguez (Coord.),** *Manual de Organización Escolar.* Madrid: Escuela Española.
- Walford, G. (1995).** **Reflexiones sobre la realización de la investigación educativa.** En **G. Walford (Coord.),** *La otra cara de la investigación educativa.* Madrid: La Muralla.