

"La capacidad Interna de Desarrollo en organizaciones educativas; algunas configuraciones"

Javier Goikoetxea Piérola

*Catedrático de Escuela Universitaria
Universidad del País Vasco.*

El trabajo que se presenta en esta comunicación puede considerarse como una comunicación parcial de resultados de un estudio más amplio, subvencionado por la UPV_EHU, desarrollado durante los cursos 1998-2000 (Goikoetxea, J. y Otros, 1998).que ha recogido información descriptiva y cualitativa sobre el comportamiento de los equipos directivos y los profesionales de apoyo interno y externo en cinco centros de los niveles de educación Primaria y Secundaria (tres centros de Educación Primaria y dos de Secundaria) de la CAV. Se trata de un estudio cualitativo que mediante la realización de entrevistas individuales y colectivas, tiene como objetivo recoger información general sobre los niveles internos de capacitación para el cambio y el desarrollo escolar (Hopkins et al, 1994; 1996) logrados en estos centros educativos 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 general ya señalado trata de aplicar un enfoque específico y potente de investigación (desarrollo y mejora de la Escuela) a los centros educativos españoles, lo que nos permitirá ver sus posibilidades y límites en nuestra realidad. Desde esta perspectiva asume las conclusiones de Hopkins (1996; Hopkins, Harris y Jackson, 1997) en relación con sus experiencias de apoyo externo a los centros escolares. Este autor ha puesto de manifiesto la relevancia del estadio del desarrollo de un centro escolar para adecuar las estrategias de mejora. Según el estado de desarrollo de un centro precisará de un tipo de estrategia u otro: "las estrategias para el desarrollo escolar necesitan acoplarse al estado de crecimiento o cultura del centro particular" (Hopkins,1996, 391). De acuerdo con ello diferencia tres tipos de estrategias para centros estancados o fracasados, de bajo rendimiento, o centros buenos y efectivos. En particular su modelo de mejora escolar (Hopkins, 1996) establece que los centros eficientes son aquellos que saben traducir las Presiones Externas para el Cambio(vg: Administración, Reformas Administrativas, cambios sociales y económicos, etc.,) en Prioridades para el Desarrollo Escolar del propio centro, lo que implica tener en cuenta por igual las Condiciones de práctica de clase (la cultura de trabajo diario) y las Condiciones de Desarrollo Organizativo del centro para poder decidir la estrategia de mejora más adecuada .

Otra de las fuentes o marcos teóricos generales que comparte el estudio es la comprensión del centro escolar como una realidad construida socialmente (Greenfield y Ribbins, 1993:152). Entendemos, por tanto, la organización educativa como una institución que tiene su propia historia y ciclo de vida o desarrollo que ha generado estructuras, roles, patrones de acción, significados, rituales, etc., es decir, su propia cultura organizativa. Desde esta perspectiva asumimos el enfoque biográfico narrativo (Van de Ven y Scott,1995; Cameron y Wetten, 1981; Bolívar y Otros, 1998).como metodología para abordar la historia institucional de los centros con una doble finalidad: a) identificar los ciclos de desarrollo de cada organización y dar sentido de continuidad a sus comportamientos actuales (Dalin y Roff, 1992; Holly y Southworth, 1989) ; b) y favorecer el aprendizaje experiencial e institucional: como señala Bolibar (1998,p. 164) " Si la mayor parte del saber organizativo —como sabemos— es tácito (vivido pero no expresado discursivamente, implícito), reconocerlo al narrarlo, facilita su transferibilidad y funcionalidad".

El estudio general ,por tanto, se define como una investigación desde el marco de la mejora escolar que utiliza una metodología biográfico narrativa para describir las experiencias de mejora e historia institucional de cada centro. Como señala Robert Bollen (1997,: 17), para explorar la práctica de la mejora de la escuela, en lugar de presentar una fotografía de la escuela (a comparar con otras), la metodología "es similar a contar historias sobre el desarrollo y el cambio en la escuela". Así, frente a la investigación de la eficacia (correlaciones mensurables), "la mejora de la escuela se centra en los procesos e intenta descubrirlos mediante narraciones de casos"(pág. 33).

Esta Investigación se proponía alcanzar los siguientes objetivos: 1) Identificar diversos tipos de centros en cuanto a su capacidad interna de cambio y desarrollo escolar dentro de la CAV"; 2) Describir las relaciones (positivas o negativas) entre los niveles o estadios de desarrollo escolar o capacidad interna de cambio alcanzado por cada centro y las estrategias "externas" e "internas" de mejora que se han puesto en práctica en estos 10 años (1990-) en cada centro"; y 3) Identificar las relaciones entre los niveles o capacidad desarrollo de cada centro y los roles y estilos de liderazgo y apoyo desempeñados en los procesos de mejora por los directores de los centros, los apoyos internos, y los agentes externos de apoyo y asesoramiento". Se entiende por estrategias "externas " de mejora aquellas que son sugeridas o impuestas desde fuera (vg: la Administración) y por estrategias "internas" de mejora aquellas que son planteadas por el centro (vg: equipo directivo, grupo de profesores, claustro). La "Capacidad Interna de Desarrollo" de cada centro es operativizada por Hopkins (1996) en seis condiciones internas del centro: a) políticas de desarrollo del profesorado, b) implicación de profesores, padres y estudiantes, c) prácticas de liderazgo "transformacional" (Bass,1988), d) estrategias de coordinación (sistemas de comunicación, creación y mantenimiento de grupos para coordinar el esfuerzo de mejora) por niveles o departamentos.e) utilización de la investigación y la reflexión, y f) planificación colaborativa.

La presente comunicación puede entenderse como una exposición parcial de resultados - el análisis se ha realizado sobre tres de los cinco centros estudiados (dos de Primaria y uno de Secundaria) al no disponer de la totalidad de los datos en el

momento de la redacción de esta comunicación - en relación con el primer objetivo de la investigación "Identificar diversos tipos de centros en cuanto a su capacidad interna de cambio y desarrollo escolar dentro de la CAV".

En realidad el logro de este objetivo de la investigación exigía la realización de dos tareas previas: a) comprobar en qué medida el constructo de Hopkins (1996) "Capacidad de Desarrollo Interno" de los centros y sus seis condiciones organizativas servía para explicar o describir el comportamiento de desarrollo organizativo de los centros educativos españoles y, en caso negativo, identificar las condiciones organizativas que sirven para describir la "Capacidad de Desarrollo Interno" de nuestros centros teniendo en cuenta su especificidad contextual y su cultura organizativa propia; y b), una vez identificadas esas condiciones, tratar de describir los centros estudiados en relación a aquellas de forma que pudiéramos describir su Capacidad Interna de desarrollo. Si bien, en el proceso de investigación, estas dos tareas se desarrollan de forma simultánea, y no como se describe aquí: de forma secuencial.

Uno de los logros más importantes del estudio general, que detallamos con más detenimiento en informe de investigación, es la reunión de evidencias suficientes que demuestran la inadecuación del constructo "Capacidad de desarrollo Interno"(Hopkins, 1996) y sus seis variables o dimensiones organizativas al contexto educativo español. En efecto: la evidencia empírica nos lleva a concluir que en los centros educativos españoles, ya sean de Primaria o Secundaria, pueden darse como mucho dos de las seis condiciones organizativas que proponía Hopkins: la b) ("implicación de profesores, padres y estudiantes") y la d) ("Estrategias de coordinación— sistemas de comunicación, creación y mantenimiento de grupos para coordinar el esfuerzo de mejora — por niveles o departamentos"). El resto de condiciones a,c,e y f -"Políticas de desarrollo del profesorado", "Prácticas de liderazgo "transformacional" (Bass, 1985)", "Utilización de la Investigación y la reflexión" y "planificación colaborativa"- aparecen en ocasiones muy contadas en la cultura organizativa de nuestros centros.

A su vez, el proceso de investigación seguido (vg: metodología etnográfica y recogida de información a través de entrevistas individuales y grupales) ha permitido reconstruir inductivamente el constructo "Capacidad de desarrollo interno" en torno a estas seis dimensiones o condiciones organizativas internas expresadas en forma bipolar: 1) dirección fuerte o débil; 2) estructura de apoyo interno extensa o limitada, 3) desarrollo organizativo orientado al mantenimiento o al cambio, 4) cultura de trabajo asentada o inestable, 5) clima de trabajo cohesionado o desestructurado, y 6) grado en que "las metas y valores de la Institución" (en relación con su entorno) están "claras" y son entendidas del mismo modo por todos. Tal y como se recoge en el modelo para el análisis histórico-dinámico de los centros educativos (ver Anexo 1) que presentamos en gráfica en Anexo. En efecto, estas seis condiciones organizativas en interacción pueden describir con gran precisión y consistencia interna la "Capacidad de Desarrollo Interno" de los cinco centros estudiados, como lo demuestra el manejo de información cruzada o la comparación entre los informes de cada centro.

Por tanto, en la descripción de resultados en torno a los tres centros ya señalados y en relación con el objetivo de investigación ya señalado, haremos en primer lugar una presentación de cada caso o centro aportando los datos más significativos en torno a dimensiones o variables generales como la "historia institucional", el "contexto social" y la "política educativa" que ayudan a explicar en gran medida - y esta es otra de las aportaciones de esta investigación- la fase o etapa de desarrollo en que se encuentra cada centro.

En el proyecto inicial de investigación se compartía el supuesto de una relación muy fuerte, casi determinante, entre las estrategias de mejora utilizadas por cada centro y su capacidad interna de desarrollo; de hecho se llegó a formular la siguiente hipótesis general: "las estrategias de mejora desarrolladas en cada centro determinan sus niveles internos de capacitación para el cambio" (Goikoetxea y Otros, 1998). A la vista de los Informes y resultados recogidos nos vemos obligados a reformular esta hipótesis general en estos términos: "la capacidad de desarrollo de cada centro escolar está en función de su historia institucional y de la conjunción de una serie de lectores internos y externos, y de la implementación o no de estrategias adecuadas de mejora". En todos los centros aparece una compleja interacción de factores que ha posibilitado o dificultado el cambio y algunos de estos han aparecido de forma sorprendente (Gómez-Pallete, 1995). De forma que el cambio o el desarrollo de cada centro es consecuencia de la interacción de una complejidad de factores positivos y negativos y tiene menos que ver con la incidencia de verdaderas estrategias de cambio intencionalmente y sistemáticamente implementadas.

En un segundo momento describiremos la "Capacidad de desarrollo Interno" de cada centro en relación con las seis nuevas dimensiones en que hemos reelaborado el constructo: 1) dirección débil o fuerte, 2) estructura de apoyo interno extensa o limitada, 3) desarrollo organizativo orientado al mantenimiento o al cambio, 4) cultura de trabajo asentada o inestable, 5) clima de trabajo cohesionado o desestructurado, y 6) grado en que las metas y valores de la institución (en relación con su entorno) están "claras" y son entendidas del mismo modo por todos.

Y por último, trataremos de identificar alguna estructura específica de relación entre las seis dimensiones que constituyen la "Capacidad de Desarrollo Interno" de cada uno de los tres centros o casos presentados de forma que podamos llegar a descubrir las características propias de la configuración del Dinamismo interno de cada centro (vg: tipo de Dinamismo Interno) y podamos reflexionar sobre sus implicaciones para seleccionar la estrategia de mejora más adecuada a cada uno.

Vayamos, pues, con la descripción de cada centro o Caso. CASO 1: Centro Urbano de Primaria; Entorno social muy estable: barrio joven y de nivel socioeconómico medio/medio-bajo; Grupo "fundador" muy homogéneo (8-10 profesores provenientes de otro Claustro); Larga permanencia de la Dirección (16 años) y de los miembros de su equipo; Claustro actual de 30 profesores; Tradición: modelos bilingües de Enseñanza (modelos B y D; el Modelo A —enseñanza en castellano con asignatura de Euskera — en desaparición); Cambios muy profundos de plantilla por dos veces (Concurso de traslados en 1993 y desplazamiento de profesorado de 1º Ciclo de la ESO a centro de Secundaria en 1995); Buen Ambiente en el Claustro; Tradición

de trabajo en equipo; Unidades básicas de trabajo: los equipos de nivel y el equipo de ciclo; Buena comunicación con los padres y madres del centro.

CASO 2: Centro de Población local de Comarca, de Primaria; ubicado en barrio alejado del centro del pueblo y en una montaña que separa bastante; centro que recibe población emigrante y de nivel socioeconómico bajo. Dirección muy estable (9 años seguidos); Claustro de 40 profesores; centro vanguardista en la euskaldunización a primeros de los 90 (modelos B y D, junto al A), sufre fuertes cambios en la población escolar que recibe: a primeros de los 90 recibe alumnos/as de todo el pueblo llegando a tener 900 alumnos y disfrutar de servicios de autobús y comedor; a partir de la segunda mitad de los 90 se produce un fuerte descenso de matrícula (vg: 400 alumnos) y aparece alumnado marginal; fuerte cambio sociológico a partir de 1994 en la población escolar potencial (por concentración de viviendas sociales en zona próxima al centro; a principios de los 90 el centro sufre dos fusiones con plantillas de otros dos centros de Primaria próximos como consecuencia de la reorientación estratégica que se quería imprimir (vg: convertir al centro en centro de referencia de enseñanza euskaldún para todo el pueblo); hay una tercera fusión con el profesorado de Preescolar en 1996; fuerte presencia del centro en fiestas y actividades culturales del barrio.

Como se ve, ambos centros de Primaria tiene algunas características comunes: 1) son centros de parecido tamaño de matrícula de alumnado y de claustro de profesores/as, sobre todo en la primera mitad de la década de los 90; 2) ambos tienen direcciones y equipos directivos estables; 3) ambos se plantean como un objetivo estratégico ofertar una enseñanza bilingüe en modelos B y D; 4) ambos sufren reestructuraciones de sus plantillas aunque en distintos momentos (uno al inicio de la década, el otro a mediados) y por diferentes motivos (en el Caso 2 como consecuencia de la política de euskaldunización, en el Caso 1 como consecuencia de la política educativa de concursos y de reestructuración de centros). Las diferencias aparecen en el contexto social (en el Caso 1 aparece un contexto muy estable: barrio joven y de nivel socioeconómico medio/medio-bajo; en el Caso 2: el contexto social es inestable y, de nivel socioeconómico bajo, y en el 94 se introduce por sorpresa una variación en la composición sociológica del barrio y zona más próxima a 1 centro por concentración de viviendas sociales). El cambio radical y sorprendente en las condiciones del contexto social del Caso 2 tendrá un efecto importante sobre el dinamismo interno de ese centro.

CASO 3: Único Instituto de Enseñanza Secundaria en Pueblo Local grande de carácter industrial que sufrió una fuerte depresión en la década de los 80. La población escolar que recibe es población emigrante asentada en el pueblo desde la década de los 60 y de zonas rurales próximas. Dirección muy inestable (seis direcciones en la década de los 90); el Claustro se compone actualmente de 90 profesores/as (de 40 profesores/as a finales de los 80); coincidiendo con la salida de la depresión económica a finales de los 80, mala imagen del centro en el pueblo (fuerte descenso de matrícula); las dos primeras direcciones de los 90 hacen un gran esfuerzo por lograr la estructuración y autorregulación institucional perdida en década anterior; Entrada voluntaria en el bachillerato Experimental en 1992-93 (superación de mala imagen); grandes obras de ampliación y acondicionamiento en etapa 1992-94; ubicación del I°

Ciclo de la Eso en el Instituto (1995-97) y el 2º Ciclo de Eso en 1997-99; fuerte cambio en la tipología del alumnado (presencia de un grupo de alumnos/as desmotivados hacia el aprendizaje y que plantean problemas de disciplina); fusión, todavía sin asumir por ambas partes, de la plantilla de maestro de 1º ciclo con el resto de profesores en un único claustro.fusión de un centro de Formación profesional (6 profesores) con Instituto (1998-99) ; puesta en práctica de Bachillerato Artístico y Ciclos Formativos (Estética, Análisis y Control).

En este caso es el contexto socioeconómico (en crisis) y político (radicalizado) del pueblo en la década anterior (años 80) el que ejerce un efecto inmovilizador sobre el desarrollo organizativo del Centro. Cuando se supera esta etapa, a mediados de los 90, son las decisiones de Política Educativa, particularmente la decisión de realizar la Reforma y de reestructurar los niveles y etapas de la Enseñanza Secundaria, las que sumergen a esta organización en un nuevo periodo de convulsión e incertidumbre organizativa , agravado con la aparición de una nueva tipología de alumnos desmotivados hacia el aprendizaje y y obligados a permanecer en esa institución.

Describiremos seguidamente el dinamismo interno de estos centros de acuerdo con el constructo "Capacidad de Desarrollo interno" y sus seis dimensiones, tal y como lo hemos reelaborado (Goikoetxea,J. 2000) (ver más arriba).

Así el centro o CASO 1 reúne los siguientes rasgos en cuanto a su dinamismo interno: 1) una dirección fuerte con criterio profesional, estable y duradera en el tiempo, y con cierta autonomía o distanciamiento de la Administración; 2) una red de apoyo interno sencilla pero bien extendida por toda la organización basada en una estructura de coordinación ágil (vg. La reunión semanal de Comisión Pedagógica a la que asisten los coordinadores de Ciclo); 3) una metodología básica de trabajo en talleres, en 1º y 2º ciclo especialmente, que obliga a la coordinación entre profesores y a la flexibilización de horarios, y que permite una enseñanza más diversificada y atenta a los ritmos individuales, lo que asegura suficiente tensión y dinamismo en la estructura organizativa como para no quedarse estancado; 4) una forma de trabajo en equipo bien consolidada en las reuniones semanales de los tutores de nivel y una cultura de trabajo colaborativo bien asentada en equipos de nivel y ciclo y con gran autonomía profesional para gestionar los problemas del trabajo diario (la dirección cree en su juicio profesional); y por último, 5) un buen clima de amistad y confianza mutua entre el profesorado. 6) A su vez el claustro comparte en alto grado, y de forma no explícita e interiorizada, unos valores y metas educativas comunes que orientan de forma natural su trabajo diario y metodología docente (vg: trabajo por talleres en muchas de las áreas del currículo). Podríamos decir que esta organización comparte una "acoplamiento fuerte" (Hopkins, D, Ainscow and West, 1994, p.83) en cuanto a metas y valores y una "acoplamiento débil" en cuanto a los medios y metodología general, de forma que podemos calificarla como organización dinámica. El dinamismo interno de la organización viene marcado por la alta cohesión del grupo de profesores, el trabajo colaborativo y su talante autocentrado (vg: centra sus esfuerzos en la mejora metodológica de las aulas).

La "Capacidad de Desarrollo Interno" del 2º centro o CASO puede detallarse

en estos rasgos: 1) una dirección estable y permanente en el tiempo, con un proyecto claro para el centro, tensionadora; 2) una amplia red de apoyo interno (empezando por el importante papel de la consultora, los coordinadores de ciclo, los coordinadores de programas de formación, la coordinadora de Preescolar, los responsables de algunos programas específicos de innovación, y la presencia de comisiones para organizar las actividades culturales y de participación del centro en la vida del barrio) y una estructura de coordinación ágil basada en la reunión quincenal de la Comisión Pedagógica a la que acuden los coordinadores de ciclo; 3) un fuerte compromiso por la coordinación vertical de las metodologías en las diferentes áreas y la organización de comisiones de voluntarios para atender las actividades culturales en el barrio implican un esfuerzo "extra" que mantiene tensionada de forma dinámica a la organización; 4) una cultura de trabajo asentada en rituales, tradiciones y marcos de trabajo establecidos en relación con las actividades culturales; está muy asentada también la cultura de trabajo por equipos de nivel (pareja de profesores); 5) se da un clima cohesionado en el claustro y hay sentido de grupo para trabajar juntos. 6) En cuanto al grado de interiorización por el Claustro de las metas y valores del centro puede decirse que en la primera mitad de los 90 estos valores se compartían con la dirección pero el profundo cambio sociológico del alumnado en la segunda mitad de la década, por la construcción cercana de unas viviendas sociales municipales, provoca una crisis de orientación en cuanto a las metas y el papel general del centro en el barrio; crisis que se mantiene oculta por la fuerte presencia carismática del director y su equipo que se encargan de dar sentido a la organización incluso en esos momentos. La Dirección se encarga de establecer una "acoplamiento fuerte" con las metas y valores de la organización y una "acoplamiento fuerte" (Hopkiss y otros, 1994) con los medios. De forma que podríamos calificar a esta organización como "organización dinámica rígida" cuyo dinamismo interno está marcado por la fuerte directividad del equipo directivo y su apoyo en los coordinadores de ciclo.

La descripción de "Capacidad de Desarrollo Interno" del 3º centro o CASO, único centro de Secundaria que vamos a analizar en esta comunicación, exige alguna clarificación contextual. El impacto de la Reforma (LOGSE) sobre los centros de Secundaria, en particular la implantación de la ESO en su 1º y 2º ciclos, ha modificado radicalmente las condiciones docentes y organizativas de estos centros.

El ambiente de este centro a finales de los 90, y como consecuencia de la Implantación de la ESO en sus dos etapas, reúne las características propias de los climas de los macrocentros: 1) alto número de alumnado muy diverso que plantea problemas variados (de enseñanza, disciplina, ritmos, desmotivación, etc.); 2) claustro grande (de más de 90 personas) donde es difícil llegar a conocerse y participar (vg: los profesores de bachillerato y 1º ciclo no se conocen; los profesores de 1º ciclo apenas participan en el claustro; los nuevos profesores de FP, recientemente fusionados al centro, son desconocidos para el resto de compañeros/as); 3) en estas condiciones, los Seminarios, unidad organizativa básica y con tradición, aparecen como espacio referente casi único: se tiende a construir los círculos de relación alrededor de los seminarios, estructura de coordinación vertical que favorece aún más el aislamiento entre grupos.

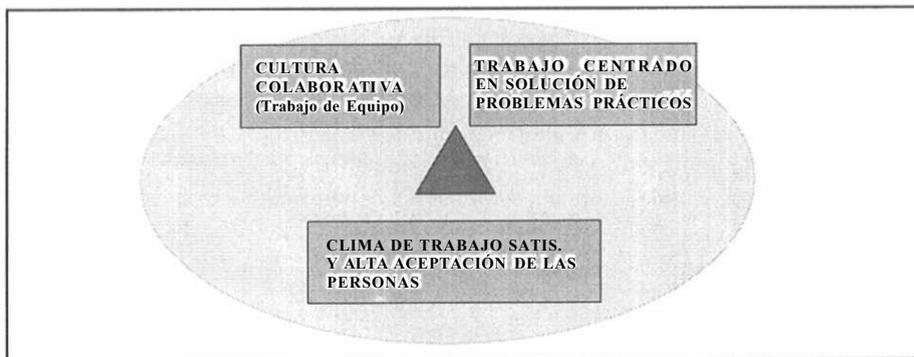
En estas circunstancias, la "Capacidad interna de Desarrollo" de este centro reúne las siguientes características: 1) presencia de direcciones débiles e inestables; 2) retraimiento de los apoyos internos y riesgo de "quemar" a los existentes (vg: orientadora, coordinadores de programas de formación); 3) debilitamiento de las pocas estructuras de coordinación horizontal existentes (vg: reuniones de tutores de nivel, etc.); 4) cuestionamiento radical de ejercicio profesional y dificultad para superar el nivel del trabajo individual en el aula; 5) deterioro de las condiciones ambientales y de clima entre el profesorado, dificultad para integrar dos colectivos profesionales diferenciados ("maestros" y "licenciados"). 6) El acoplamiento de este claustro con las metas y valores de la organización es de naturaleza "débil"; el acoplamiento con los medios también es de naturaleza "débil". Puede caracterizarse a este centro como una organización cuyo funcionamiento se caracteriza por la incertidumbre y la complejidad (modelos ambiguos, March y Olsen, 1976)).

Por último, y como tercera tarea de este trabajo, trataremos de comprobar si entre las 6 dimensiones organizativas que constituyen la "Capacidad interna de Desarrollo" aparece alguna estructura de relación específica y característica, lo que serviría de evidencia para identificar ciertos tipos de Dinamismo Interno diferenciados. Nosotros compartimos el supuesto de que la capacidad interna de desarrollo de las organizaciones escolares no solo puede describirse en función de esas seis dimensiones sino que, a medida que se van identificando niveles de desarrollo interno más elaborados, esas dimensiones interaccionan de una forma particular. A la identificación de esas interacciones, de forma más sistemática, pueden orientarse nuestros esfuerzos en un estudio posterior. De momento trataremos simplemente de describir alguna posible interacción específica de esos elementos en los centros estudiados.

Después de un análisis pormenorizado de las evidencias recogidas sobre el comportamiento de cada una de estas organizaciones, a través de los informes particulares que hemos elaborado sobre cada una de ellas, nos hemos atrevido a reflejar en diversas representaciones gráficas o modelos las diferentes interacciones entre los seis elementos del constructo "capacidad de Desarrollo Interno" que se dan en los tres centros estudiados.

El dinamismo interno del caso o centro 1 puede representarse tal como se refleja en el Anexo 2; la "Capacidad Interna de Desarrollo" de este centro está cons-

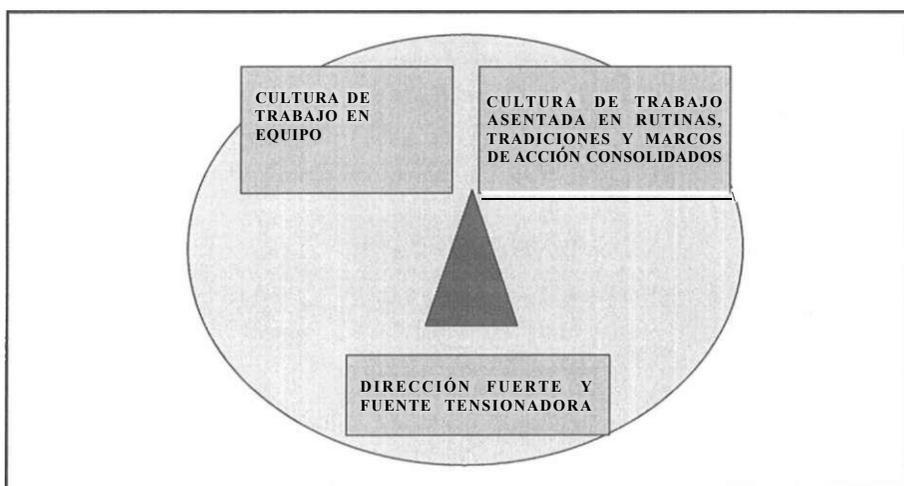
Anexo 2.



tituída básicamente por la interacción recíproca y complementaria entre tres elementos: a) "Clima de trabajo satisfactorio y alta aceptación de las personas", b) "Cultura Colaborativa (trabajo de equipo)", c) "Trabajo centrado en la Solución de problemas Prácticos". Siendo el primero de ellos el que sustenta la relación triangular.

El dinamismo interno del caso o centro 2 — también centro de Primaria — puede representarse de este otro modo (ver Anexo 3); en este caso la "Capacidad interna de Desarrollo" descansa también sobre tres elementos: a) "Dirección fuerte y tensionadora", b) "Cultura de trabajo en equipo", c) "Cultura de trabajo asentada en rutinas, tradiciones y marcos de acción consolidados". La relación entre estos tres elementos también es triangular y en ambas direcciones, sustentándose sobre la base del primer elemento "Dirección fuerte y tensionadora"; pero la relación no es de igual peso. El primer elemento tiene mucha más importancia (de ahí que la relación entre sus elementos no se haya representado por un triángulo equilátero). Tampoco está claro que la relación entre los dos elementos restantes entre sí, y cada uno de ellos con el primero, tengan la misma dirección y el mismo peso.

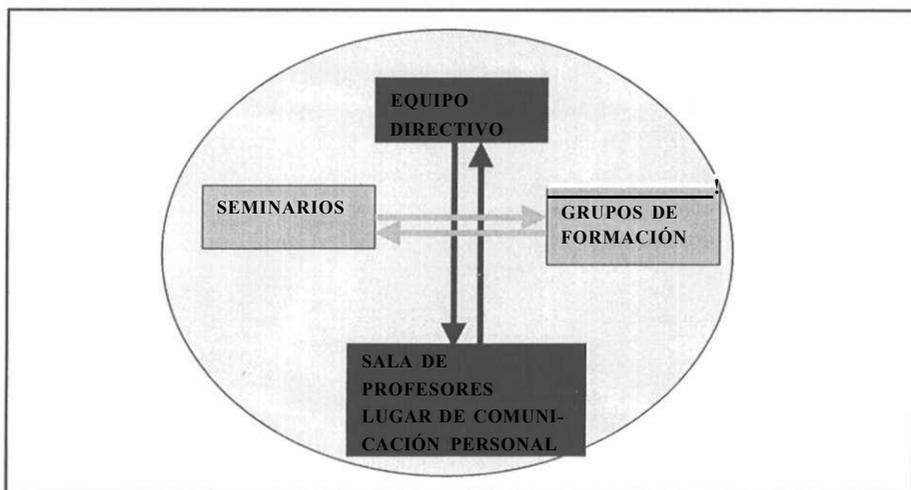
Anexo 3. MODELO que trata de reflejar la PECULIARIDAD del Dinamismo Interno del CASO B:



De cualquier modo, los dos centros de Primaria manifiestan tener una estructura en su Dinamismo Interno, uno de ellos más elaborada que el otro. Llama la atención dos aspectos significativos: 1) mientras en el caso 1° desaparece la figura del Director/a y es sustituida por un "Clima de trabajo satisfactorio y alta aceptación de las personas" (evidencias que, junto con otras, son indicadores de una práctica de "liderazgo transformacional" , Bass 1985), en el caso 2 la presencia de la Dirección es vital para el funcionamiento de la organización; 2) el otro aspecto a señalar es que mientras en el centro o caso 1 la cultura de trabajo se manifiesta como "Trabajo centrado en solución de problemas prácticos" (evidencia clara de un comportamiento de trabajo profesional autónomo y autocentrado), en el caso 2 la cultura de trabajo parece algo más mecánica "asentada en rutinas, tradiciones y marcos de acción consolidados".

En el centro o caso 3 la "Capacidad de Desarrollo Interno" puede representarse como sigue (ver Anexo 4). El dinamismo interno de este centro puede representarse por dos vectores de fuerza, independientes entre sí: en la vertical se coloca el vector-fuerza que trata de reflejar la dimensión comunicativa y relacional (factores de clima) y que está compuesta de dos elementos "Equipo Directivo" y "Sala de profesores:lugar de comunicación personal" que interactúan entre sí pero no se sabe muy bien en qué sentido y modo; en la horizontal se sitúa el vector-fuerza que trata de representar la dimensión general de tarea o trabajo de la organización, a su vez compuesta por otros dos elementos "Seminarios" y "Grupos de Formación" y cuya interacción (el sentido y modo) es tan confusa como la de los elementos anteriores.

Anexo 4. Ejemplo de una organización con funciones básicas de MANTENIMIENTO: las estructuras de relación y comunicación (color negro) son las básicas y las estructuras de tarea también son muy débiles (color gris).



Queda clara, en esta representación gráfica, la debilidad organizativa de este centro de secundaria y la ausencia de cualquier patrón o estructura en la interacción entre los elementos de su "Capacidad interna de Desarrollo". Llama la atención 1) la importancia que le conceden los profesionales de este centro a las relaciones informales y al buen ambiente dentro de la organización y 2) la presencia novedosa de "grupos de formación" (esto no quiere decir que no hayan existido grupos de formación anteriormente; ahora tienen, sin embargo, más presencia estructural en la organización).

Concluyendo: creemos que a lo largo de esta comunicación se ha demostrado la presencia y naturaleza del constructo "Capacidad de desarrollo Interno" en las organizaciones educativas analizadas, así como la especial interacción entre sus elementos que reflejan niveles de desarrollo organizativo diferenciados y que sirven, por tanto, para identificar tipos de dinamismo interno entre los centros. Queda cubierto, por tanto, el primer objetivo del estudio general que ha sido objeto de esta comunicación.

En cuanto a las tareas pendientes podemos concluir que, a través de este estudio, se nos abren, entre otras, dos tareas generales de investigación a cubrir posteriormente: a) la primera y más general: abordar el problema teórico y metodológico de cómo cuantificar, operativizar, los diversos tipos de interacción entre los elementos de la "Capacidad interna de Desarrollo" organizativo y las estructuras a que den lugar (tipos de desarrollo interno) y sus consecuencias para la selección de estrategias de mejora más adecuadas para cada organización; b) la segunda, mas concreta: realizar estudios más concretos sobre los centros de secundaria con el fin de identificar la naturaleza (sentido y modo) de las relaciones entre sus elementos, en centros cuyo desarrollo organizativo sea parecido al del centro presentado aquí.

REFERENCIAS

BASS,B.(1985). *Leadership and Performance beyond Expectation*. New York: Free press.

BOLIVAR, A.; DOMINGO,J. y FERNANDEZ,M.(1998). *La investigación biográfico narrativa en educación. Guía para indagar en el campo*. Granada: Force.

BOLLEN,R.(1997). "La eficacia escolar y la mejora de la escuela: El contexto intelectual y político". En D. REYNOLDS,R. BOLLEN y Otros: *Las escuelas eficaces. Claves para mejorar la enseñanza*. Madrid: Santillana, 17-35.

CAMERON, A. y WETTEN, D. (1981). *Perception of organization effectiveness across organization life cycles*, Administrative Science Quarterly, 26, 525-544.

DALIN,P. y ROLFF, H.G.(1992). *Changing the School Culture*. Londres: Cassell.

GOIKOETXEA,J. y Otros (1998). *Los directores, otros agentes de cambio, las estrategias de mejora, y los niveles internos de capacitación para el desarrollo escolar en los centros de Primaria y Secundaria de la CAV en los últimos 10 años*. Proyecto de investigación subvencionado por UPV/EHU (Código: 00048. 154HA-4509/1998).

GÓMEZ-PALLETE, F.(1995). *La evolución de las organizaciones*. Madrid: Noesis.

GREENFIELD, T. y RIBBINS, P. (Eds.) (1993). *Greenfield on Educational Administration. Towards a human science*. Londres y nueva York: Routledge.

HOLLY, P y SOUTHWORD, G.(1989). *The Developing School*. Londres: The Falmer Press.

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", En II Congreso Internacional sobre Dirección de centros Docentes (*Dirección participativa y evaluación de centros*). Bilbao: ICE de la Universidad de Deusto. 377-402.

HOPKINS.D.; HARRIS, A. y JACKSON,D.(1997). *Understanding the school's capacity for development: Growth states and strategies*, School Leadership and Management, 17(3); 401-411.

MARCH,J.G. y OLSEN,J.P.(1976). *Ambiguity and Choice in Organizations*. Nueva York: Willey.

VAN DE VEN,A.H. y POOLE,M.S.(1995). *Explaining development and change in organizations*, Academy of Management Review, 20 (3), 510-540.

Amexo 1. (Modelo Histórico-dinámico para el análisis de los centros educativos, Goikoetxea, J. 2000).

